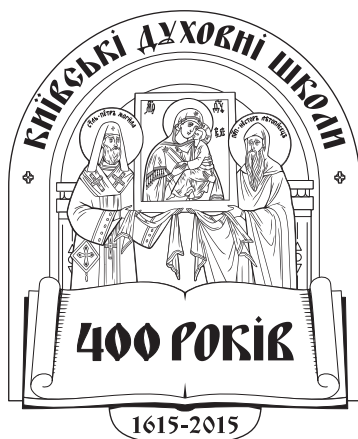


КИЇВСЬКА ДУХОВНА АКАДЕМІЯ І СЕМІНАРІЯ

М. О. СУПРУН

ПЕДАГОГІКА



КИЇВ — 2018

УДК 376.433(091)
ББК 74.03
С89

Рекомендовано Вченою радою Київської духовної академії
(протокол № 5 від 29 серпня 2014 р.)

Рецензенти:

Климент (Вечеря) — єпископ Ірпінський, доктор філософії, кандидат богослов'я, професор, голова Учбового комітету при Священному Синоді Української Православної Церкви.

Діонісій Мартишин — протоієрей, кандидат богослов'я, доцент Київської духовної академії.

Кобильченко В. В. — доктор психологічних наук, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Супрун М. О.

С89 Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти / М. О. Супрун. – К.: КДА, 2018. — 400 с.

Книга підготовлена відповідно до навчальної програми з навчальної дисципліни «Педагогіка» для вихованців корпорації духовних шкіл. У її основу покладено матеріали лекцій та окремих публікацій автора та інших вчених у психолого-педагогічній пресі.

Це видання призначене для вихованців та студентів духовних шкіл, а також студентів педагогічних та пенітенціарних закладів освіти.

УДК 376.433(091)
ББК 74.03

© Супрун М. О., текст, 2018

© Київська духовна академія і семінарія, 2018

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
1. ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ	8
2. ОСНОВИ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ	31
3. СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	47
4. СИСТЕМА МЕТОДІВ І ФОРМ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .	80
5. КОЛЕКТИВ ЯК ОБ'ЄКТ І СУБ'ЄКТ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	123
6. ЗМІСТ І СУЧАСНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ	138
7. САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	192
8. ОСНОВИ ДИДАКТИКИ	211
9. ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	275
10. ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ У ДУШПАСТИРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	299
11. ЛЮДИНА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СФЕРІ ПАСТИРСЬКОЇ СЛУЖБИ	336
12. ПІСЛЯМОВА	396

ВСТУП

*Головна складова духовної освіти
є сама духовність, тобто не вміння
говорити про Христа, про Церкву,
а жити у Христі й у Церкві.
(Патріарх Олексій II)*

Щодо більшості професій різних типів: «Людина — природа», «Людина — техніка», «Людина — художній образ», «Людина — знакова система», можна цілком виважено вживати поняття «робота», «служба» чи «діяльність» (біолог, водій, програміст тощо), стосовно ж професій типу «Людина — Людина» (вчитель, лікар та ін.) доречно буде використовувати поняття «місія». Душпастирська діяльність священнослужителя повністю потрапляє під всеохоплююче поняття «Духовна місія».

Отже, ми маємо всі підстави стверджувати, що місія священника — це і професійна діяльність, яка ґрунтується на енциклопедичних знаннях різних сфер богословської та світської науки, й особливе покликання нести слово Боже до серця парафіянина.

Визначальне місце у становленні майбутнього служителя Церкви займає педагогіка як наука і навчальна дисципліна про виховання Людини. Вивчення історії питання підготовки кадрів духовенства в різні періоди розвитку духовної освіти дає підстави для твердження, що опанування основ психолого-педагогічної науки завжди було в полі зору педагогічних колективів духовних шкіл.

Враховуючи певний досвід викладання педагогічних дисциплін і, найголовніше, — запити практики пастирської служби, ми пропонуємо включити наступні розділи до структури навчальної дисципліни «Педагогіка»: «Педагогіка як наука і навчальна дисципліна в контексті духовної освіти», «Основи теорії виховання», «Основи дидактики», «Організація науково-дослідної роботи студентів», «Врахування вікових особливостей людей у душпастирській діяльності», «Людина з особливими потребами у сфері пастирської служби».

Зупинимося на аналізі змісту кожного із зазначених розділів. Враховуючи, що педагогіка має значну історичну спадщину, ми в розділі «Педагогіка як наука і навчальна дисципліна в контексті духовної освіти» ставимо за мету зорієнтувати студентів у вивченні як світової, так і вітчизняної педагогічної думки. Прагнемо спря-

мувати пізнавальну активність студентів на всебічне вивчення педагогічних дефініцій як у теоретичному, так і в практичному сенсі. Особливу увагу ми приділяємо вивченню педагогічної скарбниці знакових постатей педагогічної науки і практики. Насамперед, мова йде про педагогічний доробок Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших світочів педагогічного минулого, які визначили пріоритети розвитку сучасної педагогіки.

Розділ «Основи теорії виховання» присвячений всебічному вивченню базової категорії «Виховання» в широкому соціальному, в широкому педагогічному, у вузькому педагогічному й у гранично вузькому ракурсах. Базовими темами цього смислового блоку нами визначені: «Особистість сучасного соціального педагога», «Структура виховного процесу. Закономірності виховання», «Принципи виховання», «Методи виховання», «Напрями виховання», «Колектив», «Самовиховання особистості».

Фундаментальні категорії педагогічної теорії та практики «Навчання» й «Освіта» будуть усебічно розглянуті в розділі «Основи дидактики». Насамперед, у поле зору нашого вивчення потрапляють такі питання, як «З історії дидактики», «Структура навчального процесу», «Принципи навчання», «Методи і засоби навчання», «Методика аналізу навчального заняття».

Вбачаючи в особистості священика носія високої людинознавчої науки, ми пропонуємо в розділі «Організація науково-дослідної роботи студентів» розкрити теоретичні та методичні засади організації та проведення дослідницької роботи молодого вченого. Вважаємо, до безумовних переваг зазначеного навчального блоку, передусім, потрібно віднести розкриття сутності етапів здійснення наукового пошуку.

Враховуючи, що в поле зору священика потрапляють парфіяни різного віку, наявність розділу «Врахування вікових особливостей людей у душпастирській діяльності», на наш погляд, є цілком виправданою. Умовним девізом до цього змістового підрозділу можуть слугувати слова К. Д. Ушинського про те, що якщо педагогіка бажає навчити людину в усіх відношеннях, то вона повинна, перш за все, її вивчити в усіх відношеннях. У ряді додатків до цього розділу, зокрема в додатку А «Позааудиторна робота студентів», розкриті наше бачення цього важливого елементу виховного процесу. Оскільки корпорація духовних шкіл має значні напрацювання у сфері організації позааудиторного життя вихованців, то науково-ме-

тодичний матеріал розділу якраз і скеровує думку викладача і студента на пізнання технології здійснення позааудиторної діяльності духовного закладу освіти. Зазначений вид педагогічної праці вихованців духовних академій і семінарій є гармонійним елементом усього навчально-виховного процесу ВНЗ.

Загальновідомо, що про рівень розвитку цивілізованості суспільства судять за його ставленням до найбільш соціально незахищених прошарків: дітей, хворих, інвалідів, людей похилого віку і, звичайно, до людей з особливими потребами. Саме тому, наявність розділу «Людина з особливими потребами у сфері пастирської служби» передбачає вивчення основ корекційної педагогіки.

Матеріали всіх розділів спрямовані на скерування зусиль педагогів та вихованців на вирішення головного завдання діяльності закладу освіти — підготовки фахівця відповідного профілю. Вбачаючи в діяльності випускника духовної школи насамперед його соціально-педагогічну спрямованість у повсякденному служінні, пропонуємо окремо розглянути питання про особистість соціального педагога.

Підготовлений підручник «Педагогіка» не ставить за мету всебічне розв'язання завдань формування педагогічної культури студентів та вихованців духовних закладів освіти, він уміщує інформацію з базових питань, що розкривають сутність виховання як суспільного явища в умовах сучасного суспільства. Розкриваються ключові категорії педагогічної науки: цілі, зміст, закономірності, принципи, форми, методи виховання і навчання тощо. Матеріали книги узагальнюють сучасні дослідження в галузі психолого-педагогічної науки і можуть бути використані при вивченні таких навчальних дисциплін у духовних закладах освіти, як «Церква і педагогіка», «Педагогіка», «Соціальна робота Церкви», «Основи психології», «Пастирська психологія», а також у процесі проведення занять у Недільних школах.

Увесь спектр загальнопедагогічних питань, розкритих у підручнику, представлено через призму прагнення пізнати божественну Істину. Пізнання власних душі та тіла, як визначальних сфер людської природи, розглядається виключно з позицій формування постійного прагнення православної людини отримати Благодать Божу.

Враховуючи, що майбутні пастирі, вихованці корпорації духовних шкіл під час виконання своєї духовної місії здійснюватимуть духовну опіку своєї пастви, ми прагнемо зробити наступний

крок у справі виховання богослова — підготувати окремий підручник «Православна педагогіка». Цільовий аспект видання полягає в об'єднанні зусиль богословів та православних учених-педагогів у виробленні виваженого погляду на виховання гідного служителя Святої Церкви Христової.

Професор М. О. Супрун висловлює щире подяку ієродиякону Митрофану (Божку) за наукове редагування книги.

Представляючи наукову школу академіка Віктора Миколайовича Синьова, автор, як його вдячний вихованець, при написанні цієї книги керувався методологічними підходами цього видатного вченого та його учнів.

Автор буде вдячний читачам за зауваження та пропозиції щодо подальшого вдосконалення змісту навчального видання.



ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ

План:

1. Педагогіка — наука про виховання людини
2. З історії світової та вітчизняної педагогічної думки

1. Педагогіка — наука про виховання людини

Людству іманентно притаманно тримати в полі зору широкий спектр завдань, серед яких виховання людини є пріоритетом. Поява педагогічної діяльності і педагогічної теорії стали цілком логічною відповіддю на запити повсякденного життя людей. Отже, *педагогіка* — наука про виховання людини. *Предметом* педагогіки слугує виховна діяльність, що здійснюється всіма соціальними інститутами виховання (сім'я, заклади освіти, культури, охорони здоров'я, наукові установи, силові структури в межах своєї правової компетенції та інші державні та громадські утворення). Особливе місце у вихованні людини належить Церкві, покликанням якої у виховному сенсі є збереження і примноження моральних чеснот, що складають сутність людської особистості.

Відповідно до предмету дослідження сучасна педагогіка почала виконувати цілком окреслені *функції*:

Дослідження *законів і закономірностей* педагогічних явищ і процесів. До головних педагогічних *законів* належать: засвоєння підрос-таючим поколінням досвіду своїх попередників; відповідність змісту, форм, методів виховання і навчання вимогам розвитку продуктивних сил суспільства; формування сутності особистості в активній діяльності, спілкуванні, стосунках тощо. Усталеними *закономірностями* педагогічних явищ визначено: виховний характер навчання; визначальний вплив діяльності людини на формування її особистості; взаємозв'язок і взаємообумовленість розвитку і виховання людини та ін.

Теоретичне *обґрунтування* базових дефініцій (зміст, принципи, методи та форми виховання і навчання) педагогіки відповідно до динамічних соціальних запитів суспільства.

Вивчення *передового* педагогічного досвіду з метою його узагальнення та впровадження в широку педагогічну практику.

Експериментальні *дослідження* педагогічної діяльності з метою розробки нових моделей цієї діяльності на засадах зв'язку теорії та практики.

Вироблення *педагогічної техніки* — певного інструментарію, що забезпечує втілення теоретичних напрацювань у повсякденну практику життя колективу чи конкретної людини.

Відповідно до соціальних замовлень постійно виникає потреба в нових професіях і одночасно відпадає потреба в інших. Педагогічна професія, в силу свого особливого суспільного значення, займає особливе місце. Вона є вічною і найважливішою, бо саме вчитель навчає людину бути людиною.

У цьому контексті слово «вчитель» вжито у професійно-педагогічному значенні, тобто «спеціаліст, який проводить навчальну і виховну роботу в загальноосвітніх школах». Більш широким щодо поняття «вчитель» є «педагог» — фахівець, який здійснює педагогічну роботу в різних педагогічних закладах (дитячому садку, позашкільних установах, управлінських органах системи народної освіти, вищих закладах освіти або досліджує проблеми педагогіки). Поняття «педагог» включає в себе і поняття «вихователь» [17].

Термін «педагог» з грецької перекладається як «вихователь», а «педагогіка» — «майстерність виховання». Змістову сутність цього поняття історія педагогіки інтерпретує наступним чином: *paídos* — дитина, *ago* — веду (виховую). Термін «вихователь» може вживатися у вузькопрофесійному значенні (вихователь дошкільної установи, вихователь закритої установи для правопорушників, вихователь школи-інтернату, вихователь гуртожитку), що вказує на те, що до професійних функцій цього працівника не входить навчання. Навчають «учителі», хоча це слово використовується й у більш широкому соціальному розумінні: мудра й авторитетна людина, яка має значний вплив на інших, зумовлює їхні світоглядні позиції, ціннісні орієнтації. Не випадково високим словом «Учитель» називали творців та проповідників філософських і релігійних учень, а також людей, які створили свої школи в науці, мистецтві.

Ми ще неодноразово будемо уточнювати поняття, пов'язані з різними функціями педагогічної діяльності: навчити, виховати, розвинути тощо. Але зараз повернемося до зазначеного вище головного призначення вчителя — навчити людину бути людиною. Саме тут найбільш доречним є термін «вихователь». Навчити людину бути людиною — означає виховати її, сформувати якості, що допомагають бути людиною. Людиною щасливою, розвиненою, вільною, такою, яку поважають інші, придатною до виконання своїх різноманітних соціальних функцій.

Як же людина стає соціальною істотою, особистістю? Згадаємо з філософії та психології, що лише її біологічного, фізичного розвитку, зростання, дозрівання як організму у процесі онтогенезу для цього недостатньо. Тут необхідно звернутися до поняття «соціалізація».

Під *соціалізацією* розуміють процес набуття людиною якостей, необхідних для життя та діяльності в суспільстві, залучення її до суспільних відносин, засвоєння елементів людської культури, соціальних ролей. Взаємодіючи із соціальним оточенням, індивід, за допомогою певних біологічних задатків, опановує три основні сфери життя, функціонування людини як особистості: діяльність (різні види праці), спілкування (взаємодія з іншими людьми), самосвідомість (формування образу «Я», усвідомлення своїх соціальних ролей, соціальної приналежності тощо). Поряд із зазначеною категорією широкого вжитку набула така дефініція, як *етнізація* — наповнення виховного процесу національним змістом, спрямованим на всебічне формування в людині національної самосвідомості.

Пенітенціарна педагогіка та психологія, спільно з юридичною наукою, всебічно вивчають таке соціальне явище як *ресоціалізація* — повторне входження людини в соціум після відбування покарань у пенітенціарній установі.

Для педагогіки важливо підкреслити дві обставини:

1. Процес соціалізації відбувається все життя, проходячи через усі вікові етапи, для яких характерні специфічні «соціальні ситуації розвитку» (особливості взаємодії конкретного біологічного з конкретним соціальним).

2. Соціалізація включає як спонтанні, стихійні впливи соціуму на особистість (засоби масової інформації, вільне спілкування з іншими тощо), так і цілеспрямовані впливи через організовані форми соціалізації (головним чином, різні педагогічні системи). При цьому для сучасного суспільства особливого значення набувають цілеспрямовані організовані форми соціалізації.

Такою цілеспрямованою формою соціалізації є, насамперед, *виховання*.

Розглянемо його як суспільне явище, що об'єктивно існує в будь-якому суспільстві, оскільки цілеспрямовано керувати процесами соціалізації людини важливо для будь-якого суспільства хоча б для того, щоб запобігати явищам асоціалізації, відчуження людини від суспільства. Демократичне суспільство, яке своєю вищою цінністю проголошує людину з її правами на життя, здоров'я та сво-

боду вибору, має керувати процесами соціалізації, щоб допомогти людині самореалізуватися, розвиватися, збагачуватися духовно.

Важко уявити таке суспільство, яке б не було зацікавлене у власному збереженні та розвитку. Для цього необхідно, аби нові покоління засвоювали віками накопичений досвід та примножували його. Збережені попередниками різнобічні елементи людської культури необхідно передати прийдешнім поколінням. І цей процес є нескінченним, доки існує суспільство. Зазначимо, що саме від культурного рівня суспільства залежить виховання. За своїм призначенням виховання виконує соціальну функцію підготовки людини (підкреслимо — не лише дитини, оскільки процес соціалізації триває впродовж життя) до участі у виробничій діяльності і суспільному житті в цілому. Виховання формує готовність людини до виконання своїх різноманітних суспільних ролей. А вони протягом життя змінюються. Призначення виховання в найбільш широкому розумінні полягає в тому, щоб відтворювати на вищому рівні виробничі сили суспільства.

Зміст виховання як суспільного явища охоплює багатючий досвід людства в галузі виробництва, науки, мистецтва, управління, самого виховання та інших сферах людської діяльності. Виховання передає також досвід ставлення до дійсності, досвід ціннісних орієнтацій і формує на цій основі відповідні суспільно значущі переконання, навички і звички, розвиває здібності.

Характеризуючи виховання як суспільне явище, крім його призначення і змісту, слід вказати і на шляхи соціального формування особистості. Тут доцільно згадати найважливішу психологічну закономірність, яка стверджує, що особистість формується у власній активній діяльності та у спілкуванні з іншими людьми.

Вихованню як суспільному явищу притаманні такі головні ознаки [17].

- Об'єктивний й вічний характер виховання. Це процес безперервного взаємовпливу між суб'єктами та об'єктами виховної діяльності.

- Двосторонній характер — постійна взаємодія між учасниками виховного процесу — суб'єктом і об'єктом (об'єктами).

- Розвиваючий характер виховання. Це означає, що воно *постійно* розвивається і за змістом, і за способами досягнення своєї мети. Це пов'язано з процесами розвитку як суспільства, так і самого виховання. У цих процесах існує багато протиріч, суперечностей (як внутрішніх, так і зовнішніх). Подолання їх є рушійною силою

виховання в умовах існування різних соціальних впливів на особистість (стихійних та організованих), наявності розбіжностей між соціальними вимогами до людини («треба») та її власними бажаннями («хочу»), між потребами людини і можливостями суспільства у їхньому задоволенні та ін.

- Конкретно-історичний характер виховання — зумовленість його мети, завдань, змісту, способів впливу на людину станом конкретного суспільства і тим, які громадяни йому потрібні.

- Свідомий, цілеспрямований характер виховання, як людської, суб'єкт-суб'єктної діяльності.

- Варіативність і невизначеність результатів виховання, оскільки на них впливає широкий спектр як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників.

Отже, підсумовуючи розгляд виховання як об'єктивного явища суспільного буття, підкреслимо, що воно є засобом забезпечення наступності між поколіннями шляхом передавання (з одного боку) і засвоєння (з іншого) соціального досвіду. В цьому широкому соціальному розумінні виховання визначається як сукупність цілеспрямованих формуючих впливів усього суспільства на людину. В такому контексті можна розуміти виховання і як «соціальне формування». Таке розуміння виховання наближує його до поняття «соціалізації», але не ототожнює їх.

Нагадаємо, що у процесі соціалізації, внаслідок дії на людину спонтанних (випадкових, неупорядкованих) впливів, можуть виникати конфлікти, протиріччя та негативні ефекти. Вони здатні спричинити і деформування особистості, а не лише її позитивний розвиток.

Щоб запобігти цьому, необхідним є виховання саме як упорядкована форма зв'язку суспільства й особи у процесі соціалізації. Виховання можна назвати управлінням соціалізацією. Характеризуючи виховання у широкому соціальному розумінні, А. С. Макаренко зазначав, що виховання — процес соціальний у найширшому сенсі, підкреслюючи, що виховує все: люди, речі, явища, але передусім і більш за все — люди. Серед них на першому місці — батьки та педагоги. З усім найскладнішим оточуючим світом дитина (як і доросла людина) входить у нескінченне число стосунків, кожен з яких розвиваються, переплітаються з іншими стосунками, ускладнюючись фізичним і моральним ростом самої дитини. Весь цей «хаос» нібито не піддається жодному обліку, проте він спричиняє в кожен конкретний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним — завдання вихователя.

Розглянемо тепер інші тлумачення поняття «виховання», які характеризують його як педагогічну діяльність.

Виховання у широкому педагогічному сенсі означає цілеспрямований, систематичний, цілісний вплив на людину всіх компонентів педагогічної системи, створеної для досягнення соціально значущої мети розвитку особистості. Такими педагогічними системами є, наприклад, дошкільні установи, заклади загальної та професійної освіти, позаосвітні заклади для вирішення спеціальних соціальних завдань — розвитку здібностей, корекції поведінки тощо.

У вказаному широкому педагогічному розумінні сутність виховання, на нашу думку, найбільш точно можна визначити так: «Виховати — означає дати освіту, навчити правилам поведінки, розвинути здібності, сформувати характер, зберегти і примножити здоров'я».

У педагогічних системах, призначенням яких є здійснення виховання у широкому педагогічному значенні, суб'єкти виховної діяльності (педагогічний персонал) мають узгоджено керуватися педагогічною теорією, науково обґрунтованими рекомендаціями. Це робить педагогічну діяльність усвідомленою, дозволяє сподіватися на її ефективність.

Звернемо увагу на те, що у широкому педагогічному сенсі поняття «виховання» включає в себе й інші основні педагогічні поняття: «освіта» та «навчання». Розглянемо їхнє змістове наповнення.

Найпростіше визначення освіти — «результат завершеного навчання». Враховуючи, що освіта — категорія динамічна і триває протягом усього життя, можна стверджувати, що це «відносно завершений результат навчання».

У цьому контексті мова йде про навчання як шлях здобуття освіти.

Навчання визначимо як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності. Слід підкреслити, що навчання — це взаємопов'язана двостороння діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається. Навчання також виконує центральну функцію у розвитку здібностей людини і підготовці її до праці.

Повернемося до понять «освіта» та «виховання» у їхніх взаємозв'язках.

На XX сесії генеральної конференції ЮНЕСКО дано визначення *освіти*, процесу і результату удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та

індивідуального зростання. При цьому, як зазначає С. У. Гончаренко, головним є не обсяг знань, а поєднання їх з особистісними якостями, вмінням самостійно розпоряджатися своїми знаннями (примножувати, оновлювати їх) [5].

Освіта в такому розумінні є духовним обличчям людини і, зрозуміло, що лише шляхом навчання його не сформуєш. Виникає потреба знову звернутися до поняття «виховання», і розглянути його в іншому, вузькому педагогічному розумінні, відокремивши від поняття «навчання». Це, звичайно, буде штучне відокремлення органічно пов'язаних явищ, але можна сказати так: навчання має головну функцію — пізнання життя, а виховання — формування ставлення до нього. Оскільки система ставлень людини до розмаїття оточуючого і до себе інтегрується у характері та проявляється у поведінці, можна стверджувати, що виховання у вузькому педагогічному сенсі — діяльність, яка спрямована на формування характеру і поведінки особистості.

На те, що навчання і виховання взаємопов'язані, але не тотожні поняття, мислителі звертали увагу ще здавна. Так, у 1792 році француз Шарль Жильбер Ромм зазначив, що навчання освічує розум, а виховання розвиває характер; освіта без виховання «створює здібності і гордість, таланти і хвастощі», а «виховання без освіти може тільки створити звички і привести до всіляких пересудів..., приймаючи навіть власне нещастя (неосвіченість) за доброту» [17].

Наприкінці XIX ст. російський педагог А. Н. Острогорський доводив, що «під навчанням, викладанням, освітою маються на увазі розумові сили, під вихованням — переконання і характер людини».

На нашу думку, можна сказати так: «Навчання формує готовність особистості до діяльності, до виконання дій; *виховання* формує готовність особистості до соціальної поведінки, до вчинків».

Безумовно, навчання і виховання у цілісному освітньому (навчально-виховному) процесі єдині, що обумовлено, насамперед, спільністю їхньої мети — формуванням усебічно розвиненої особистості, готової до виконання соціальних функцій. Але конкретизація цієї узагальненої мети дозволяє виділити своєрідні цілі, зміст, форми організації, своєрідні як для навчання, так і для виховання.

Нарешті, крім широкого і вузького педагогічних значень, у понятті «виховання» необхідно виділити і вживання його у ще більш

вузькому, конкретно цільовому або конкретно ситуативному значенні. У таких випадках *виховні дії* спрямовані на досягнення якогось ізольованого від інших виховного завдання або реалізуються у формі певного виховного заходу. Наприклад: виховання сміливості, естетичного смаку, ввічливості тощо або — вміння оцінювати власну поведінку.

Отже, ми розглянули чотири варіанти значень терміна виховання: 1) широке соціальне значення; 2) широке педагогічне; 3) вузьке педагогічне; 4) конкретно цільове або конкретно ситуативне. Для першого значення поняття слабо вираженою є ознака та узгодженості всіх цілеспрямованих виховних дій («виховує життя»). Для трьох останніх значень ця ознака є однією з найбільш суттєвих, бо мова йде про свідому діяльність педагогічних систем або їхніх окремих представників.

Тепер ми можемо дати визначення поняття «виховання» як педагогічної діяльності: виховання — це педагогічна діяльність, яка оптимізує процес соціалізації людини, керує розвитком особистості шляхом цілеспрямованого й планомірного формування громадянських, інтелектуальних, моральних, трудових, естетичних, фізичних якостей людини, що необхідні для життєдіяльності та виконання своїх різноманітних соціальних ролей (функцій).

Поняття виховання у широкому розумінні містить у собі поняття «освіта», а отже і «навчання». У вузькому педагогічному і конкретно-цільовому значеннях поняття «виховання» міститься у понятті «освіта» та існує поруч з поняттям «навчання» як взаємопов'язані шляхи досягнення освітньої мети.

З поняттям виховання як цілеспрямованої діяльності пов'язані деякі похідні поняття. Зокрема, це «самовиховання» — процес цілеспрямованої роботи людини над своїм розвитком і вдосконаленням. Поняття «*перевиховання*» означає педагогічну діяльність, яка має на меті виправлення недоліків соціалізації особистості, здебільшого в моральній і правовій сферах, вплив на усунення негативного в діях, вчинках, способі життя, звичках і схильностях, характері, поступову заміну на позитивні риси та якості.

У випадках, коли процеси соціалізації та розвитку особистості ушкоджені дією негативних біологічних або соціальних факторів, і для їх покращення, виправлення суттєвих недоліків психофізичного розвитку соціальної поведінки необхідні спеціальні умови та засоби впливу, використовують «*корекційне виховання*».

Держава у демократичному суспільстві виступає соціальним замовником на виховання особистості, яка в житті керується загаль-

нолюдськими цінностями, такими, як свобода, гідність, справедливість. Це замовлення реалізують різноманітні державні та громадянські інституції, насамперед освітні (дитячий садок, середня та вища школа, трудові колективи тощо).

Зв'язок педагогіки з іншими науками розглядається сучасною теорією та практикою в контексті взаєморозвитку і взаємозбагачення різних людинознавчих галузей знань. Для вихованців як духовних, так і світських закладів освіти особливе значення має взаємозв'язок загальної педагогіки із *православною* педагогікою — наукою, що вивчає виховання людини на засадах ідей православ'я. Православна педагогіка виступає методологічним орієнтиром для педагогічної теорії та практики у питаннях визначення моральних орієнтирів у вихованні людини. У свою чергу, загальна педагогіка допомагає спорідненій галузі знань — православної педагогіці, чітко визначитись із колом питань, що підлягають всебічному опануванню (виховання, навчання, освіта тощо).

Демонстрацією методологічної єдності є зв'язок педагогіки із широким спектром психологічних наук. Насамперед мова йде про зв'язок із *загальною, віковою та педагогічною психологією*. Пізнання психологічної природи вихованця забезпечує виваженість у застосуванні відповідних педагогічних технологій, а, отже, і належну результативність педагогічного впливу.

Педагогіка як у теоретичному, так і в практичному ракурсах, повинна всіляко використовувати напрацювання *біологічних та медичних* галузей знань, що слугуватиме запорукою в застосуванні на практиці індивідуального та диференційованого підходів у вихованні людини будь-якого віку.

Педагогіка отримує постійне збагачення від використання у своєму доробку *історичних* знань, оскільки це дає змогу використовувати кращі надбання минулого в повсякденній практиці.

Виходячи з того, що педагогіка є особистісно формуючою теорією і практикою, то, відповідно, вона є наукою *загальнолюдською*, коли мова йде про вивчення загальних закономірностей виховання та навчання (взаємодія суб'єкта виховання і соціуму, суб'єкта і об'єкта виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія тощо). У випадку, коли вивчаються питання наповнення виховання національним змістом (етнічні особливості регіону, традиції, звичаї), необхідно оперувати таким поняттям, як «*національне виховання*».

Педагогічна практика охоплює весь спектр практичної взаємодії всіх учасників виховного процесу. Зазначимо, що і педагогічна

теорія, і педагогічна практика — дві взаємодоповнюючі складові єдиного процесу виховання людини. Теорія пізнає закони і закономірності виховання як філософської і психолого-педагогічної дефініції, а практика наповнює ці явища реальним змістом.

Як і кожна наука, педагогіка спирається на певну *методологію* — систему знань про шляхи, способи, методи пізнання. Завданням методології є забезпечення пізнання педагогічних *закономірностей* — наявність постійного і необхідного зв'язку між реальними учасниками виховного процесу. На основі чітко зафіксованих закономірностей виникають *закони* виховання і навчання людини. Історія педагогіки — це історія боротьби ідей стосовно визначення методологічних пріоритетів у педагогічній теорії та практиці. Зазначимо, що на всіх етапах розвитку суспільства, державні інституції прагнули окреслити методологію педагогіки у виключно суспільно-політичному сенсі. Не применшуючи ролі різноманітних соціальних інститутів виховання, ми вважаємо, що *методологією* сучасної вітчизняної педагогічної науки і практики повинна стати *орієнтація на істинно православні цінності* у вихованні Людини-Особистості.

Позитивну результативність педагогічних досліджень забезпечують методи педагогіки [4; 5; 9; 17 та ін.]. До них належать:

Традиційні, або класичні: педагогічне спостереження, бесіда, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення продуктів діяльності учнів, документації закладу освіти.

Педагогічний експеримент — спеціальна організація педагогів та вихованців з метою перевірки висунутих гіпотез. Залежно від поставлених завдань експерименти поділяються на: *Констатувальний* — проводиться на початку наукового пошуку з метою з'ясування стану досліджуваного питання. *Формувальний* — втілення ідей, закладених у гіпотезі у практичну площину. *Контрольний* — застосування апробованої методики в педагогічній праці інших педагогів та колективів.

Педагогічне тестування — цілеспрямоване уніфіковане обстеження, що здійснюється в умовах чітко визначеного контролю. Тестові завдання є різного спрямування, зокрема: успішності, інтелектуального розвитку, діагностики рівня засвоєння знань та умінь тощо.

Соціологічні методи — різного типу опитування (усне — інтерв'ю, письмове — анкетування).

Кількісні методи — методи обробки результатів спостережень та експериментів, а також метод моделювання певних процесів, спрямованих на перевірку гіпотези дослідження.

2. З історії світової та вітчизняної педагогічної думки

*«Для того, щоб оцінити сучасне,
треба досконало знати минуле,
а для того, щоб вірити в майбутнє,
слід знати дійсність!»*
(О. О. Ігнат'єв,
український історик)

Історія педагогіки, як і будь-якої іншої науки, — особлива сфера знань. Її предмет дослідження суттєво інший, ніж у самої науки, яку вона досліджує.

За твердженням відомого історика психології М. Г. Ярошевського, про історію всіх без винятку галузей науки потрібно говорити у двох площинах: «...історія — це реальний процес, що протікає в часі та просторі, йде своїм напрямом незалежно від того, яких поглядів на нього дотримуються ті чи інші індивіди. Але коли виникає спеціальна наука про цей процес, вона ставить за мету відтворити його цілісну та правдиву картину, реконструювати цей процес в усій його істинності та закономірності протікання за допомогою наукових методів та понять, що витримують сувору перевірку фактами, критично проаналізовані, приведені до певної системи. У цьому випадку історія науки сама стає спеціальною, відмінною від інших наукою» [26, с. 3].

Отже, керуючись цими методологічними положеннями, ми маємо у своєму дослідженні продовжити вивчення в історико-педагогічному ракурсі загальних соціальних функцій педагогіки, а також конкретних механізмів реалізації функцій виховання, навчання та освіти людини в різних соціальних умовах.

На наше переконання, сучасні історики педагогіки мають усебічно та послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, насамперед, через розгляд актуальних питань сьогодення у ракурсі історичного досвіду. Поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою у світлі історичного висвітлення — важливе завдання реформування всіх напрямів освітянської діяльності суспільства, зокрема і духовної освіти.

На наш погляд, ця проблема становить також вагомий науковий та практичний інтерес для історико-педагогічної науки, оскільки її дослідження дозволить заповнити певну прогалину не лише власне історії духовної освіти, а й усій історії вітчизняної педагогіки,

що сприятиме відтворенню цілісної картини розвитку загального історико-педагогічного процесу в Україні.

Ми маємо всі підстави стверджувати, що визначальною ознакою сучасного стану педагогічної науки в Україні є її виважене прагнення до власного зростання на основі критичного переосмислення свого історичного досвіду. Особливу цінність для історико-педагогічної науки, на наше переконання, мають ті дослідження, які зароджуються в її найпервинніших осередках — навчальних колективах.

Як і при розгляді більшості педагогічних явищ, історичний аналіз зазначеної проблеми, на думку представників наукової школи академіка О. В. Сухомлинської професорів Н. М. Гулана та О. І. По-метун, доцільно доповнити системним [6; 7; 16 та ін.]. На наше переконання, дослідження питань виховання і навчання людини як цілісної системи — це не тільки вивчення його минулого, особливостей становлення та розвитку, але й відкриття можливостей для його всебічного прогностичного розвитку.

Історико-педагогічна наука у сучасних умовах становлення нового освітянського простору має всіляко сприяти педагогічній практиці у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань.

Педагог-практик, науковець, студент духовного чи педагогічного закладу освіти мають чітко усвідомлювати, яким саме чином історико-педагогічні знання повинні стати власним практичним надбанням.

Реформування сучасної освіти вимагає від учених-істориків педагогіки перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії. Історія педагогіки має сформулювати у педагога цілісне уявлення про закономірності становлення й подальшого розвитку зазначеної галузі науки.

Людина народжується на світ цілком безпорадною, абсолютно неготовою до самостійної соціалізації. Отже, необхідність у її вихованні є об'єктивно зумовленою. Ми вже називали одну з головних ознак виховання як суспільного явища — його об'єктивний і вічний характер. Виховна діяльність людей споконвіку спрямовувалася здоровим глуздом, інтуїцією, певними емпіричними спостереженнями, які поступово узагальнювалися та передавалися від покоління

до покоління, відображалися у фольклорі, зокрема у прислів'ях та приказках. Доречно нагадати і такі українські крилаті вирази, що відображають педагогічну мудрість нашого народу: «Учитель — вічна совість і вічний розум нації», «Учитель — представник майбутнього в школі», «Гарно того вчити, хто хоче все знати», «Стати вчителем легко. А бути вчителем дуже важко» [17].

Перші наукові узагальнення з проблем виховання знаходимо ще у філософів V–IV ст. до н. е. Наприклад, Демокрит зазначав: «Гарними людьми стають більш від вправ, ніж від природи». Сократ не залишив написаних творів, але до нас дійшли його мудрі думки, зокрема, педагогічного змісту, наприклад про те, що справжня добродієвість, цнотливість є нічим іншим, як істинним знанням. Метод, яким Сократ навчав своїх учнів-філософів, вважається у сучасній педагогіці одним з найефективніших — евристична бесіда («сократівський метод»), що вимагає активної роботи думки, досконалої побудови аргументації тощо. Залишається актуальним для сьогоднішнього і заклик Сократа: «Пізнай самого себе!».

Платон та Арістотель створили вже досить цілісні педагогічні системи на філософській основі, вважаючи педагогіку одним з розділів вчення про державу.

Філософи Давнього Риму теж залишили педагогічні узагальнення глибокого змісту: «Довгий шлях через правила, короткий через приклади» (Сенека), «Розум — не посудина, яку треба наповнити, а вогнище, яке треба розпалити» (Плутарх) та ін.

Суто педагогічне значення має праця, що належить Марку Фабію Квінтіліану (I ст. н. е.) — «Освіта оратора», яка підкреслює тісний зв'язок педагогіки з риторикою, красномовством, вміщує рекомендації, що є класичними і для сучасної педагогіки: необхідність враховувати індивідуальні особливості вихованців, формувати у них міцні знання та вміння, бути особистим прикладом тощо.

Перші сторіччя нової ери і середньовіччя характеризувалися пошуком релігійних засад виховання людини. При цьому зазначимо, що Православна Церква завжди сповідувала засади любові до ближнього, відповідно й усі ідеї наших предків з виховання людини були пройняті духом людинолюбства.

В епоху Відродження найбільший внесок у становлення педагогіки як науки зробили мислителі-гуманісти — Еразм Роттердамський (Голландія), Мішель Монтень, Франсуа Рабле (Франція), Вітторіно де Фельтре (Італія) та інші вчені.

Згадаємо, наприклад, слова видатного французького філософа-гуманіста Мішеля Монтеня, сказані понад 400 років тому: «Ми вміємо сказати з пихатим виглядом: “Так каже Цицерон”, або “Таким є вчення Платона про моральність”, або “Ось справжні слова Аристотеля”. Ну, а ми самі що скажемо від свого імені? Які наші власні судження? Які наші вчинки? Адже це міг би сказати і папуга». Зрозуміло, яке значення надавав мислитель вихованню самостійності думки, власної позиції людини.

В історії української і взагалі слов'янської культури як запроваджувачі передових ідей в освіті відомі діячі братських шкіл, що створювались у XVI–XVII ст. церковними братствами у Львові (перша — Успенська, у 1586 р.), Києві, інших містах України: брати монах Сильвестр (Стефан) та протоієрей Лавреній Зизанії, митрополит Київський Іов (Іван) Борецький та інші. Учням цих шкіл прищеплювалися любов до народних традицій. Навчання було доступним для всіх верств населення та велося різними мовами. Незважаючи на те, що у школах панувала сувора дисципліна, в них реалізувалися головні ідеї гуманізму: розвиток людини, близькість школи до життя, природи, праці, розвиток самостійності тощо.

Значний внесок у становлення педагогіки як науки належить філософу Френсісу Бекону, який у XVII ст. пропонував класифікацію наук, у якій знайшлося місце і педагогіці. У «Досвідах» Бекона йдеться про людську природу та її виховання, про самовиховання, його легкий і важкий шляхи, перевиховання, значення звичок для поведінки людини.

Остаточне виокремлення з філософії педагогіки як самостійної науки пов'язане з іменами чеха Яна Амоса Коменського (1592–1670), автора всесвітньо відомої науково-педагогічної праці «Велика дидактика» (в якій вперше створена цілісна теорія навчання), а також англійця Джона Локка (1632–1704) — філософа і педагога, який, використовуючи власний досвід, у книзі «Думки про виховання», по суті, першим створив науково обґрунтовану систему виховання, «...яка ставила головним своїм завданням виховання особистості у єдності таких рис, як сильний і дисциплінований характер, самостійне мислення, духовна і фізична загартованість» [17].

У XVIII ст. наукова педагогіка знайшла свій подальший розвиток у працях французького філософа Клода-Адріана Гельвеція («Про людину, її розумові здібності та її виховання»), Жан-Жака Руссо («Еміль, або про виховання»), Дені Дідро («Думки про пояснення природи») та ін. В історії світової педагогіки це сторіччя прикрашає

постать великого швейцарського педагога Йоганна Генріха Песталоцці. Його ідею про те, що навчальні заняття мають не тільки давати знання, але й розвивати розум, здібності учнів, готувати таким чином їх, а отже — і весь народ, до самостійного, розумного життя, К. Д. Ушинський назвав великим відкриттям, яке принесло і приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки.

Хоча, як ми зазначали, ще у XVII ст., завдяки працям Я. А. Коменського, Дж. Локка, згодом — Й. Г. Песталоцці, педагогіка виокремилася з філософії у самостійну науку, загальнофілософська думка і надалі збагачувала її скарбницю.

У вітчизняній історії ім'я великого українського філософа XVIII ст. Григорія Савовича Сковороди займає особливе місце. Він приблизно 10 років вчителював у Переяславському і Харківському колегіумах, 25 років залишався мандрівним філософом-учителем. Г. С. Сковорода у педагогіці пропагував єдність розумового і духовного виховання («розуму і серця»), гармонійний розвиток людини, ідеї природного виховання, гуманізм, свободу, необхідність самопізнання, праці.

XIX ст. збагатило педагогіку такими видатними постатями, як Йоганн Фрідріх Гербарт, Фрідріх Адольф Дистервег (Німеччина).

Виходу на світові рівні розвитку вітчизняна педагогіка має завдячувати Костянтину Дмитровичу Ушинському (1823/1824–1871). У головних своїх наукових працях «Рідне слово», «Педагогічна антропологія», «Людина як предмет виховання» та в ряді інших були сформовані основи теорії виховання та навчання. Він є основоположником сучасної педагогічної психології. Багато уваги у своїх творах приділяв особистості педагога.

Цікаві педагогічні думки є у російських демократів XIX ст. В. Г. Белінського, М. О. Добролюбова, О. І. Герцена, М. Г. Чернишевського, знаменитого вченого-хірурга М. І. Пирогова. Микола Іванович Пирогов увійшов до історії української педагогіки, оскільки працюючи в Україні, був ініціатором створення Одеського університету, сприяв розвитку Київського університету, був попечителем Київського навчального округу. М. І. Пирогов відстоював як пріоритетне завдання освіти — виховання людини, формування гармонії її розумового та духовного розвитку.

Велика роль у становленні вітчизняної педагогіки належить Михайлу Петровичу Драгоманову (1841–1895) — історичу, економісту, філософу, літературознавцю, фольклористу. Свідченням визнання заслуг ученого є присвоєння його імені флагману педагогічної освіти

та науки — Національному педагогічному університету. М. П. Драгоманов у другій половині XIX ст. викладав у Київському університеті й одночасно вчителював у гімназії. Активну роль він відіграв у створенні україномовних підручників, наполягав на широкому використанні у навчанні та вихованні кращих зразків національної культури.

Знанням в освітянському світі є ім'я українського педагога XIX ст. Олександра Васильовича Духновича (1803–1865), який працював у Закарпатті, відстоював принципи природовідповідності й народності у педагогіці.

Не стояли осторонь педагогічних проблем класики української літератури М. В. Гоголь, П. А. Грабовський, Леся Українка, В. Г. Короленко, І. Я. Франко, Т. Г. Шевченко та ін.

У цьому контексті необхідно звернутися до вагомої історико-теоретичної розвідки, проведеної Блаженнішим Володимиром, Митрополитом Київським і всієї України, «Релігійне світобачення Тараса Шевченка», в якій здійснено ґрунтовний аналіз духовних пошуків цієї людини [2]. Зазначена наукова праця, поряд з іншими духовними напрацюваннями церковних діячів, виступає методологічним орієнтиром у пізнанні минулого і сучасного етапів педагогічної науки та практики [1; 10; 24 та ін.].

У XX ст. українська педагогіка збагатила світову цивілізацію іменами і творами таких великих учених та практиків виховання, як Антон Семенович Макаренко (1888–1939) і Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970). Не применшуючи ролі у розвитку світової педагогічної науки таких учених, як П. П. Блонський, С. Т. Шацький, А. В. Луначарський (Росія), Е. Мейман, В. Лай (Німеччина), Гренвіл Стенлі Холл (США), Януш Корчак (Польща) та ін., слід сказати, що внесок українців А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського у педагогічну науку та практику не має світових аналогів. Не випадково їхню спадщину зараз вивчають і впроваджують у багатьох країнах. Створені міжнародні асоціації послідовників А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського, в роботі яких представники України беруть активну участь.

Для студентів корпорації духовних шкіл особливий інтерес становлять напрацювання вчених, які заклали підґрунтя сучасної православної педагогіки та психології. Особливе місце тут займає постать професора ректора Київської духовної академії М. К. Макавейського (1864–1919). Ним здійснено аналіз педагогічних поглядів минулого, зокрема, наших співвітчизників: К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, Л. М. Толстого та інших діячів науки і культури.

Вагомим фактом у становленні православної педагогіки стало зачаткування вченим у 1910 році в КДА кафедри педагогіки, де вивчалися три базові навчальні дисципліни: педагогіка, дидактика, методика викладання в духовних навчальних закладах. Науково-педагогічна спадщина М. К. Маккавейського і зараз є цілком актуальною для використання в процесі підготовки кандидатів на духовне служіння, а також у сфері загальної педагогічної науки й практики [10; 11; 12; 13; 14 та ін].

Пізнання науково-педагогічного доробку одного з основоположників сучасної вітчизняної психології професора Київського та Московського університетів Г. І. Челпанова (1862–1936) в контексті його взаємозв'язку з православною психологією та педагогікою допоможе сучасним дослідникам більш повно зрозуміти методологічні засади загальної і православної психолого-педагогічної науки [3; 15; 23 ін.].

Роботи сучасних українських педагогів знайшли визнання далеко за межами нашої держави (В. І. Бондар, І. А. Зязюн, О. В. Савченко, О. В. Сухомлинська, В. М. Синьов, В. Г. Кремінь, М. Б. Євтух, О. І. Пометун, М. Д. Ярмаченко та ін.). Необхідно підкреслити, що педагогіка ніколи не втрачала взаємозв'язку зі спорідненою галуззю знань — психологією, особливо з педагогічною психологією, у розвиток якої зробили величезний внесок українські вчені (І. Д. Бех, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, О. В. Киричук, С. Д. Максименко, В. В. Рибалко, В. О. Татенко та ін.).

На всіх етапах розвитку педагогічної науки та практики її потрібно розглядати з позицій трьох взаємопов'язаних компонентів: народна, духовна та світська педагогіка. Зазначені складові становлять собою єдине теоретико-практичне педагогічне поле, в якому людина проходить шлях соціалізації через вплив духовних, народних та світських джерел виховання.

Розвиваючись як самостійна сфера теоретичних і методичних знань, наукова педагогіка виокремила в собі галузі, що визначені сьогодні як самостійні наукові спеціальності у колі педагогічних наук:

1) загальна педагогіка та історія педагогіки — досліджує проблеми методологічного та теоретичного характеру, що спільні для всіх галузей педагогіки; історію розвитку педагогічної науки і практики, школознавства, тобто управління освітніми системами. Педагогіка як наука включає в себе окремі розділи — теорія навчання (дидактика), що досліджує принципи, освітні стандарти, зміст, методи, організаційні форми навчального процесу в закладах освіти різного типу, та теорія і методика виховання — вивчає проблеми виховної ро-

боти (принципів, змісту, методів роботи, спрямованої на формування рис і якостей особистості, її цінностей, системи ставлень);

2) методики навчання (з окремих навчальних дисциплін). Ця галузь досліджує проблеми змісту та технологій вивчення певних галузей знань, передбачених освітніми програмами (математика, історія, мова та література тощо);

3) корекційна (спеціальна) педагогіка — вивчає проблеми корекційного виховання, корекційної роботи при порушеннях у людей розвитку психічної (пізнавальної, емоційно-вольової) та фізичної сфер — розумово відсталих, осіб зі значними порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату тощо. Складовими корекційної педагогіки (дефектології) є: психокорекційна педагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, логопедія;

4) теорія і методика професійної освіти — досліджує діяльність педагогічних систем, що готують фахівців з конкретних професій, спеціальностей або забезпечують професійне зростання працюючих (професійно-технічні училища, вищі заклади освіти, заклади післядипломної освіти);

5) соціальна педагогіка — вивчає питання виховного характеру в діяльності різноманітних соціальних установ, котрі функціонують поза існуючими освітніми системами: соціальних служб для молоді, кримінальної поліції у справах дітей, позашкільних освітніх закладів, спортивних клубів і секцій, пенітенціарних установ тощо;

6) дошкільна педагогіка — галузь, що досліджує проблеми виховання і розвитку дітей у дошкільний період їхнього розвитку, формування їх готовності до шкільного навчання.

Зростання ролі теоретичної педагогіки у вдосконаленні практики діяльності закладів освіти вимагає в якості необхідного завдання вивчення питань розвитку теорії та практики навчання учнів різного типу шкіл, виявлення та історико-педагогічне вивчення змін, що відбувалися на всіх етапах становлення та розвитку освітньої галузі. Загальновідомо, що вивчення процесу розвитку науки впливає на її сучасний стан. Отже, історико-педагогічні дослідження мають важливе значення для сьогоденної теорії та практики виховання і навчання людини. Крім того, вони виконують ще й прогностичну функцію у розвитку науки. Актуальність питань історико-педагогічного дослідження визначається поряд із навчальним ще і виключно соціальним аспектом, оскільки на всіх етапах розвитку школи будь-якого типу, починаючи з моменту її створення й до наших днів вирішуються питання соціалізації людини.

Література

1. Амфилохий (Радович), митрополит. Человек — носитель вечной жизни / Пер. из серб. С. Луганской. — М.: Изд. Сретенского монастыря, 2005.
2. Володимир, Митрополит Київський і всієї України. Релігійне світобачення Тараса Шевченка // Труды Київської Духовної Академії. — 2010. — № 14. — С. 11–16.
3. Воят П. М., Супрун М. О. Зв'язок наукової спадщини Г. І. Челпанова з православною психологією та педагогікою // Збірник доповідей Міжнародної наук. практи. конференції «Г. І. Челпанов і його роль у розвитку психологічної освіти і науки слов'янських держав». — Маріуполь: ПДТУ, 2012. — С. 142–145.
4. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. — К.: Вища школа, 1995.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.
6. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні: [монографія] / Гупан Н. М. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000.
7. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки: [монографія] / Гупан Н. М. — К.: «А.П.Н», 2002.
8. Зеньковский В., протопресвитер. Педагогика. — К.: АДЕФ-Украина, 2006.
9. Коротчаев Б. І., Гришин Е. О., Устенко О. А. Педагогіка вищої школи — К.: Вища школа, 1990. — С. 4–39.
10. Кузьмина С. Л. Философско-педагогические идеи профессора Киевской духовной академии Николая Макковейского // Труды КДА, 2010. — № 13. — С. 355–368.
11. Маккавейский Н. К. Воспитание у ветхозаветных евреев. Историко-педагогический этюд. — К., 1903. — 107 с.
12. Маккавейский Н. К. К. Д. Ушинский и его педагогические идеи. — К., 1896. — 98 с.
13. Маккавейский Н. К. Педагогика древних отцов и учителей Церкви. — К., 1897. — 81 с.
14. Маккавейский Н. К. Педагогические взгляды графа Л. Н. Толстого. — К., 1896. — 63 с.
15. Нестор (Соменок), игумен. Личность и творческий путь Г. И. Челпанова (1862–1936) // Труды КДА, 2008. — №8. — С. 255–275.
16. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в

Україне: Пути развития и проблемы: [монография] / Пометун Е. И. — Луганск: Изд-во Восточноукраинского гос. ун-та, 1995.

17. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.

18. Супрун М. О. Педагогіка як навчальна дисципліна в контексті духовної освіти // Труды КДА, 2011. — №15. — С. 323–332.

19. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 37–40.

20. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України, Ч. 1.] — Харків: «ОВС», 2002. — С. 37–54.

21. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. — К.: «Академія», 2002.

22. Харламов І. Ф. Педагогіка. — К.: Вища школа, 1990. — С. 547–560.

23. Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. — М., 1912.

24. Шестун Є., протоирей. Православная педагогика. — М.: Прогресс, 2001.

25. Ярмаченко М. Д. Десятиріччя становлення Академії педагогічних наук України / М.Д. Ярмаченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. — Ч.1]. Харків: «ОВС», 2002. — С. 3–9.

26. Ярошевский М. Г. История науки и школьное обучение: метод. пособ. [для учителей и студ. пед. инст.] / М. Г. Ярошевский, Л. Я. Зорина. — М.: Знание, 1974.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ)*

1. Що вивчає педагогіка?
2. Які завдання педагогіки?
3. Коли виникла наука про виховання?
4. Визначте основні періоди розвитку педагогічної думки.
5. Назвіть видатних філософів і педагогів в історії людства.
6. Кого з видатних педагогів нашої країни Ви знаєте? Чим вони прославилися?
7. Охарактеризуйте значення педагогічної культури для священнослужителя.
8. Які чотири значення поняття «виховання» Ви можете визначити?

* Пояснення: дайте відповіді на наведені нижче запитання. Підрахуйте, на скільки запитань Ви відповіли. Отриманий результат поділіть на 4. Це і є ваша оцінка з теми.

9. Що таке виховання як соціальне явище? Які його основні ознаки?
10. Що називається навчанням?
11. Дайте визначення поняттю «освіта»?
12. Що включає в себе система педагогічних наук?
13. Що таке соціалізація особистості?
14. Назвіть складові педагогіки як науки.
15. Що вивчає історія педагогіки?
16. З якими науками пов'язана педагогіка?
17. Що вивчає православна педагогіка?
18. Який взаємозв'язок існує між процесами соціалізації та виховання особистості?
19. Чим визначається зміст виховання? Назвіть його основні складові.
20. Продовжіть визначення: «Педагогіка — наука про виховання...».

ПОМІРКУЙТЕ НАД ТЕЗОЮ

«Кожна людина — це світ, який з нею народжується і з нею помирає. Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія.»
(Г. Гейне)

Яка Ваша думка з цього приводу?

К. Д. Ушинський зазначав, що вбачає у педагогіці не науку, а мистецтво, але переконаний, що в теорії цього мистецтва є дуже багато такого, що необхідно знати людям, які беруться за практику виховання та навчання.

Яке Ваше ставлення до думки К. Д. Ушинського? Чому?

ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО

1. Підберіть спільнокореневі слова до слова «виховання», дайте визначення кожному з них.
2. Підберіть не менше п'яти «крилатих» висловлювань (прислів'я, приказки) про виховання, поясніть їхній зміст.
3. Висловіть свої судження з приводу статті.

Виховний лікнеп

Приємно було читати статтю «Не гніви Юнону», розміщену у вашій газеті під рубрикою «Класний керівник: проблеми сім'ї» («РО» 03.10.89). Справді, готувати майбутніх дружин, чоловіків,

дбайливих мам, тат треба змалку; і добре, якщо школа, класний керівник, вожатий — усі, хто причетний до виховання, працюють спільно, в тісному контакті з сім'єю. Але часто в гонитві за новими формами забувають про зміст самої роботи.

Цьогорічне літо я разом з дітьми-сиротами Київської допоміжної школи-інтернату провів у чудовому дитячому таборі «Голубе озеро», що біля залізничної станції «Тетерів».

Для повноцінного відпочинку дітей у таборі було створено все. Але мова не про те. Хочу проаналізувати один з планових заходів, проведений вожатими в цій дружині.

Одного, так званого батьківського дня по всьому табору пролетіла сенсаційна новина: «Сьомий загін справляє весілля». Почувши таке, спочатку подумав, що це черговий дитячий жарт, але бачу справді, діти й вожаті цього загону (до речі, досить добросовісні студенти одного із педінститутів) накривають урочисті святкові столи, запрошують інші загани на весілля-гру.

Чи не дивне поєднання слів: весілля і гра? Але про це потім. Не деталізуватиму, як проходив захід, річ не тільки в тому, що діти сміялися, коли семирічні «наречений» і «наречена» розписувались у «Свідоктві про одруження», чи коли надягали одне одному «весільні обручки» під музичний супровід пісні: «Обручальное кольцо — неппростое украшеньє», чи коли діти вигукували цим «молодцям»-маріонеткам «гірко». Спостерігаючи всі ці сцени, я думав перш за все про моральний ефект, який може викликати такий «новаторський захід».

Якщо відверто, то я ніколи не писав би про це, аби до мене після того дитячого «весілля» не підійшли наші інтернатські учні й не сказали цілком серйозно: «Бачите, тут кожду зміну “весілля” справляють, а ви нам у школі говорите, що сім'я — це назавжди». А одна дівчинка чомусь ще й додала скрушно: «Мої тато й мама теж часто одружувались, а ми, їхні діти, у сім'ї не назавжди, в інтернаті живемо». І, змахнувши зі щоки гірку сльозу, вистраждану сирітською долею (при живих батьках), побігла геть.

А потім до мене підбіг заплаканий «наречений», ображено поскаржився: «Чому всі над нами насміялися? Ми ж із Танюшею думали, що це все всерйоз».

Що стоїть за цим? Безтурботність майбутніх учителів? Чи, може, педагогічна професійна безвідповідальність? Я розповів про дитячі переживання вожатим — організаторам дитячого застілля. Та переконати колег у дивному плануванні заходів мені не вдалося.

«У вас думки застійного періоду, — сказали вони мені. — Як же тоді вести пропаганду знань про майбутню сім'ю?»

А чи не надто часто ми ховаємося за ширмою застійного часу?

Мені можна заперечити, мовляв, дітки погралися, відпочили. Але ж разом з тим кожен у своїй дитячій свідомості зафіксував, що сім'я — це гра.

Я також, як і кожен у дитинстві, грався в різні динячі ігри, і тепер радо спостерігаю, як моя чотирирічна Даша грається в «доньки-матері». Але одна справа, коли дитина починає сама чи під умілим керівництвом, цілком природно реалізовувати свої душевні потреби й зовсім інша, коли ми, педагоги, починаємо грубо моделювати таку надзвичайно серйозну, переломну життєву ситуацію, якою є момент створення нової сім'ї і називаємо це блюзнірство «сімейним лікнепом».

Тож давайте не поганити віру дитини у святе й чисте, й водночас далеко не просте доросле життя.

Микола Супрун, батько
(Академічний літописець, 2013. — № 2 (13). — С. 62–63)



ОСНОВИ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

План:

1. Особистість сучасного соціального педагога
2. Теорія виховання як розділ педагогіки

1. Особистість сучасного соціального педагога

*Педагог веде дитину до школи,
а священик — до Бога!*

Розгляд питання про особистість сучасного педагога на початку зазначеного розділу є, на наше переконання, цілком виваженим, оскільки перед тим як розглянути теоретичні засади виховання, ми маємо сфокусувати свої погляди на результат виховання — особистість фахівця-людинознавця.

Неуклінке дотримання законів виховання — ось що, на переконання Л. С. Виготського, насамперед вимагається від педагога. Справді, повинно бути багато типів педагогів, але все ж справжній Педагог у професійному сенсі завжди однаковий. Це той Учитель, який будує свою виховну роботу не на самому лише творчому подиху, а на наукових знаннях. Також це той Професіонал, котрий переступивши поріг аудиторії керується девізом: «Не я прийшов Вас навчати, а ми разом прийшли навчатися».

Сучасність підтвердила тезу Л. С. Виготського про те, що в майбутньому всі педагоги будуватимуть свою роботу, спираючись на знання психології, і педагогіка стане точною наукою, адже базуватиметься саме на психології. За висловом П. П. Блонського, наукова педагогіка повинна ґрунтуватися на науковій, біосоціальній педагогічній психології. Специфіка і складність педагогічної діяльності полягає в тому, що проблеми неможливо вирішувати, обходячи мікромеханізми людського спілкування, обходячи ті деталі («дрібниці»), з яких складається процес формування людської особистості.

Діяльність служителя Церкви за своєю внутрішньою природою є педагогічною, бо насамперед йому потрібно реалізовувати вищезазначене. Враховуючи наукову та практичну значущість формування особистості сучасного соціального педагога, ми ставили перед собою завдання дослідити це питання в історико-педагогічному ракурсі.

Аналіз творчого доробку академіка В. М. Синьова та представників його наукової школи засвідчив, що вітчизняна психолого-педагогічна наука має значний пласт вагомих напрацювань з питань підготовки сучасного фахівця в соціальній сфері [1; 6]. У цьому напрямі і проаналізуємо педагогічні здобутки.

Як відзначає у своєму дослідженні В. Ц. Абрамян, ефективність педагогічного процесу визначається взаємовідносинами «учитель — учень» і «учень — учитель». Цим дослідником було визначено три типи педагогів:

1. Педагог, активний в організації спілкування і стосунків — як групових, так і парних («учитель — учень»). Він чітко індивідуалізує свої контакти — взаємодію з учнем. Його установки змінюються у відповідності з досвідом. Педагог шукає обов'язкового підтвердження своїм старим установкам. Він знає, чого хоче і розуміє, що саме своєю поведінкою сприяє досягненню встановленої мети.

2. Педагог, гнучкий у своїх установках, але внутрішньо слабкий, підпорядкований стихії спілкування. Різниця в його установках — не різниця в його стратегії, а різниця в поведінці самих учнів. Іншими словами, його педагогічні інтереси недостатньо розвинуті для самостійного акту цілездійснення.

3. Педагог, для якого характерний стереотипний підхід до виховання.

Напрочуд велике значення для становлення педагога має гуманістична установка на працю, що тісно пов'язана з мотиваційним компонентом, який включає наступні принципи:

- ✓ ставлення до іншого як до цінності;
- ✓ спрямованість на відкрите й активне спілкування;
- ✓ потяг до самовдосконалення;
- ✓ націленість на гармонічний розвиток вихованців [1].

Доречно зазначити, що принцип гуманізму бере свій початок з «природовідповідності» навчання та виховання (Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо та ін.), з досліджень механізмів навіювань (В. М. Бехтерев, А. Біне та ін.), із вчень про розвиток колективу (А. С. Макаренко), із вчень про механізми конформізму індивіда в групі.

Згідно з уявленнями сучасної науки, професійні здібності можна вивчати, виходячи лише з вимог самої професійної діяльності.

Як уже зазначалося, згідно з класифікацією Є. А. Клімова, є п'ять типів професій: «Людина — природа», «Людина — техніка», «Людина — художній образ», «Людина — знакова система»,

«Людина — Людина». Професії педагога і психолога — класичний приклад професій типу «Людина — Людина».

До необхідних педагогічних рис Є. А. Клімов відносив: розумові здібності; високий моральний рівень; організаторські здібності та вміння швидко і правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини; здатність використовувати мовлення як засіб впливу на людей; здатність бути одночасно уважним до багатьох об'єктів виховання; здатність з більшою вірогідністю передбачити подальшу поведінку і розвиток особистості учня.

Здібності виховати неможливо, їх можна тільки виявити, розвинути, створивши для цього необхідні умови. Психолого-педагогічна наука виявила три проблеми у вивченні здібностей: їхні походження і природа; типи та діагностика окремих їх видів; закономірності розвитку і формування.

Сучасний соціальний педагог повинен володіти цілим арсеналом педагогічних якостей. Зупинимося на характеристичі окремих з них.

Комунікативні якості — спрямованість особистості на іншу людину. Це саме така спрямованість, за якої люди знаходяться в центрі систем цінностей індивіда. (Що в системі відносин стоїть на першому місці — гіпертрофоване «Я» чи «ТИ»?). Завдяки образу «Я» досягається відносна авторитарність і константність внутрішнього світу особистості як цілісного формування. Функції «Я»: збереження і прояв стійкості досягнутого рівня самоповаги; диференціація та інтеграція особистого досвіду; виділення індивіда з оточуючого середовища; самооцінка і самоконтроль; самокритика і самокорекція; самовдосконалення і самоствердження. У реальному житті та чи та функція актуалізується або пригнічується. Для суспільства дуже важливо, щоб формування внутрішнього «Я» здійснювалося на загальнолюдських цінностях.

Орієнтація на внутрішній світ особистості «ТИ» у вихованців передбачає не тільки прийняття до уваги тих утворень самосвідомості, що вже набули статусу структурних компонентів образу «Я», але й управління самим процесом їхнього становлення. Велике значення тут мають: здатність допомагати іншим людям, уміння поставити себе на місце іншого, емпатія, (розуміння емоційного стану іншої людини), вміння перейматися її тривогами та альтруїзм.

На думку В. Ц. Абрамяна, ситуації, що дають можливість виявити емпатичні форми, можна використати при роботі з абітурієнтами педагогічних закладів освіти. Аналогічні форми

роботи доцільно було б запровадити і на інших гуманітарних факультетах ВНЗ різного професійного спрямування. Особливе місце серед цих форм належить діалогічному підходу, який дозволяє дослідити і формувати педагогічне спілкування як з позицій змістовно-діяльнісних концепцій, так і з позицій цілісно-гуманістичних настанов (уявлень). Для реалізації цього підходу суттєве значення має ідентифікація (впізнання кого-небудь, чого-небудь) та уподібнення, ототожнення [1].

Необхідна за цих умов педагогічна техніка, розроблена А. С. Макаренком, має для практичного соціального працівника будь-якого рангу суттєве значення, оскільки він повинен вміти, по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, вільно володіти мовленнєвою технікою, правильно обрати зміст спілкування; по-третє, знайти адекватні засоби для передачі змісту; по-четверте, забезпечувати зворотній зв'язок.

Педагогічне спілкування має такі показники: зацікавленість педагога у продуктивному контакті з підопічними; здатність до здійснення вибору ефективних форм і змісту педагогічного впливу на учня; рівень усвідомлення своєї керівної ролі, позиції в результатах розвитку особистості вихованця.

Образ сучасного працівника соціальної сфери буде не досконалим без гностичних якостей. Виховання цих якостей — це виховання пізнавального, творчого, активного ставлення людини до світу.

Формування нових понять у людини відбувається за схемою: почуттєві значення — розуміння змісту — засвоєння — оволодіння. Наукові поняття формуються на базі творчого мислення, яке відбувається завдяки оволодінню великою кількістю алгоритмів вирішення завдань.

Для формування гностичних якостей педагогу надзвичайно важливо наполегливо працювати над подальшим удосконаленням свого професійного педагогічного мислення. Педагогічне мислення — це особливості розумової діяльності, яка обумовлюється характером професійної праці. Цей вид мислення не потрібно ототожнювати з філософським чи логічним. Б. М. Теплов підкреслював, що інтелект у людини єдиний і єдині його механізми, але різні форми розумової діяльності, оскільки різні завдання, що стоять у тому чи в тому випадку перед розумом людини.

Педагогічне мислення — це певне бачення педагогом учня, оточуючого світу, це явище багаторівневе і варіативне, оскільки в ньому відбиваються етичні установки, психолого-педагогічні

і професійні знання педагога, його професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Педагогічне мислення відображає не тільки особливості розумової діяльності педагога, але і специфіку його сприйняття, уваги.

Особливе місце у розвитку гностичних якостей належить мовленнєвому впливові, який має такі компоненти: повідомлення знань (інформація, навчання); виховання навичок і вмінь у тій чи тій діяльності (навчання); поштовх до безпосередніх дій (навіювання, переконання); вироблення мотивів, потреб, установок, цінностей, орієнтацій (переконання); вплив на емоційно-образну структуру мислення вихованців. У психолога і педагога повинно бути сформоване вміння прогнозувати, передбачати педагогічний вплив власного мовлення і судити про його ефективність, порівнюючи бажаний результат з реальним.

Проектувальні якості фахівця визначаються вмінням прогнозувати можливості розвитку рис вихованців за первинними результатами впливу та передбачати на основі цих результатів їх подальший шлях. Значне місце тут належить консультативній діяльності, що передбачає відбір і організацію навчального процесу. Зокрема доречно буде наголосити на вмінні структурувати навчальний матеріал у рамках завдання, програми та підручника, а також у мінливих обставинах з урахуванням конкретних особливостей складу вихованців. Суттєву роль тут відіграє перспективне планування психолого-педагогічного процесу.

Організаторські якості є провідними у структурі особистості педагога. Організаційний компонент у педагогічній діяльності В. Ц. Абрамян розглядає як своєрідний синтез гностичних, проектувальних, конструктивних і комунікативних засад, що мають місце у безпосередній взаємодії педагога з колективом чи окремим вихованцем. Здатність до організаторської діяльності включає в себе структурування навчальної інформації в процесі викладання, організацію діяльності вихованців тощо. Все це зумовлює дослідження педагогічного завдання і вирішення педагогічної ситуації [1].

Педагог-практик повинен сприяти покращенню роботи з колективами колег і вихованців, тому він має чітко володіти критеріями оцінки сформованості їхніх організаторських здібностей. До цих критеріїв, передусім, належить: творче вміння; здатність ставити себе на місце іншого та встановлювати контакт з колегами по службі; розвинена загальна культура; вимогливість до себе й до інших; активність, ініціативність та самостійність у вирішенні

проблем, спостережливість і реалістичність у цілеполюганні та цілездійсненні; настійливість, працездатність, організованість та ін.

У роботі практичного психолога чи педагога нерідко спостерігаються такі випадки, коли спеціаліст не може передати свої знання підлеглим. Це свідчить про те, що він не володіє основами педагогічної техніки і технології, зокрема одним з найважливіших її компонентів — організаторським. В ідеалі вибір професії повинен співпадати з природними здібностями людини.

З метою зіставлення поглядів різних дослідників на природу педагогічних здібностей розглянемо окремі з них.

М. Д. Леветов виокремив п'ять педагогічних здібностей:

- уміння передавати знання коротко і цікаво;
- здатність розуміти учня, яка базується на спостережливості;
- творчий склад мислення;
- організаторські здібності;
- винахідливість та швидке і точне орієнтування [5].

У дослідженні Ф. Н. Гоноболіна названо такі здібності:

- дидактичні — вміння реконструювати навчальний матеріал;
- визначати складність матеріалу для учня;
- виражальні здібності (мовлення);
- перцептивні (увага, уміння спілкуватися, встановлювати контакт, враховувати індивідуальні особливості учнів);
- організаторські;
- сугестивні (вплив на інших);
- науково-пізнавальні;
- педагогічна уява;
- особистісні (настійливість, витримка) [3].

Отже, педагогічні здібності — це індивідуальні, стійкі якості особистості, що характеризуються специфічною чуттєвістю до об'єкта, засобів діяльності і сприяють створенню найбільш продуктивних способів досягнення бажаних результатів.

Для потреб сьогодення критерієм відбору майбутніх соціальних працівників у різних сферах має виступати наявність їхньої психологічної готовності до професійно-педагогічної творчості, яка обумовлена такими факторами:

- висока професійна компетентність, самостійність суджень, оперативність і сміливість щодо прийняття рішень;
- безкомпромісність у боротьбі з негативними явищами, наполегливість у захисті інтересів людини;

- наявність авторської методики, досвіду створення атмосфери творчості вихованців, оригінальності думки;
- легкість асоціювання, уміння спонукати іншу людину до стану інтелектуального напруження;
- вимогливість і наполегливість, прагнення в усьому дійти до суті;
- бажання максимально наблизитися до ідеального результату;
- свіжість погляду на загальноvizнані істини в педагогіці;
- уміння розробляти нові педагогічні ідеї, оригінальні моделі педагогічного процесу;
- здатність побачити те істотне, на чому слід фіксувати увагу з метою професійного вдосконалення і стимулювання свободи наукової думки в педагогіці.

Ідеальною є модель творчого педагога, якому притаманні: особисто усвідомлена свобода організації педагогічної діяльності не за наказом, а за внутрішнім бажанням; здатність перемогти себе вчорашнього, відшукати в собі нові творчі грані; природна схильність до творчого ризику в педагогічній праці.

Практично всі представники сучасного студентства, незалежно від відомчого підпорядкування прагнуть швидко зробити службову кар'єру, акцентуючи при цьому увагу на виборі шляхів її досягнення. На нашу думку, найперше, що має зробити випускник ВНЗ на початку своєї діяльності в новому для нього колективі, — побачити та оцінити в ньому добрі традиції та посприяти їх підтриманню. Але, звичайно, повагу до традицій колективу необхідно виховувати ще зі студентських років. Студент має поважати складну і часом не надто престижну працю практичних працівників різних галузей освіти. Тому було б дуже корисно, аби ще до навчання у ВНЗ його абітурієнти були ознайомлені з основами реальної праці вчителя школи, педагога позашкільного закладу освіти чи вихователя дошкільного навчального закладу. У цьому плані також велике значення має організація навчальної практики та стажування студентів.

Особливе місце в діяльності молодого фахівця мають стосунки між колегами різного службового рівня та кваліфікації. Заради підтримання нормального мікроклімату в колективі кожен має поступитися власними амбіціями, заздощами та іншими негативними проявами людської природи. Важливу роль у цьому процесі мають відіграти тактовність, взаєморозуміння, самодисципліна та інші позитивні риси.

Колеги повинні турбуватися один про одного, оберігати від переживання та інших тривог, якими, на жаль, насичене життя різних об'єднань людей. Колектив має щиро цікавитися сімейними проблемами свого колеги, реально сприяти їхньому вирішенню. І, безумовно, кожен фахівець має піклуватися про власну сім'ю, бо вона є одним з важливих стабілізуючих факторів людського життя, а сім'я священика повинна бути ще й зразком поведінки для оточуючих.

Взаємна довіра та цілковита щирість мають базуватися на повазі всіх членів колективу один до одного.

Кожна діяльність враховує можливість помилки, і тому вкрай важливо, щоб старші, більш досвідчені люди коректно вказували на них молоді.

Одним із головних показників здорової атмосфери в колективі є здатність кожного до публічного визнання власних помилок. Самокритика у поєднанні з конструктивною критикою зовні — запорука розвитку кожного колективу.

Отже, колектив, в ідеалі, — це те соціальне утворення, що оптимально сприяє розвитку професійно-педагогічних якостей фахівців найрізноманітніших типів.

Говорячи про особливості педагога, варто підкреслити, що педагог — взірць народної духовності, яка різними засобами передається вихованцям. За покликанням він є носієм і провідником ідейного скарбу народу, збагаченого досягненнями світової цивілізації.

У сучасних умовах, як ніколи раніше, повинна відбуватися орієнтація на особистість об'єкта виховання, що становить основу діяльності педагога-керівника. Єдино можливий спосіб організації реального співробітництва керівника і підлеглого — демократичний стиль керування його діяльністю.

Критерієм і мірою діяльністю педагога, його професійної майстерності є Людина, її здоров'я і всебічний розвиток. І як добре, коли все це прищеплюється ще зі студентської лави. Але як же буває в житті?..

Найхарактернішими рисами педагога повинні стати постійна незаспокоєність, незадоволеність собою і велике бажання навчатися самому і навчати інших.

Досвід педагогів-новаторів повинен стати для всіх нас основним джерелом творчої педагогіки. На наше глибоке переконання, без самоосвіти не може бути педагога-фахівця. Було б дуже доречним, коли б кожен наш колега став збирати для повсякденної роботи матеріали з таких питань: виховання громадянина; сімейне

виховання; живе слово педагога; наука і професія; педагогіка співробітництва та ін., що стали б з часом неоціненною підтримкою в повсякденній роботі.

Соціальний педагог повинен мати глибокі знання із загальної та спеціальної педагогіки, психології, суміжних дисциплін, володіти системою вивчення вихованців, прийомами корекції та компенсації вад соціального розвитку людини, уміти швидко оцінити обстановку і терміново прийняти педагогічно обґрунтоване рішення. Педагог завжди повинен пам'ятати про те, що чим раніше починається цілеспрямований корекційно-виховний вплив, тим значніші будуть успіхи, що досягаються в розвитку сприймання наших вихованців. Як слушно зазначив з цього приводу Я. А. Коменський — «...у людині перші враження настільки стійкі, що було б дивом, якщо б вони змінилися. Тому дуже важливо, щоб вони засвоювалися в юному віці».

Дуже чітко про роль колективу в становленні людини-особистості висловився в «Листі до молоді» академік І. П. Павлов. Цей документ кожна людина, а тим більше соціальний педагог системи, має сприймати як моральний орієнтир своєї поведінки в усіх її проявах, бо, незалежно від наявності формального наукового статусу, він має завжди залишатися дослідником (див. розділ 9, додаток А).

Враховуючи соціальну та наукову значущість питань підготовки педагогічних кадрів, ми ставимо за мету зорієнтувати наші майбутні наукові пошуки на дослідження питань, пов'язаних із розкриттям теоретичних та методичних засад самовиховання студентів і слухачів закладів освіти. Вирішення цього завдання повинне сприяти кадровому забезпеченню сучасної гуманітарної сфери держави і загалом моральному оздоровленню суспільства.

Література

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. — К.: Лібра, 1996.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991.
3. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. — М.: Педагогика, 1965.
4. Елканов Б. Е. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989.
5. Леветов М. Д. Детская педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1980.
6. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.

2. Теорія виховання як розділ педагогіки

*«Пастырство, по самому существу своему,
есть деятельность воспитательная»
(Н. К. Маккавейский)*

Теорія виховання — це базовий розділ педагогіки, що комплексно вивчає виховання людини в теоретичному ракурсі. Вивчає реальний стан здобутків у сфері виховання, моделює шляхи удосконалення виховного процесу, висловлює прогноз стосовно результатів виховання, надає методичні рекомендації з питань удосконалення практичних засад виховання людської особистості в різних сферах її буття. Зазначимо, що теорія виховання не лише описує явища, але й пояснює їх, встановлюючи закономірні зв'язки між ними.

Об'єктом зазначеної теорії є виховання як всеохоплююче філософсько-педагогічне поняття. Предмет теорії виховання — динаміка цілеспрямованого формування особистості.

Як уже зазначалося, теорія виховання є базовим елементом теорії педагогіки, яка включає й інші наукові теорії — теорію навчання (дидактику), теорію управління освітою, історію педагогіки, а також більш конкретні теорії, що описують і пояснюють окремі педагогічні процеси. Наприклад, теорія диференційованого навчання, теорія професійного виховання тощо.

Теорія виховання поділяється на загальну (базову) і часткові, що є похідними від складових процесу виховання. Виділяють, зокрема, такі теорії:

- морального виховання, що спрямоване на формування людини, яка в житті керується загальнолюдськими моральними цінностями;
- розумового виховання, мета якого полягає у вивченні процесів формування інтелектуально-розвиненої людини;
- громадянського виховання, яке повинно сприяти утвердженню громадянина-патріота;
- правового виховання, що ставить за мету виховати правослухняного громадянина;
- трудового виховання — напряму виховання, скерованого на формування в людини потреби в праці і досягнення якнайкращих її результатів;
- естетичного виховання, що формує в людини здатність сприймати, переживати, оцінювати життя в усіх його вимірах, зокрема витвори мистецтва за законами краси, вміти примножувати естетичні цінності;

- фізично-валеологічного виховання, що формує потребу у фізичному вдосконаленні, усвідомлення цінності здоров'я та боротьбу зі шкідливими звичками;

- екологічного виховання, що є доленосним для всіх жителів нашого спільного дому — планети Земля, оскільки в епоху жахливих екологічних катастроф тільки усвідомлення всієї небезпеки, яка насувається на природу, повинно стимулювати людей на активне збереження природного середовища;

- економічного виховання, що є одним з гарантів адаптації людини до сучасних економічних умов.

Структура теорії виховання включає такі взаємопов'язані елементи:

Об'єкти і суб'єкти виховної діяльності.

Об'єктами є ті, на кого спрямовані виховні дії. Головний об'єкт — людина, особистість. Об'єктом виховної діяльності може бути колектив, а також більші соціальні утворення.

Суб'єкти — ті, хто здійснюють виховну діяльність, спрямовану на досягнення визначеної мети і цілей: вихователі, керівники, соціальна група, зокрема, колектив.

Метою і цілями виховання є результати, що плануються й очікуються, тобто прогнозовані та бажані зміни об'єкта виховної діяльності. Вони конкретизовані у завданнях, які усвідомлено ставлять перед собою суб'єкти виховної діяльності. Загальна мета виховання в демократичній державі гуманістичної орієнтації — всебічно і гармонійно розвинена особистість. Вона віддзеркалює соціальне замовлення держави на виховання громадянина.

«Метою виховання є сприяння розвитку у вихованця виявлених обдарувань чи стримування якихось задатків відповідно до мети виховання. Виховання поширюється на тіло, душу і дух та має завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно інших людей, сім'ї, народу і держави тощо» — підкреслює С. У. Гончаренко [3].

Закономірності виховного процесу — це об'єктивно існуючі суттєві, стійкі зв'язки між явищами виховання, врахування яких забезпечує ефективне функціонування і прогресивний розвиток виховання як цілеспрямованої діяльності.

Визначаючи найголовніші закономірності виховання, насамперед встановлюють об'єктивні залежності між тими умовами, в яких здійснюється виховання, і результатами, що досягаються за таких умов.

Принципи виховання — система основних вимог, що випливають із закономірностей виховного процесу, і стосуються його змісту, організації, методів і прийомів, а також визначення мети, завдань та оцінки результатів. Якщо закономірності виховання відображають об'єктивну природу взаємообумовленості та взаємодії різних компонентів виховного процесу, то принципи формулюються людьми і, безумовно, на них впливають ідеологічні, світоглядні суб'єктивні особливості тих, хто їх висуває. Наприклад, принципи демократичного, гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання відрізняються від принципів тоталітарного виховання. Принципи авторитарного виховання не співпадають з принципами гуманістичного виховання.

Зміст виховання — смислове наповнення, що впливає з його головної мети — формування всебічно розвиненої людини й основної функції — залучення особистості до загальнолюдської та національної культури в її ціннісних компонентах: громадянських, етичних, естетичних та ін. Зміст виховання визначається його основними напрямками (розумове, моральне, естетичне тощо).

Методи виховної діяльності — способи, за допомогою яких суб'єкти виховання впливають на його об'єкти (слово, приклад, дія, книга тощо). Складовими елементами методів виховання є *прийоми* — інструментарій, через який реалізуються методи. *Засоби* виховання — те, за допомогою чого воно здійснюється (словесні, наочні та практичні).

Форми організації виховного процесу — організаційно-часові межі, в яких реалізуються завдання виховання через використання відповідних методів. Під зазначеними формами розуміють сукупність зовнішніх умов (місце, час, кількість учасників, способи контакту суб'єктів та об'єктів виховання тощо), у яких здійснюються виховні заходи і реалізується зміст виховання [2; 3; 4; 5; 6; 7 та ін.].

Теорія виховання постійно тримає у своєму полі зору такі вагомі фактори досягнення успіху у вихованні, як *соціальне замовлення* держави на виховання людини-особистості в суспільстві, що реалізується через відповідні *соціальні* інститути виховання. До них, насамперед, належить освітянська мережа, заклади культури, медичні заклади, наукові установи НАПН України, що розробляють відповідні моделі виховання, силові структури в межах своєї правової компетенції та інші державні та громадські інституції. Окреме значення належить особливому інституту виховання — сім'ї. Саме тому, вивчення основ сімейного виховання буде пріоритетним завданням у межах усіх розділів навчальної дисципліни.

Виокремлення Церкви як основоположного духовного центру, що займає визначальне місце у становленні людської душі, є цілком виправданим, оскільки це дає можливість кожному віруючому відкрити для себе Таїнства Божі. Дотримання заповідей Божих сприяє досягненню мети життя християнина — Царства Небесного.

Зазначимо, що окреслені процеси вивчаються вченими з позицій пізнання умов і *можливостей* для успішного здійснення процесів виховання людини як особистості. Саме сприйняття виховання як *багатофакторного* процесу забезпечить розуміння його умов і можливостей як в об'єктивному, так і в суб'єктивному сенсі.

Як розділ педагогіки, теорія виховання визначає сутність *методики виховання* з різними соціальними групами (дошкільники, учні, студенти, вихованці позашкільних закладів освіти, військовослужбовці тощо). Головне завдання методики виховання — озброїти відповідних фахівців знаннями технології реалізації теоретичних надбань у практичній площині.

Професійне пізнання зазначених методологічних засад орієнтує нас на те, що всі зазначені компоненти (елементи) теорії виховання, а відповідно і виховної практики, взаємодіють у єдності, тобто перебувають у відношеннях та зв'язках, що утворюють певну завершену цілісність. За цієї умови є підстави для ствердження про певну виховну, чи загалом педагогічну систему і сподівання на оптимально позитивний результат її функціонування в усіх сферах виховання людської особистості.

Література

1. Амфилохий (Радович), митрополит. Человек — носитель вечной жизни / Пер. из серб. С. Луганской. — М.: Изд. Сретенского монастыря, 2005.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. — К.: Вища школа, 1995.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.
4. Зеньковський В., протопресвітер. Педагогіка. — К.: АДЕФ-Україна, 2006.
5. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. — К.: «Академія», 2002.
7. Шестун Е., протоіерей. Православная педагогіка. — М.: Про-Пресс, 2001.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ)*

1. Що вивчає теорія виховання як розділ педагогіки?
2. Які завдання теорії виховання?
3. Що є об'єктами і суб'єктами виховної діяльності?
4. Сформулюйте мету і цілі сучасного етапу виховання людини.
5. Назвіть видатних учених у галузі теорії виховання.
6. У чому полягає сутність поняття закономірності виховного процесу?
7. Охарактеризуйте форми організації виховного процесу.
8. Дайте визначення поняття «Принципи виховання».
9. Що таке умови виховання?
10. Що називається методом і прийомом виховання?
11. Які є типи професій?
12. Що включає в себе поняття «педагогічні здібності»?
13. Що таке соціалізація особистості?
14. Назвіть структуру теорії виховання.
15. Чи можуть суб'єкт і об'єкт виховання об'єднуватися в одній особі?
16. Чим відрізняються закономірності виховання від його принципів?
17. Як пояснити визначення «Педагогіка — наука про мистецтво виховання»?
18. Яке співвідношення існує між процесами соціалізації та ресоціалізації особистості?
19. Чим визначається результат виховання? Назвіть його основні ознаки.
20. У якому значенні вжито поняття «виховання» у визначенні: «Педагогіка — наука про виховання»?

ПОМІРКУЙТЕ НАД ТЕЗОЮ

«Жити в суспільстві — це значить сприймати його радості і болі. Не потрібно дитину оберігати від незгод і труднощів, від невеселих сторін людського життя. Нехай діти знають, що в житті людини всяк буває. Нехай горе людей входить у серце дитини. Від того те серце стане ніжнішим і добрішим, а дитина не виросте егоїстом.»
(В. О. Сухомлинський)

Яка Ваша думка з цього приводу?

* Пояснення: дайте відповіді на наведені нижче запитання. Підрахуйте, на скільки запитань Ви відповіли. Отриманий результат поділіть на 4. Це і є ваша оцінка з теми.

«Усі істини давно відомі, але кожен їх відкриває для себе заново.» (В. В. Кобильченко)

Яке Ваше ставлення до думки поета Вадима Кобильченка? Чому?

ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Підберіть спільнокореневі слова до слова «*вчитель*», дайте визначення кожному з них.
2. Підберіть не менше п'яти «крилатих» висловлювань (прислів'я, приказки) про *вчителя*, поясніть їхній зміст.
3. Висловіть свої судження з приводу статті.

Розкаюння батька

Чи не забуваємо іноді, що діти — це лише діти? Чому хочемо від них любові, розуміння і покірності, коли нерідко самі позбавлені цих чеснот? Прочитаймо класичний твір американської журналістики. Сподіваємося, він спонукає замислитися. Недарма цю статтю десятки років передруковують у всьому світі, читають на лекціях, передають у радіопрограмах, адже є думки, які не зайве час від часу повторювати...

Послухай, сину. Я промовляю ці слова, коли ти спиш; твоя маленька ручка підкладена під щічку, кучеряве біляве волосся злиплося на вологому лобі. Я прокрався у твою кімнату. Кілька хвилин тому, коли я сидів у бібліотеці і читав газету, на мене накотила тяжка хвиля каяття. Я прийшов до твого ліжечка з усвідомленням своєї провини.

Ось про що я думав, сину: я зірвав на тобі свій поганий настрій. Насварив, коли ти одягався, щоб іти до школи, бо ти лише доторкнувся до обличчя мокрим рушником. Насварив за те, що ти не почистив черевики. Я сердито крикнув, коли ти впустив щось із одягу на підлогу. За сніданком я також до тебе прискіпувався. Ти розлив чай. Ти жадібно ковтав їжу. Ти поклав лікті на стіл. Ти дуже густо намастив хліб маслом. Потім, коли ти пішов гратися, а я поспішав на поїзд, ти озирнувся, помахав мені рукою і гукнув: «До побачення, тату!». Я ж насупив брови і відповідав: «Розпрями плечі!».

Під кінець дня все почалося спочатку. Дорогою додому я помітив, що ти грався навколішках. На твоїх панчохах були дірки. Я принизив тебе перед товаришами, змусивши йти додому попереду себе. Панчохи коштують дорого, і якби ти повинен був купувати їх за власні гроші, то був би акуратнішим! Уяви тільки, сину, що це казав твій батько!

А пам'ятаєш, як ти увійшов до бібліотеки, — несміливо, з болем у погляді? Коли я мимохіть поглянув на тебе поверх газети, роздратований, що мені заважають, ти нерішуче зупинився. «Чого тобі?» — різко запитав я.

Ти нічого не відповів, але раптом кинувся до мене, обійняв за шию і поцілував. Твої рученята стисли мене з любов'ю, яку Бог вклав у твоє серце і яку навіть моє зневажливе ставлення не висушило. А потім ти пішов, дріботячи ніжками, угору по східцях.

Так ось, сину, невдовзі після цього газета вислизнула з моїх рук, і мною заволодів жахливий, огидний страх. Що зі мною зробила звичка? Звичка прискіпуватися, розпикати — такою була моя нагорода тобі за те, що ти маленький хлопчик. Адже не можна сказати, що я не любив тебе, просто занадто багато очікував від юності і міряв тебе міркою власних років.

А у твоїй вдачі так багато здорового, прекрасного і щирого. Твоє маленьке серце — велике, як світанок над далекими пагорбами. Це проявилось у твоєму стихійному пориві, коли ти кинувся до мене, щоб поцілувати перед сном. Я прийшов до твого ліжечка в тертяві і, присоромлений, схилив перед тобою коліна!

Це слабка спокута. Знаю, ти не зрозумів би цих речей, якби я тобі сказав їх, коли прокинешся. Але завтра я буду справжнім батьком! Буду дружити з тобою, страждати, коли ти страждаєш, і сміятися, коли ти смієшся. Я прикушу собі язика, якщо з нього буде готове злетіти роздратоване слово. Я постійно повторюватиму, як заклинання: «Адже він лише хлопчик, маленький хлопчик».

Боюся, що я подумки бачив у тобі дорослого чоловіка. Проте коли бачу тебе, сину, стомлено зіщуленого у ліжечку, я розумію — ти ще дитина. Ще вчора ти був на руках у матері, й голівка твоя лежала на її плечі. Я вимагав від тебе багато, надто багато.

У. Лівінгстон Ларнед



СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

План:

1. Сутність і основні риси виховного процесу
2. Компоненти виховного процесу
3. Закономірності виховання
4. Характеристика принципів виховання

1. Сутність і основні риси виховного процесу

Сучасна педагогічна наука позбавлена єдності у поглядах щодо визначення процесу (від латинського «процесус» — рух уперед, зміни, розвиток) виховання. Саме тому, на переконання В. М. Синьова, «...виявити його специфіку можна лише у зіставленні з процесами формування і соціалізації особистості. Але й тут існують різні погляди» [11, с. 21]. Деякі дослідники вважають, що поняття «формування» є більш широким, ніж виховання, інші — що воно значно вужче. Співвідношення понять «соціалізація особистості», «формування особистості» й «виховання» може трактуватися таким чином: соціалізація, як зазначалося вище, є процесом засвоєння соціального досвіду, опанування й усвідомлення суспільних відносин, що відбувається протягом усього життя індивіда і має певні стадії становлення та розвитку [11]. *Процес виховання* — це управління розвитком і соціалізацією особистості, яке містить у собі як цілеспрямований вплив іззовні (формування), так і самовиховання особи.

Педагогічний (виховний) процес може бути розглянутий як внутрішньо пов'язана сукупність процесів навчання, виховних впливів на особистість, її розвитку, загальна сутність і результат яких полягають у тому, що соціальний досвід суспільства перетворюється на якості конкретної людини. Кожен із зазначених вище процесів протікає самостійно, але одночасно є і взаємопов'язаним з іншими у певній послідовності. Ці процеси є взаємопроникаючими. Наприклад, зміщення зовнішніх чинників, котрі впливають на життя людини, знаходить своє відображення у прискоренні чи уповільненні процесів розвитку організму та особистості, що, у свою чергу, призводить до змін в умовах та результатах виховання і навчання (освіти).

Якщо ми розглядаємо виховання у широкому педагогічному значенні як цілеспрямовану та контрольовану взаємодію виховате-

лів і вихованців, результатом якої є формування корисної для суспільства особистості, то це і є *виховний процес*.

Як уже зазначалося, він має певні особливості або характеристики. Передусім, це процес *цілеспрямований*. У ньому завжди висувається мета, очікуваний результат, якого прагнуть досягти вихователь та вихованець.

Виховання — процес *багатофакторний*, у ньому проявляються численні об'єктивні та суб'єктивні фактори, що обумовлюють складність цього процесу. На процес виховання впливають як об'єктивні фактори (соціально-економічні, умови життя суспільства, матеріально-технічна база виховного закладу, екологічна ситуація тощо), так і суб'єктивні (стан здоров'я учасників процесу, їхній емоційно-психічний настрій, усвідомлення мети процесу, педагогічна майстерність тощо).

Складність виховного процесу полягає ще й у тому, що його результатів вихователь очікує досить тривалий час. Між педагогічними впливами, проявами вихованості або невихованості особи триває період утворення необхідних якостей особистості. Тому виховний процес характеризується *тривалістю*. У певному розумінні він триває все життя. Один з відомих філософів XVIII ст. К. Гельвецій писав: «Я продовжую ще вчитися; моє виховання ще не закінчено. Коли ж воно закінчиться? Коли я не буду більше здатний до нього: після моєї смерті. Все моє життя є, власне кажучи, лише одне довге виховання».

Однією з головних особливостей виховання є *безперервність*. Виховний процес характеризується обов'язково певною системою виховних впливів, що спрямовані на досягнення тієї чи тієї мети. Один, навіть яскравий, виховний захід не зможе серйозно вплинути на процес формування особистості. Якщо процес виховання переривається, відбувається від одного зручного випадку до іншого, то вихователю знову і знову треба прокладати «сліди» у свідомості учня, замість того, щоб поглиблюючи, виробляти усталені звички.

Процес виховання характеризується також *комплексністю*. Комплексність визначає єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів, які підпорядковуються ідеї цілісності формування особистості. Формування різноманітних якостей особистості відбувається одночасно у комплексі, тому й педагогічний вплив (взаємодія між учасниками виховного процесу) повинен мати комплексний характер.

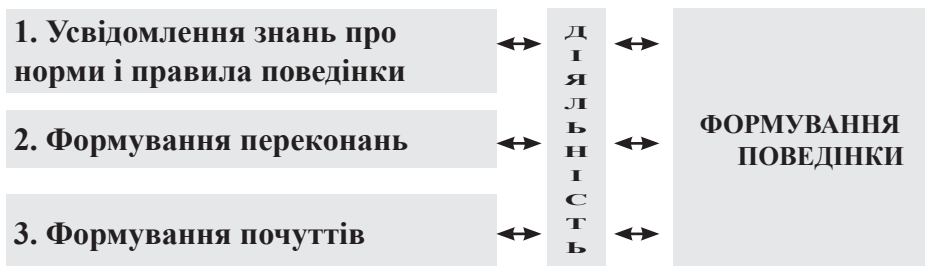
Виховному процесу притаманні *варіативність* та *невизначеність* результатів. Вони, як зазначалося, залежать як від об'єктивних,

так і від суб'єктивних факторів, тому досягнутий рівень вихованості людини може бути вищим або нижчим за умови застосування однакових педагогічних впливів [11].

Варто наголосити, що процес виховання має *двосторонній* характер. Учасниками процесу є *суб'єкт* — вихователь та *об'єкт* — вихованець. Процес відбувається у двох напрямках: від вихователя до вихованця (прямий зв'язок) та від вихованця до вихователя (зворотний зв'язок). В ідеалі, виховний вплив має трансформуватись у взаємовплив, а відповідно — *об'єкт-суб'єктні* стосунки піднімаються до своєї найвищої стадії — взаємодії у площині *суб'єкт-суб'єктного* рівноправного партнерства. Керування процесом, а точніше — *педагогічна допомога*, базується, головним чином, на зворотних зв'язках, тобто на тій інформації, що надходить від вихованців. Чим ширший спектр цієї взаємодії, чим більш педагогічно виваженими є виховні впливи, тим більше можна сподіватися на високу результативність виховання в усіх його проявах.

2. Компоненти виховного процесу

Процес виховання — це складне динамічне утворення. Кожен його компонент, у свою чергу, може розглядатися як системне утворення, що містить свої компоненти. Наприклад, кожен з етапів виховного процесу, який відносно цілого є елементом, становить певну систему. На цьому засновані сучасні теоретичні моделі систем процесу виховання, що можуть будуватися за різними критеріями. Якщо як критерій узяти послідовність етапів виховного процесу, то його можна представити схематично [11].



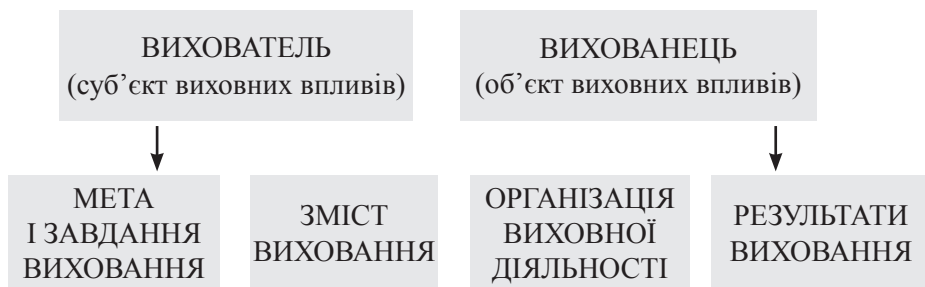
Така структура дозволяє повніше пізнати глибинну єдність і поступовість виховного процесу. Перший етап процесу виховання — усвідомлення вихованцями відповідних норм і правил поведінки.

На другому етапі знання повинні стати переконаннями — всебічним усвідомленням значущості й необхідності саме такого, а не іншого типу поведінки. Переконання — це міцні, засновані на певних принципах і світогляді погляди, що є керівними орієнтирами для людини. Без переконань процес виховання втрачає свої орієнтири.

Виховання почуттів — ще один дуже важливий компонент виховного процесу, оскільки саме почуття розкривають глибинну сутність ставлень кожної людини до Бога, до оточуючого світу і до самої себе. Без людських емоцій — зовнішнього прояву почуттів, не може відбутися істинного визначення пріоритетів людської поведінки. Саме тому вплив на особистість здійснюється істинним вихователем на основі створення належного емоційного фону, що забезпечить реалізацію почуттів у всіх їхніх проявах.

Варто зазначити, що головним етапом виховного процесу є діяльність. У практиці виховання цей етап завжди зливається з формуванням знань, переконань та почуттів. Чим більша у структурі виховного процесу педагогічно виражена, ефективно побудована діяльність, тим більш значущими є результати виховання.

На підставі зазначеного, виховний процес має бути представлений як система з відповідними компонентами, дія яких, в ідеалі, повинна сприяти отриманню належного результату виховання.



Загальна характеристика базових компонентів системи виховання полягає в наступному.

Мета і завдання виховання — орієнтири виховного процесу. Правильне їх визначення обумовлює успіх виховання, його зміст, організацію та результати. Мета (цілі) виховного процесу реалізуються за умов активної діяльності всіх його учасників.

Психолого-педагогічна наука розглядає як *загальну мету виховання* всебічний розвиток особистості — органічний синтез твор-

чої свідомості та самосвідомості, емоційної сфери і поведінки, так і цілком *конкретну мету* — орієнтир на вирішення конкретних завдань. Мета загального рівня передбачає поетапне визначення і розв'язання цілого ряду *завдань*:

- формування філософського світогляду вихованця, коли він намагається ставитися до життя як до найвищої цінності, подарованої Творцем, прагне до максимальної самореалізації, є активним суб'єктом життя в усіх його моральних проявах;

- залучення до системи істинних цінностей християнських норм поведінки, загальнолюдської культури, зокрема національної, виховання відповідних потреб; формування громадських якостей, любові до Батьківщини, свого народу, усвідомлення приналежності до нього (спільність мови, мислення, географічних умов, релігії, традицій, звичаїв, освіти, мистецтва, літератури тощо), порядності, працелюбності, любові до ближнього; основними ціннісними орієнтирами вихованця повинні стати «Бог», «Людина», «Батьківщина», «Сім'я», «Праця», «Знання», «Земля», «Мир»;

- виявлення та розвиток природних здібностей і творчого потенціалу кожної людини; розвиток творчого сприйняття світу;

- формування загальнолюдських норм гуманістичної моралі, культури спілкування; виховання альтруїзму — готовності до діяльності на благо іншим, для того, щоб поступитися заради іншого власними інтересами;

- розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки та саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, самоповаги, готовності до самопізнання;

- виховання поваги до закону, норм колективного життя, розвиток громадянської та соціальної відповідальності;

- виховання позитивного ставлення до праці, працьовитості, чесності і відповідальності у ділових стосунках;

- розвиток потреби у здоровому способі життя, здатності бути гарним сім'янином і жити в гармонії з ближніми.

Усе це має бути передбачено в модельних характеристиках вихованців, наприклад у студентів відповідних спеціальностей, залежно від основних особливостей, етапів соціального формування людини.

Другим компонентом виховного процесу є його *зміст* — смислове наповнення — система знань, умінь, навичок, почуттів, переконань і відносин, якостей і рис особистості, сталих звичок, поведінки, що формуються у людини відповідно до цілей і завдань

процесу. Виходячи із завдань процесу, на тому чи тому етапі визначають напрями виховання: розумове, моральне, фізично-валеологічне, трудове, естетичне та ін.

Відповідно до мети та змісту виховання процес *організується* шляхом використання адекватних *форм, методів і засобів*. Під *формою* виховання розуміють організаційно-часові межі, в яких реалізуються завдання із досягнення мети виховання через використання відповідних методів та засобів. Залежно від кількості учасників виховного процесу, вони поділяються на індивідуальні, групові та масові. Це спосіб організації виховного процесу, який відбиває внутрішній зв'язок елементів змісту та характеризує стосунки між вихователями та вихованцями. *Методом* виховання називають шлях, спосіб діяльності вихователя і вихованців для досягнення визначеної мети. Це може бути бесіда, дискусія, вправа, змагання, гра та ін. *Засоби* виховання — те, за допомогою чого реалізується процес виховання, вони відіграють допоміжну роль і використовуються з метою посилення виховних впливів. Це, наприклад, засоби мистецтва, книги, засоби масової інформації тощо.

Домінуючою ідеєю у вихованні є досягнення його результатів. *Результати*, те, в ім'я чого воно здійснювалося. Незалежно від того, чи вони є позитивними, чи негативними, під результатами розуміють рівень вихованості, якого досягла особистість або колектив. Вони визначаються за допомогою спеціальних оціночних процедур — *педагогічної діагностики* (зіставлення вихідного рівня розвиненості тих чи тих якостей особистості з тим, який є сьогодні). *Вихованість* визначається за допомогою певних критеріїв — теоретично обґрунтованих показників рівня сформованості необхідних рис та якостей особистості людини. Як правило, вони виявляються шляхом спостережень за поведінкою вихованця у певній ситуації, при виконанні ним потрібних дій, що свідчать про наявність або відсутність певних якостей характеру і поведінки. Про рівень вихованості можна судити, виходячи із зовнішніх критеріїв: кількість правопорушень, випадків аморальної поведінки, наркоманії, пияцтва та ін. Найбільш поширеними критеріями виявлення результатів виховання є аналіз суджень, оцінок, дій вихованця, його мотивів, переконань, життєвих планів, орієнтацій тощо. Загалом про вихованість людини судять з того, наскільки її поведінка відповідає загально-визнаним нормам моралі. Треба зазначити, що особистість є цілісним утворенням, тому діагностика може бути здійснена тільки за допомогою комплексу певних методів. Окрім усього, ця категорія є

суто суб'єктивною, бо на винесення певного оцінкового «вердикту» насамперед впливає ментальність тієї людини, яка виносить певне оцінне судження стосовно іншої людини. Отже, сама процедура та критерії вихованості як результату виховання мають бути вкрай важеними.

3. Закономірності виховання

Педагог, який поважає себе, повинен завжди пам'ятати, що школа — це лабораторія вічних пошуків, як вічним є той ідеал, що дає імпульс людській думці, стимулює її і веде шляхом досягнень, якому немає кінця у вічному розвитку. Кожен з нас, педагогів і психологів, повинен бути за своєю природою експериментатором, і ми не можемо і не повинні розуміти тих своїх колег, які бідкаються, що, мовляв, наступив повний крах у вихованні, що нібито зараз немає ідеалу, до якого варто прагнути. Ні, — це не так! Справді, багато що з минулого не витримало випробування часом, але є і вічні істини, як дуже чітко зазначив академік О. В. Киричук: «Виховання — це формування соціально-активної особистості, яка в житті керується загальнолюдськими цінностями» [4, с. 2]. До них передусім належать: Віра, Життя, Свобода, Гідність, Справедливість.

Окрім того, ми завжди повинні пам'ятати, що подальше вдосконалення всіх систем виховання не мислиме без формування внутрішньої свободи людини, а саме без гуманізації життя кожного колективу, що передбачає не тільки розвиток інтелекту, а й здійснює суттєвий вплив на формування гуманного ставлення до інших людей, суспільства, держави, природи. Бо кожна особистість, крім того, щоб стати в якійсь сфері дійсно професіоналом, повинна бути (про що ми зараз незрозуміло з яких причин сором'язливо замовчуємо) ще і гідним громадянином своєї Вітчизни. Адже сьогодні, як це не гірко, саме таких понять як Честь, Совість, Терпимість усім нам не вистачає!

Невже і ці святі для кожної порядної людини істини стали кон'юнктурними? Ні, — вони вічні й залишаються доти, доки наша планета Земля зможе витримати на собі людину, в якій одночасно злилися дві сторони: створення і руйнування.

Постійно звертаючись до творчого доробку В. О. Сухомлинського, завжди дивуєшся його вмінню лаконічно і напрочуд чітко підмічати суть того чи того педагогічного явища. Це ж саме Василь Олександрович Сухомлинський назвав виховання людино-

знавством. На його думку «...без знання дитини — її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, нахилів — немає виховання» [9, с. 343].

Для педагога і психолога ці слова є завжди актуальними, оскільки, психолог чи педагог, який не знає духовного світу людини, її інтелектуальних і психологічних можливостей — не просто педагогічний пасив, а небезпечний руйнівник, який своїми непродуманими діями (чи бездіяльністю) може звести нанівець працю цілого колективу.

Не випадково Януш Корчак нагадував, що педагог повинен піднятися до духовного світу дитини, а не опуститися до нього. Ми не випадково наводимо для прикладу ці слова великого польського гуманіста, оскільки часом серед соціальних педагогів, а то і серед студентів, простежується така тривожна тенденція: «мовляв, навіть мені тягнутися до чогось нового і передового, я ж працюю тільки із “соціальним дном”, а для нього моїх знань вистачить».

Ні, на щастя, це не так, бо виражено оцінюючи контингент соціальних служб різного спрямування педагоги і психологи насамперед повинні відзначити його різноманітність. Реакція наших вихованців на оточуючий світ буде багато в чому подібною до реакції всіх інших людей. А саме, — хоч і буде своєрідною, але і по-своєму точною.

Особливо доречним тут буде згадати, що виховання — це не усунення недоліків, а зміцнення всього позитивного. Тому вся педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію у вихованця енергії його думки, оптимістичної впевненості у власних силах, почуття власної гідності. Психологи та інші фахівці повинні прищепити людям, з якими вони працюють, розуміння того, що людина — трудівник у сфері думки.

Кожен з нас, педагогів і психологів, повинен пам'ятати про філософську цінність особистості, про її неповторну індивідуальність.

Педагогіка розглядає виховання як двосторонній процес діяльності педагога і вихованця. Вихованець — активний творчий учасник усієї діяльності, спрямованої на її духовний і фізичний розвиток. В. О. Сухомлинський неодноразово говорив про необхідність вчити людину *самовихованню*, що найбільш повно буде сприяти саморозвитку особистості.

В основі виховання, як і кожного іншого соціального явища лежать певні закономірності. Наші вищенаведені роздуми з цього

питання свідчать про значну методологічну складність проблеми вивчення, розвитку закономірностей виховного процесу.

Аналізуючи творчий доробок провідних фахівців у галузі виховання (Ю. К. Бабанський, І. Д. Бех, В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, В. М. Синьов та ін.) потрібно зазначити, що є ґрунтовні оригінальні підходи до вивчення проблеми виявлення закономірностей у вихованні людини. Зупинимось, зокрема, на баченні цього явища професором І. П. Підласим [8]. Відштовхуючись від інтеграції думок вищезазначених вчених, ми спробуємо викласти дещо своє бачення цієї проблеми в сучасному виховному процесі.

Саме поняття «загальні закономірності» містить у собі зв'язок між найбільш важливими компонентами певного процесу. Поняття «часткова закономірність» визначає зв'язок між окремими компонентами системи.

Виховний процес є домінуючою частиною всього педагогічного процесу, тому він підпорядковується загальним педагогічним закономірностям, які базуються на ще більших філософських закономірностях — *розвитку та формуванні*.

Успіх у досягненні виховної мети залежить від:

1. *Виховних стосунків, які склалися у колективі*. На думку І. П. Підласого, вплив на особистість залежить від їхнього ставлення до всього оточуючого і до педагогічних впливів зокрема.

Майбутній соціальний педагог, а саме таким ми вбачаємо служителя Церкви, повинен ще у студентські роки чітко усвідомити, що у процесі виховання поступово формується спрямованість особистості (світогляд, мотиви поведінки, інтереси, уподобання тощо) — весь той комплекс причин та умов, що й характеризує ставлення об'єкта виховання до виховних впливів на нього з боку суб'єктів. Отже, на початковому етапі виховання головним завданням педагога є створення відповідної емоційної атмосфери, в якій повинен протікати виховний процес.

Не випадково К. Д. Ушинський зазначав, що вихователь, поставлений обличчям до вихованців, уже в самому собі має всю можливість успіху виховання.

Точне знання законів виховання — ось що передусім вимагається від учителя. Так розумів вимоги до педагога Л. С. Виготський. Справді, повинно бути багато типів педагогів, але все ж істинний *Педагог* завжди однаковий. Це той *Учитель*, який будує свою виховну роботу не на творчому подиху, а на наукових знаннях.

Сьогодні підтверджує тезу цього автора про те, що в майбутньому всі педагоги повинні будувати свою роботу на психології, і наукова педагогіка стане точною наукою, яка буде базуватися на психологічній основі. За висловом О. І. Блонського, наукова педагогіка повинна ґрунтуватися на науковій біосоціальной педагогічній психології. Таким чином, на місце знахаря ми отримуємо вченого.

2. Від відповідності мети тим діям, що допомагають її досягти. Процес досягнення мети буде неефективним, якщо не буде раціонально визначено всю сукупність виховних впливів на об'єкт виховання (методи, прийоми, засоби, форми тощо). Коли організація виховної роботи повністю не відповідає поставленій меті виховання, успіх у такому випадку просто неможливий. І навпаки — узгодженість між метою виховання та педагогічною технологією — запорука виховного успіху в усіх сферах людської життєдіяльності.

3. Від відповідності соціальної практики та характеру виховного впливу на об'єкт (об'єкти) виховання.

Ця закономірність базується на зв'язку виховання із життям. Виховання має відповідати реаліям сучасного життя. Прикладом можуть служити проблеми із входженням у життя дорослих, що спіткали випускників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт різних типів та дітей, позбавлених батьківської опіки, коли їх з тепличних шкільних умов після випуску кидають у стрімкий вир життя.

До певної міри це є характерним і для випускників закладів освіти різного типу, коли вони, приходячи на самостійну працю, бачать (в окремих випадках) різноманітну різючу невідповідність між теорією та реальною практикою.

4. Від сукупного впливу об'єктивних та суб'єктивних факторів. Суб'єктивні фактори складаються з притаманних об'єктам та суб'єктам рис структури їхньої особистості, а об'єктивні — це ті реальні умови, в яких здійснюється виховний процес (матеріально-технічні, соціальні, санітарно-гігієнічні тощо).

Що є домінуючим у вихованні, виокремити доволі складно, бо реальна виховна ситуація становить напрочуд складне переплетіння як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Тут варто зазначити, що роль держави, найперше, зводиться до того, щоб створити належні умови для об'єктивних умов виховання, цим самим стимулюючи розвиток і суб'єктивних рис особистості кожного свого громадянина з метою стимуляції його власних процесів — самовиховання в усіх сферах.

5. *Від інтенсивності виховання та самовиховання.* Розглядаючи процес самовиховання як найвищу стадію виховного процесу, суб'єкти виховного впливу повинні завжди у своїх перспективних лініях виховання ставити перед об'єктами виховання найвищу мету — поступовий перехід людини із об'єкта на суб'єкт виховання. Активна роль у цьому процесі має належати розвитку Я-концепції людини на всіх етапах становлення її особливостей.

6. *Від активності учасників виховного процесу.* Велика роль у цьому процесі належить такому фактору, як єдність педагогічних вимог сім'ї, закладів освіти, позашкільних установ, громадськості стосовно особистості, яка формується. Вони своєю педагогічно вираженою активністю повинні продемонструвати вихованцям щире зацікавлення у їхньому всебічному соціальному зростанні, стимулюючи цим їх на творчість в усіх сферах життя людини.

7. Ефективність виховання певною мірою залежить від такого процесу, як *розвиток* та від однієї з його складових — *навчання*.

Усі, хто займається практичною педагогікою та психологією (батьки, вчителі, керівники тощо) повинні розуміти, що розвиток людини проявляється, насамперед, у якісних змінах форм психіки (психічні процеси, психічні стани, психічні властивості), які, у свою чергу, становлять основу для формування нових рис характеру. Згідно з теорією управління, якщо якісь процеси існують у значній залежності один від одного, то зниження ефективності одного з них призводить до аналогічних наслідків з іншими.

Отже, виховання сприяє кращому розвитку людини в усіх сферах життєдіяльності, а людський розвиток є сприятливим фактором у виховній роботі. При порушенні цього балансу неминуче виникають проблеми у вихованні особистості.

8. *Ефективність виховання залежить від якості педагогічного впливу.* Педагогічна діяльність передбачає науково виражені підходи, що, насамперед, як це відзначалося раніше, мають проявлятися у знаннях психології людини та в дотриманні усіх принципів виховання.

9. *Від раціонального поєднання педагогічного впливу рівня розвитку вербальних та сенсомоторних психічних процесів вихованців* (Г. І. Щукіна). Педагоги у своїй діяльності повинні враховувати, що інтелектуальний розвиток людини, а точніше її розумовий потенціал, у багатьох випадках не співпадає із вербальними чи сенсомоторними параметрами розвитку. Велику кількість прикладів такої невідповідності можна спостерігати у підлітковому віці, коли люди-

на досягла вже значних успіхів в інтелектуальній сфері, а у своєму фізичному розвитку має значні відставання.

10. *Від інтенсивності і головне — якості спілкування вихованців у своєму середовищі.* Прикладом може стати те ж середовище підлітків, коли відбуваються зміни в життєвих орієнтирах, коли на перший виховний план виходить вже не сім'я, а оточуюче середовище поза її сферами впливу. І тому саме від якості цього впливу значною мірою залежить процес становлення особистості загалом.

Отже, ми можемо стверджувати, що в закономірностях відображаються об'єктивні, необхідні, суттєві усталені зв'язки між педагогічними явищами. Зрозуміло, що в такій складній, великій та динамічній системі, як виховний процес проявляється велика кількість різноманітних зв'язків та закономірностей. Названі вище не вичерпують їх повністю. Їхній спектр значно ширший, тому цілком логічно, що дослідження у цьому напрямі значно активізувалися [8].

4. Характеристика принципів виховання

Вивчаючи закономірності виховання, ми визначали як одну з основних ознак цих зв'язків їхній об'єктивний характер. Розуміння й усвідомлення шляхів використання цих зв'язків дає можливість сформулювати наукові принципи виховання [11].

Принцип (від лат. «принципіум» — першопочаток, першооснова) — це висхідні положення будь-якої теорії, науки, вчення.

Кожна галузь наукових знань, і педагогічна наука зокрема, базується на певних методологічних засадах — принципах, що є основою теорії та практики виховання людини.

Отже, принципи виховання — це головні положення, що є основою виховної діяльності та відображають її найбільш суттєві об'єктивні зв'язки, тобто закономірності.

Систему принципів виховання утворює така їх взаємопов'язана сукупність, яка регулює всі основні компоненти виховного процесу:

- мету та завдання;
- зміст;
- шляхи досягнення мети (методи);
- умови, в яких відбувається виховний процес;
- результати виховання.

Реалізація кожного зазначеного вище елемента виховного процесу зокрема та їх загалом, можлива лише за умови, що в основі їхньої практичної реалізації буде покладена певна система комплекс-

ної реалізації групи принципів. Поряд з цим необхідно зазначити, що кожен окремий виховний компонент, насамперед, базується на якомусь домінуючому принципі виховання. У такій послідовності й розглянемо основні принципи виховання.

Мета і завдання виховання становлять першооснову певного виховного процесу, бо саме від їхнього правильного визначення залежить успіх усього виховного процесу. Домінуючим принципом у визначенні мети та завдань виховання є *принцип цілеспрямованості виховного процесу на досягнення модельних характеристик об'єкту виховання*. Психолого-педагогічна наука розглядає *всєбічний розвиток* як мету виховання — органічний синтез творчої свідомості й самосвідомості, емоційної сфери і поведінки. Для досягнення цієї мети слід вирішити такі завдання:

- філософсько-світоглядна підготовка вихованця (сєнс життя, зокрема ставлення до свого життя як цінності, потреба в його проєктуванні та реалізації — життєві плани; кожна людина — активний суб'єкт власної життєдіяльності);

- залучення до системи цінностей загальнолюдської культури (зокрема, національної) і головне — вироблення потреби в цьому. У зв'язку з цим, не випадково, Національна академія педагогічних наук України акцентує увагу освітян на тому, що в ієрархії цінностей на перше місце сьогодні правомірно поставити цінності, в основі яких закладена *ідея належності до народу* (мається на увазі спільність мови, мислення, географічних умов, релігії, традицій, звичаїв, освіти, мистецтва, літератури тощо). Саме на цій ідеї вибудовуються такі складові громадянськості, як *любов до Батьківщини, добродієність, працелюбність, любов до ближнього*. Із цих загальних виділяються такі цінності, як *Людина, Сім'я, Праця, Знання, Батьківщина, Земля, Мир*. *Людина* — це абсолютна цінність; *Сім'я* — природне середовище розвитку людини, частина історії народу; *Праця* — основа людського буття, рівня життя; *Знання* — багатство особистості, надія народу, а *школа* — її наріжний камінь. *Батьківщина* — це початок усього, пам'ять серця, народження душі, народження громадянина; *Земля* — спільний дім, сім'я, батьківщина для всього людства, цілісного і неподільного. *Мир* — головна умова існування, що є такою завдяки Знанню і Праці;

- виявлення та розвиток природних задатків і *творчого* потенціалу кожної людини; розвиток креативності як риси особистості (сreatura (лат.) — творення, творчість);

- формування загальнолюдських норм *гуманістичної моралі, культури спілкування. Розгляд інтелігентності як міри вихованості.* Виховання альтруїзму (alter (лат.) — інший) — готовність до діяльності для блага іншого, до того, щоб принести заради іншого в жертву власні інтереси;

- розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і до *саморегуляції* поведінки, почуття власної гідності, самоповаги, готовності та здатність до рефлексії (самопізнання);

- виховання поваги до закону, норм колективного життя, розвиток громадянської та *соціальної відповідальності* як найважливішої риси особистості;

- виховання *позитивного ставлення до праці* як цінності, соціально-трудової цілеспрямованості, чесності та відповідальності в ділових стосунках;

- виховання і розвиток потреби в здоровому способі життя, здатності бути добрим сім'янином і жити щасливим життям.

Усе це має бути передбачено в модельних характеристиках вихованців залежно від основних особливостей, етапів соціального формування людини.

Зміст виховання як найважливіша складова виховного процесу базується, насамперед, на принципі *комплексного* підходу до визначення його змісту, що проявляється передусім у сутності завдань змісту різних напрямків виховання (морального, естетичного, трудового, фізичного, правового та ін.)

Серед інших принципів цього ряду необхідно назвати:

- принцип *єдності соціального значення змісту виховання і його особистісної значущості для вихованців* (негативним прикладом тут може бути ефект, так званої «показовості», коли ставиться мета на створення певного галасу навколо якоїсь події, що не дає користі (особливо для молоді) ні розуму, ні серцю) [11];

- принцип *зв'язку виховання із життям*, відповідності змісту сучасному рівню світової культури, що повинно сприяти поступовій інтеграції нашої культури у єдиний світовий культурний простір;

- принцип *плюралізму у змісті виховання*, передбачає можливість вибору кожною людиною (не тільки суб'єкта, а й об'єкта виховання) різних підходів до вибору змісту виховання, що є однією з головних ознак демократичного суспільства.

Шляхи досягнення мети виховання реалізуються через наступну групу принципів:

- принцип *систематичності та послідовності* виховання (наступність між різними етапами соціального формування, між різними заходами тощо);

- принцип *забезпечення єдності формування свідомості, почуттів і поведінки вихованців* (особливу увагу слід звернути на емоційно-почуттєву сферу, від'ємний (негативний) ефект авторитарного стилю виховання, заснованого на словесному впливі, перевазі монологів вихователів, що викликає не лише внутрішній, а іноді й зовнішній опір, протест);

- принцип *виховання у різноманітних видах діяльності*, які формують систему соціально значущих ставлень до дійсності. Зазначимо, що раніше виокремлювали лише принцип виховання у праці, а це, на наш погляд, не зовсім точно, оскільки на виховання впливає участь людини в усіх видах діяльності. Отже, успіху у вихованні неможливо досягти без опори на принцип розвитку в діяльності, що є основою для формування не тільки *мотивів*, але й звичних способів поведінки. Діяльність є необхідною умовою для розвитку активності та самостійності вихованців;

- психологія виховання передбачає врахування в повсякденній роботі з людьми їхньої структури особистості: психофізіологічні особливості (стать, вік, темперамент, психічні особливості); психічні процеси (пізнавальні та емоційно-вольові); досвід; спрямованість, що становить основу принципу *диференційованого та індивідуального* підходу до вихованців;

- принцип перетворення виховання з *об'єкту* зовнішнього виховного впливу на *суб'єкт* активного самовиховання.

Умови, в яких відбувається виховний процес, базуються, насамперед, на таких принципах:

Виховання в колективі і через колектив із забезпеченням єдності колективу педагогів і вихованців: не випадково А. С. Макаренко зазначав, що є такі основні риси життя виховного колективу щодо морально-психологічного клімату: *мажорність* — домінування спокійної та міцної злагоди у стосунках між вихователями і вихованцями; *гідність* кожної особи в колективі, яку захищають колектив і педагоги, не дають нікому порушувати її, принижувати і нехтувати; *захищеність* кожного виявляється у відсутності страху перед іншими; звичка *гальмування* своїх безпосередніх реакцій, коли емоції «б'ють через край», змушуючи розв'язно і глузливо ставитись один до одного; виховання особистості *прикладом* вихованців і педагогічного колективу.

Принцип урізноманітнення форм виховної роботи, що проявляється у раціональному поєднанні масових, групових та індивідуальних форм виховання.

Демократичний і гуманістичний стиль життя виховного закладу (самоврядування, плюралізм, повага в поєднанні з вимогливістю, пріоритет заохочувальних заходів над каральними, мінімізація обмежень у свободі вибору способу поведінки за максимальної обґрунтованості кожного).

Принцип естетизації виховного оточення (своєрідне розуміння людиною того, що культура — це сума людської присутності на Землі, і від кожного з нас залежить, що буде в житті переважати — творення чи руйнування).

Забезпечення санітарно-гігієнічних умов життя і діяльності (режим праці та відпочинку, охорона здоров'я).

Координація діяльності виховних систем (створення єдиного «виховного поля»).

Результати виховання базуються на принципах, що регламентують діяльність щодо виявлення, аналізу й оцінки результатів виховання:

— *активності та цілеспрямованості* вивчення вихованості як результату виховання (що треба вивчити: активні дії з вивчення);

— *всебічності вивчення, аналізу результатів і об'єктивності оцінки* (проникнення в сутність поведінки, з'ясування не лише зовнішніх проявів, але й мотивів учинків, прояви особистості в різних видах діяльності, в різних соціальних зв'язках; акцент на виявлення стабільності проявів особистості, що свідчить про вихованість як загальну характерологічну якість). Уникнення суб'єктивно забарвлених оцінок, помилок «постійного узагальнення»;

— *єдності вивчення вихованості особистості й колективу*, членом якого вона є;

— *динамічності* вивчення: що нового з'явилося в особистості; порівняння характеристик, одержаних на різних етапах вивчення вихованості;

— *комплексного підходу* до вивчення результатів виховання: залучення різних людей — експертів; використання системи методів вивчення особистості;

— *єдності вивчення виховання особистості*: для внесення корективів у подальший виховний процес, постановки нових цілей виховання. Тут у повній мірі спрацьовує демонстрація тісної єдності педагогічної та психологічної наук, бо варто знову нагадати, що

невипадково К. Д. Ушинський зазначав, що якщо педагогіка бажає навчити людину в усіх відношеннях, то, насамперед, вона повинна її вивчити в усіх відношеннях.

Для прикладу зазначимо, що сьогоденішнє корекційне виховання в пенітенціарній системі є лише наміром, а не реальністю. Переважають методи, що ґрунтуються на зовнішньому підкріпленні, на різних формах заохочення та покарання. Унаслідок цього для осіб, що відбувають покарання, моральні вимоги і норми не набувають особистісної цінності, не перетворюються в дійсні регулятори їхньої поведінки. Остання характеризується імпульсивністю, пристосовництвом до зовнішніх обставин. Часто порушуються соціальні вимоги, тобто очевидна асоціальна поведінка.

Виходячи з того, що цілеспрямована дія на емоційний світ благотворно впливає на свідомість особистості, усі компоненти виховного процесу повинні базуватися на наступних принципах, розроблених академіком І. Д. Бехом [1].

Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.

У педагогіці виховну ситуацію, як правило, пов'язують із конфліктом, проблемою, де вихованець ставиться в умови вільного морального вибору. Причому завжди передбачається кілька можливих варіантів поведінки. Особливість подібних ситуацій криється в тому, що їхній розвиток розрахований лише на активність вихованця, який би більш-менш свідомо сприймав моральні вимоги. Отже, виховна ситуація — це соціальні умови, за яких людина у стосунках з іншими людьми засвоює соціальні норми поведінки.

Правильно побудована виховна ситуація має спонукати людину до дії. Це відбувається за рахунок створення психологічних умов емоціогенності, які сприяють формуванню у вихованця емоційних знань про моральну норму; таких знань, які емоційно переживаються, набувають особистісної значущості.

З цією метою необхідно демонструвати моральну норму не як поняття, а у формі конкретної події, вчинку чи їхніх наочних моделей, розігрувати певні моральні колізії самим вихованцем.

На наш погляд, тут буде доречним використання різноманітних нетрадиційних методів виховання, розроблених та описаних сучасними вченими. Зокрема, робота зі логічними блок-структурами, аналітичний метод В. О. Сухомлинського, робота зі щоденниками вчинків та ін.

Принцип гуманістичного спілкування полягає в тому, що провідна форма такого стилю спілкування у системі «педагог — вихованець» — переконання.

При цьому повинна панувати ідея саморозвитку, самовиховання — пануюча ідея гуманістичної педагогіки, яка підводить нас до розуміння сутності виховання. Принцип *гуманізації* процесу виховання полягає в тому, що основою виховання є любов до людини, повага до особистості вихованця, його прав і свобод.

Гуманізм у процесі виховання передбачає визнання цінності людини як особистості, її прав на свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення умов для розвитку творчого потенціалу, схильностей, здібностей, надання допомоги у життєвому самовизначенні, повноцінної самореалізації.

Перша стаття Загальної декларації прав людини наголошує, що всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю та повинні діяти стосовно один одного в дусі братерства. Вихователь повинен бачити у вихованцях людей незалежних, а не покірливих рабів, не зловживати владою і не стояти над вихованцями, але боротися за краще майбутнє разом з ними.

Реалізація цього принципу вимагає від вихователя гуманістичної орієнтації (Ш. О. Амонашвілі), яка передбачає ставлення педагога до своєї діяльності як до покликання, наявність належного рівня мотиваційної спрямованості, насамперед, на вихованців, віру в себе, почуття поваги до себе як професіонала й особистості, а також повагу до особистості іншої людини. Повага вихователя до вихованців викликає в останніх довіру, відвертість, уважне ставлення до його порад і пропозицій. Повага до особистості виявляється: а) у знанні індивідуальних особливостей вихованців; б) в оптимістичній оцінці перспектив розвитку кожного вихованця; в) у забезпеченні умов для їхнього розвитку; г) у вияві довіри до вихованця, доброти, чуйності; д) у проявах уваги, співчуття, жалю, сердечної турботи, в емпатичному ставленні до особистості, що передбачає бажання й уміння відчувати іншого як самого себе, ставати на його позиції, розуміти внутрішній світ іншого, тобто перейматися його проблемами; є) у діалогізмі спілкування, який не можливий без бажання та уміння слухати і чути вихованця, без ведення діалогу на основі рівності позицій, взаємоповаги і довіри, коли засобами спілкування є не вказівки, заборони і погрози, а врахування поглядів співбесідника, розумні вимоги; е) у толерантності (терплячості та витриманості) стосовно позицій іншої особистості.

Висловлені поради спрямовані на те, щоб стверджувати неповторність кожної людини. Саме тому, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі та інші неодноразово висловлювали думку про те, що кожна людина талановита, і завданням вихователя є знайти індивідуальне («родзинку») в кожному вихованці.

Виявивши найбільш розвинені якості особистості, її зацікавленість, можна визначати конкретні завдання щодо організації успіху вихованця. Вдало організовані заходи зміцнять його почуття гідності, впевненості на основі усвідомлення своїх можливостей, перспектив і віри в успіх.

У. Глассер зазначав, що людина ніколи не досягне чогось значного у житті, якщо хоча б одного разу не пізнає успіху в чомусь, для неї важливому. Кардинальною необхідністю людини є необхідність усвідомити себе особистістю, тобто бути впевненою у повазі з боку оточуючих, а також у власній значущості та позитивній оцінці в їхніх очах.

Загальновідоме правило для вчителів з боку дирекції шкіл: «Ніколи не говоріть про дитину, чим вона погана. Ось коли знайдете, чим вона гарна, тоді й приходьте, і будемо думати, що нам з цим гарним робити далі».

Реалізуючи принцип гуманізації процесу виховання, можна орієнтуватися на сформульовані Д. Карнегі відомі правила ставлення до людей, зокрема, такі:

- починайте з похвали і щирого визнання переваг людини;
 - звертаючи увагу людей на їхні помилки, робіть це у непрямій формі;
 - перш ніж критикувати іншого, скажіть про свої власні помилки;
 - задавайте запитання замість того, щоб віддавати накази;
 - дайте людині можливість зберегти своє обличчя;
 - хваліть людину за кожен, навіть скромний, успіх. І будьте при цьому «щирі у своєму визнанні і більш щедрі на схвалення»;
 - створіть людині добре ім'я, щоб вона стала жити у відповідності з ним;
 - користуйтеся заохоченням. Зробіть так, щоб недолік, який ви хочете в людині виправити, виглядав легко поправним, а справа, якою ви хочете її зацікавити, такою, що легко виконується;
 - робіть так, аби було приємно виконувати те, що ви хочете.
- Саме любов, повага інших і до інших ведуть до усвідомлення своєї особистості.

Повага до особистості передбачає і пред'явлення вимог до вихованців. А. С. Макаренко писав: «Якщо б хто-небудь запитав, як би я міг у короткій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, я б відповів, що якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї». Але вихователь повинен знати, як треба вимагати. Вимоги повинні бути посильними, доступними для розуміння вихованців, відповідати можливостям індивіда, бо при непосильному завданні вся робота приречена на невдачу. Важливо, щоб людина ще й усвідомлювала необхідність виконання тих чи тих вимог. Самі вимоги повинні мати позитивний характер, коли переважає не частка «не» (*не кричи*), а стимулювання до позитивних дій: будь уважним, слухай товаришів, бережи свою пам'ять тощо.

Суттєвою умовою виконання вимог є не лише їх формулювання, визначення того, що треба, а й розкриття способів виконання вимог, тобто відповідь на запитання «*як?*».

Умовою прийняття вихованцями вимог є педагогічний такт вихователя, коли він повинен стати на місце людини і розмовляти з нею так, як хотів би, щоб спілкувалися з ним. Під час аналізу результатів виховання не можна порівнювати одну особистість з іншою. Можна говорити про успіхи чи невдачі тільки конкретної людини.

При реалізації *принципу гуманізації* виховного процесу суттєвого значення набувають і такі правила:

- повага до права вихованця бути самим собою, до його поглядів, інтересів, схильностей, суджень;
- визнання права особистості на відмову від формування якостей, які б суперечили її переконанням (релігійним, гуманітарним та ін.);
- ненасильницьке формування тих якостей, що вимагаються;
- відмова від покарань, які принижують честь і гідність людини.

Принцип використання співпереживання як провідного психологічного механізму у вихованні особистості.

Емоцію безпосередньо і довільно викликати неможливо. Лише опосередковано, збуджуючи уявлення, складовою частиною якого є та чи та емоція, ми можемо спровокувати її саму. Уявлення — результат конкретної ситуації, в яку колись потрапила людина. Уявлення — це завжди дія, рухомий, а не статичний образ.

Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Вихователь повинен завжди пам'ятати, що якщо вихованець учинив негативний вчинок, йому варто спинитися на аналізі внутрішнього стану людини й опосередковано, вкрай делікатно підійти до розуміння суті проблеми.

Звичайно, реалізація цих психолого-педагогічних принципів можлива лише за умови врахування тієї обставини, що на сьогодні змінилася роль практичного психолога чи педагога. Його професійний вплив залежить не стільки від обсягу його психологічних і загальноосвітніх знань, як від особистісних якостей: емпатія, стійкість до стресових ситуацій, здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності; повна відмова від авторитаризму та ін.

Чим більше доводиться знайомитися з досвідом роботи педагогічних колективів різних закладів освіти і чим більше вивчаєш педагогічну спадщину провідних вчених-педагогів, уже вкотре переконаєшся, що наші колеги дуже часто ототожнюють поняття «система» із поняттям «набір певних педагогічних дій».

Класичне розуміння цілісної системи полягає в сукупності закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів, взаємодія яких породжує нову (систему) якість.

Значний внесок у розвиток цього питання вніс професор М. Ю. Красовицький, зокрема він зазначає: «Цілісна система принципово відмінна від суми компонентів, від механічного поєднання різних, навіть взаємодіючих між собою елементів» [11, с. 8]. На думку цього та ряду інших авторів, система активно функціонує лише за умови, якщо: знайдено достатню сукупність необхідних компонентів, кожний з яких повністю виконує свою функцію (немає дублювання функцій або їх недостаті); забезпечено цілісність, взаємозв'язок, взаємодію компонентів, які займають у системі певне, властиве їм місце; якщо система цілеспрямована, її діяльність підлягає єдиним цілям і завданням; якщо вона активно включена в середовище, взаємодіє з ними, досить керована, тобто її діяльність постійно вивчається, коригується, спрямовується.

Досвід роботи різних типів шкіл показує, що багато педагогів розуміють поняття «система», як підтримання певних традицій (регулярне, наприклад, щорічне проведення того чи того свята) чи просто велику кількість заходів, що проводяться.

Зараз ще відбувається багато різних полемік навколо педагогічного доробку і навколо самої особистості А. С. Макаренка (часом, на жаль, не дуже об'єктивних і коректних), і всі його опоненти просто змушені визнати його як створювача цілої системи вихован-

ня. Антон Семенович постійно наголошував на тому, що: «Справжня суть виховної роботи... полягає зовсім не у ваших розмовах з дитиною, не в безпосередньому вашому впливі на дитину, а... в організації життя дитини» [6, с. 343].

Напрочуд вдало А. С. Макаренко дав оцінку педагогічному ефекту діяльності педагогічних працівників, які були прибічниками так званої «теорії заходів». З цього приводу він писав: «Виховну роботу вони малюють собі так: вихователь стоїть у якійсь суб'єктивній точці. На відстані трьох метрів є точка об'єктивна, в якій закріплюється дитина. Вихователь діє голосовими зв'язками, дитина сприймає слуховим апаратом відповідні хвилі. Хвилі через барабанну перетинку проникають у думку дитини і в ній відкладаються у вигляді особливої педагогічної солі» [6, с. 9].

В. О. Сухомлинський та інші педагоги-гуманісти завжди стверджували, що комплексне дотримання принципів виховання зумовлює успіх виховання — досягнення його найвищої стадії — самовиховання. Невипадково він зазначав: «Виховання, що спонукає до самовиховання, — це і є, на моє глибоке переконання, справжнє виховання» [9, с. 231].

Про певні успіхи у виховній роботі педагог може говорити лише тоді, коли його вихованець у повсякденному житті стане керуватися біблійною заповіддю *...все, чого бажаєте, щоб вам робили люди, так і ви робіть їм* (Мф. 7: 12). І не випадково у Концепції середньої загальноосвітньої школи України відзначається: «Зміст і організація, форми і методи виховної роботи в школі підпорядковуються реальному визнанню особистості учня як головної мети виховної діяльності та спрямованості передусім на формування у школярів громадянської зрілості — системи дійового ставлення до Батьківщини, суспільства, держави, природи, до колективу, до праці, до самого себе».

На нашу думку, саме такий підхід до виховання зможе задовольнити природні потреби у самовизначенні та самоутвердженні.

Готуючи дитину до здатності піднятися до рівня самовиховання, педагог завжди повинен пам'ятати слова К. Д. Ушинського з цього приводу: «Понад усе необхідно зробити так, щоб для вихованця було неможливим те пусте проведення часу, коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, оскільки саме в ці хвилини стають бідними голова, серце і мораль» [12 с. 145]. І не випадково Костянтин Дмитрович та його послідовники наполягали на науково обґрунтованому наповненні часу учнів,

бо «... наше виховання, навчання і дисциплінування, різноманітні звички, на думку І. П. Павлова, становлять собою довгі ряди умовних рефлексів». Саме І. П. Павлов підтвердив своїм ученням, що діяльність організму визначається впливом на нього оточуючого середовища. Саме тому, відштовхуючись від цього положення, видатний учений-дефектолог Г. М. Дульнев стверджував, що практика виховання учнів допоміжної школи підтверджує і конкретизує відоме у психології положення: моральні норми, правила й узагальнення усвідомлюються дитиною на основі включення її в діяльність колективу. При цьому чим ширша, різноманітніша практика спілкування дитини з колективом, тим будуть переконливішими результати виховання.

Вважаємо за необхідне зазначити, що сучасна педагогічна наука містить широкий спектр класифікацій принципів виховання, ми зупинилися лише на одній з них. При цьому зауважимо, що є принципи виховання, котрі носять всеохопний характер і мають особливу значущість в усіх навних класифікаціях принципів виховання. Серед них чільне місце належить принципу *природовідповідності* [11].

Принцип *природовідповідності* сформульовано й обґрунтовано видатними філософами, психологами та педагогами як давніх часів, так і нашими сучасниками, і полягає в тому, що процес виховання повинен максимально враховувати багатогранну природу людини — анатомічні, фізіологічні, психологічні, вікові, статеві, національні особливості, а також єдність із природою.

Уперше ідею про можливість розвитку природи і людини до більш досконалих форм ми зустрічаємо в Арістотеля. Розвинув її Я. А. Коменський, який казав про властиве людині від народження прагнення до знань. Він уважав, що виховання повинне в усьому пристосовуватися до природи, бо людина як частина природи підкоряється її головним, загальним законам, що чинні як у світі рослин і тварин, так і стосовно людини.

Пізніше Й. Г. Песталоцці під впливом І. Канта вніс етичне начало в ідею саморозвитку, створивши теорію «виховання серця», тобто морального виховання. Ф. А. Дистервег поширив ідею саморозвитку задатків на всі напрями формування особистості. Завдання виховання, за його твердженням, полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для збудження і розвитку задатків, бо «виховувати — означає збуджувати». Теорія виховання є теорією збудження, вважав він.

Особливу увагу розвитку принципу природовідповідності приділяв видатний український філософ і педагог Г. С. Сковорода, який розглядав людину як частину природи, нею народжену, як «мікрокосм», що несе в собі закони «макрокосму», тобто життя світу в цілому. Принцип природовідповідності («сродності») виховання у Г. С. Сковороди набув особливо яскравого соціального звучання, адже, згідно з його поглядами, кожна людина має займати певне місце в суспільстві не за багатством чи знатністю, а за «сродністю», тобто відповідно до своїх природних задатків, що виявляються і розвиваються в активній діяльності.

Педагогічну проблему природовідповідного навчання і виховання плідно розробляв у ХІХ ст. український педагог О. В. Духнович. Завдання і сутність виховання, за О. В. Духновичем, полягають у тому, щоб «сили людські, тілесні і духовні, від природи дані, з молодості... зберігати і вдосконалювати... Для цього наставники хай наслідують природу». У розвитку і формуванні людської особистості О. В. Духнович розрізняв такі фактори: природа (натура), наука і звичай; природні схильності, що отримує людина від самої природи, становлять темперамент, але науку та звичку дають вправи і наставляння, або виховання. Усі ці фактори перебувають у тісній взаємозалежності і визначають суспільне та індивідуальне обличчя людини.

О. В. Духнович вимагав, щоб педагог розвивав душевні та тілесні сили вихованців поступово і відповідно до їхнього віку, глибоко вивчав їхні анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, природні нахили.

В інтерпретації О. В. Духновича принцип природовідповідності включає: 1) ідею саморозвитку; 2) ідею вдосконалення людини; 3) визнання того, що в усіх людей і в кожній людині зокрема, закладено природні задатки; 4) упевненість, що розвиток дитини відбувається за певними законами; 5) вимогу вивчати вікові та індивідуальні особливості дитини; 6) вимогу враховувати природні особливості дітей [11].

Сучасне тлумачення принципу природовідповідності також стверджує, що кожна особистість розвивається своїм шляхом, має власні інтереси, схильності, здібності, особистісні риси та якості. Тому зміст, форми, методи взаємодії вихователя з кожним вихованцем повинні бути індивідуальними, максимально враховувати його саморозвиток. Коли в процесі навчання і виховання нехтується або ж лише частково враховується природа людини, вона здій-

снює «помсту» вихователям і суспільству за втрачені можливості: нерозвиненими задатками й схильностями, загубленими талантами, невикористаними засобами пізнання, загальмованими психічними процесами та ін. Реалізація цього фундаментального принципу педагогіки вимагає врахування цілісної природи людини.

Людина має багатогранну природу, і тому необхідно враховувати не тільки її анатоμο-фізіологічні, психологічні, вікові особливості розвитку пізнавальних та емоційно-вольових процесів, але й ті особистісні якості, які найбільш важливі для виховання: спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, установки, які вже сформувалися, домінуючі мотиви діяльності та поведінки. Ні вік людини, ні її індивідуальні особливості (темперамент, характер, здібності), якщо розглядати їх ізольовано від зазначених провідних якостей, не відіграють вирішальної ролі у вихованні, не забезпечують достатніх основ для формування соціально значущої поведінки.

Отже, реалізація принципу природовідповідності вимагає від вихователя дотримання таких правил:

- постійно вивчати і глибоко знати особливості структури особистості (тип темпераменту, риси характеру, здібності, смаки, звички вихованців тощо);
- вміти діагностувати і знати реальний рівень сформованості таких якостей особистості, як мотиви, інтереси, установки, спрямованість, ставлення до життя, праці, життєвих планів, ціннісних орієнтацій;
- постійно залучати вихованця до посильної для нього і все більш складної діяльності, що забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- максимально спиратися на власну активність особистості, поєднувати виховання із самовихованням;
- розвивати самостійність, ініціативу, самодіяльність вихованців, намагаючись не керувати, а вдало організувати і спрямовувати їхню діяльність.

Особливе місце в житті кожної людини, а особливо пастиря, займає дотримання принципу *опори на позитивне*, сутність якого полягає в тому, що у кожному вихованцеві треба виявити позитивні якості, спираючись на які вихователь зможе вплинути на негативні риси його характеру і поведінки та розвинути ті, що сформовані недостатньо. Ще у старовинних педагогічних книгах можна зустріти пораду, що якщо у своєму вихованцеві ви знайдете хоча б краплину

доброго і будете спиратися на це добре під час виховання, то отримаєте ключ від дверей до його душі й досягнете гарних результатів. Досвідчені педагоги наполегливо шукають навіть у людині, яка не є належним чином вихованою, ті позитивні якості, спираючись на які можна знайти шляхи для ефективного виховання.

Філософською основою цього принципу є відоме положення про «суперечливість» людської природи. У людині позитивні якості (любов до тварин, доброзичливість, щирість та ін.) можуть легко співіснувати з негативними (безвідповідальністю, неухважністю, впертістю та ін.). Важко знайти людину цілком позитивну або цілком негативну. Завдання вихователя полягає в тому, щоб у людини додалося позитивних якостей, допомогти їй позбутися негативних рис. Спираючись на позитивні інтереси вихованців (пізнавальні, естетичні, спортивні, любов до природи, тварин тощо), вихователь може вирішувати численні завдання трудового, морального, естетичного та ін. напрямів виховання. Це допомагає знайти провідну ланку у виховному процесі для кожного конкретного випадку.

Вихованці, яким часто нагадують про їхні недоліки, втрачають віру у власні можливості та сили. Досвідчені вихователі щедрі на щирі та теплі слова і відгуки, гаряче підтримують навіть маленькі успіхи вихованця. Як стверджував В. О. Сухомлинський «...не бійтеся бути ласкавими». Вони проєктують гарну поведінку, навіюють впевненість у досягненні бажаних результатів, підбадьорюють людину під час переживання різних невдач.

Щоб діяльність вихователя була успішнішою, вчасно забезпечувала досягнення позитивних результатів, треба дотримуватися таких правил реалізації принципу:

- у виховному процесі неприпустимі конфронтація, боротьба вихователя і вихованця, протистояння сил і позицій (тільки співробітництво, терпіння та зацікавленість у долі вихованця дають позитивні результати);

- неприпустимо зосереджувати увагу лише на провинах і недоліках особистості, треба виявляти та підтримувати позитивне;

- треба створювати позитивний фон виховного процесу: спокійну ділову атмосферу співпраці, довіри та взаєморозуміння.

Принцип *культуровідповідності процесу виховання* вимагає створення умов для засвоєння новим поколінням історії свого народу, його мови, засвоєння і примноження духовної культури, її морально-естетичних ідеалів, цінностей, національних традицій, звичаїв, що забезпечують духовне єднання поколінь. Необхідно як-

найповніше використовувати надбання культури того соціуму, на території якого знаходиться заклад освіти.

К. Д. Ушинський у статті «Про народність у суспільному вихованні» підкреслював, що «не зважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети».

Своєрідність національного виховання відзначав Ф. А. Дистервег: «Будь-яка людина належить певному народу і певному часу... А тому виховання повинне переймати свої правила і закони від властивостей народу і часу...».

Сутність принципу культуровідповідності М. Г. Стельмахович вбачає у забезпеченні можливостей для виховання дитини в її природному середовищі, «коли вона росте і розвивається у звичайному для неї середовищі, в атмосфері культури свого народу, вчиться і виховується рідною мовою шляхом культурно-історичних, духовно-національних традицій і звичаїв». У «Концепції національного виховання», схваленій Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р., сутність цього принципу розкрито з погляду необхідності посилення національного виховання.

Національне виховання передбачає *етнізацію* виховного процесу, тобто наповнення його національним змістом, формами, що спрямовані на формування національної самосвідомості громадянина, характеру та почуття національної гідності, етнічної причетності до свого народу.

Самобутність національної психології, національного характеру зумовлені матеріальними та культурно-побутовими обставинами. Т. В. Мартинюк серед стійких рис характеру українця називає: естетизм, підвищену емоційність, чутливість, ліризм, працьовитість, волелюбність, урівноваженість, мужність, відвагу, пісенність, м'який гумор, що склалися протягом значного часу.

Науковці зазначають, що кожна ця риса відбиває конкретні умови життя українця. Так, наприклад, емоційність пов'язана зі стражданнями народу. У стражданні зростають чутливість, співчуття, співпереживання у біді, що знаходимо в українських піснях, які зачаровують естетично чутливих людей усього світу. На сьогодні відомо близько двадцяти тисяч українських пісень з мелодіями, а текстів — сотні тисяч. У піснях народ вилив свою тугу за волею, за правдою, прагнення до добра, любові, показав свою життєрадісну, доброзичливу вдачу [11].

У контексті розвитку думки доречно буде згадати і погляд Т. Г. Шевченка на розвиток української культури в руслі взаємозбагачення з культурами інших народів:

Не дурите самі себе,
Учитесь, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь.

Реалізація мети національного виховання здійснюється при визначенні його конкретних завдань, у процесі формування моральної, художньо-естетичної, фізичної, екологічної, економічної, політично-правової, комунікативної культури, відбору адекватних методів, засобів, як у навчальних закладах, так і в інших виховних установах, щоб забезпечити сформованість духовної особистості людини конкретної країни.

Важливим для формування особистості є також засвоєння цінностей культури людства в цілому, європейської зокрема, звернення до джерел класики, науково-мистецьких досягнень, шедеврів світового мистецтва, духовних цінностей, надання вихованцю можливостей для творчої самореалізації.

Правила реалізації цього принципу:

- виховання повинне стверджувати національний характер, необхідно також забезпечувати вивчення вихованцями рідної мови, історії рідного краю, пам'яток культури та природи, традицій та звичаїв;

- виховання повинне мати громадянський характер, формувати привабливий образ суспільства і держави, позитивне ставлення до його ідеалів і цінностей;

- вихователь повинен максимально використовувати виховні можливості народної, національної та міжнаціональної культури, знайомити вихованців з соціально-економічними, політичними проблемами країни, досягненнями культури тощо;

- необхідно залучати вихованців до освітньо-культурних заходів та надавати можливість брати безпосередню участь у творчому процесі.

Принцип *єдності виховних впливів* займає особливе місце в реалізації завдань виховання, оскільки він вимагає, щоб усі особи, організації, соціальні інститути, які причетні до виховання, діяли спільно, висували вихованцям єдині вимоги (діяли узго-

джено), допомагаючи одне одному, доповнюючи й посилюючи виховний вплив. Якщо такої єдності та координування зусиль не досягнуто, то і виховні впливи не є доповнючими, протидіють один одному, а отже й успіху у вихованні досягти не можливо. Вихованець відчуває у цьому випадку великі психічні перевантаження. Він не знає, кому можна довіряти, за ким треба йти, не може визначити і обрати серед авторитетних впливів правильні. Саме цей принцип і допомагає звільнити його від перевантаження, об'єднує всі зусилля, посилюючи тим самим вплив на особистість.

Визначимо правила реалізації принципу, що допомагають вихователям скоординувати всі сторони виховних взаємодій:

- особистість вихованця формується під впливом сім'ї, товаришів, оточуючих, громадських організацій, колективу. Серед цих впливів велика роль належить колективу й особистості вихователя, але вихователь повинен завжди пам'ятати й про інші виховні впливи. Дуже важливо, щоб вимоги, які вони висувають, і вимоги вихователя були єдиними і не суперечили одні іншим;

- провідну роль у вихованні відіграє сім'я. Інтимність стосунків, індивідуальність впливів, неповторність підходів у вихованні, що враховують особливості, які батьки знають значно краще, жодними іншими впливами замінити не можна. Тому вихователь повинен встановити і підтримувати зв'язки із сім'єю, спиратися на неї у вирішенні найскладніших виховних завдань, узгоджувати виховні впливи;

- вихователь повинен бути вихованим, культивувати в собі якості, які б хотів бачити у вихованців;

- у практиці виховання іноді виникають конфліктні ситуації, коли вихователі не погоджуються з діяльністю сім'ї або нема єдності у колективі вихователів. Вирішенням конфлікту в такому разі є пошук єдиних педагогічних вимог;

- якщо вихователь не згоден з думкою колективу, громадських організацій, інших вихователів, він не повинен критикувати їх у присутності вихованця. Необхідним є ввічливе, виважене узгодження, з'ясування розбіжностей, підтримка розумних вимог інших, дбайливе ставлення до авторитету колективу;

- треба намагатися створити для кожного вихованця єдину систему виховання у всіх сферах його життя, дотримуватися наступності та послідовності у формуванні рис особистості. Необхідно спиратися на позитивні якості, норми поведінки, котрі були

сформовані раніше, поступово ускладнюючи норми і засоби педагогічного впливу;

- єдності виховних впливів необхідно досягати через координацію зусиль усіх причетних до виховання осіб, установ, інститутів. Тому вихователі не повинні жалкувати зусиль на встановлення зв'язків і координації [11].

Як висновок, зазначимо, що *виховання* — багатограний педагогічний процес, що повинен вирішити такі питання:

- З якою метою здійснюється виховання загалом і в конкретному випадку зокрема?
- Яким методичним інструментарієм (методи, засоби, форми виховання) необхідно забезпечити реалізацію змісту виховної діяльності?
- Які результати здійснення виховного процесу?

Саме в цьому полягає суттєва різниця виховання як педагогічного процесу від виховної ситуації. Процес виховання здійснюється на основі певних закономірностей, принципів. Він завжди є планомірним, цілеспрямовано організованим. Конкретна мета виховної діяльності враховує загальну мету виховання, яку висуває суспільство. Об'єктивні фактори зумовлюють гармонійний розвиток особистості з урахуванням національних, регіональних, статевих, вікових та інших особливостей.

Вихователю повинен забезпечувати умови, що сприяють позитивним результатам, підвищувати якість виховного процесу. Реалізувати принципи виховання допомагають основні нормативні положення, що базуються на закономірностях та особливостях процесу виховання і на тих вимогах, які висуває суспільство до мети, змісту виховної діяльності: гуманізм виховного процесу, глибокі знання індивідуальних особливостей, стимулювання до самовиховання, організація діяльності та спілкування, що адекватні цій меті, а також цілісний підхід до виховного процесу.

Виховання містить ряд етапів: прийняття людиною мети, засвоєння знань, вироблення певного ставлення до них, участь у діяльності та спілкуванні, що формує досвід поведінки, оцінки і самооцінки результатів конкретних вчинків [11].

Вагомим результатом перебігу виховного процесу є належний рівень вихованості людини, що відображає поєднання свідомості з вчинками, позитивним налаштуванням поведінки на успіх у різних формах його досягнення.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН МО України, 1998.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995.— С. 87–90.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1997.— С. 94–230.
4. Киричук О. В. Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі // Рідна школа. — 1991. — № 12. — С. 2–10.
5. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Рідна школа. — 1991. — № 5. — С. 4–10.
6. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения. — Соч. — Т. V. — М.: Педагогика, 1958.
7. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. — М.: Просвещение, 1981. — С. 81–127.
8. Подласый И. П. Педагогика. — М.: ВЛАДОС, 2000.
9. Сухомлинский В. А. О воспитании. — М.: Педагогика, 1978.
10. Сухомлинський В. О. Виховання без покарань // Вибр. твори: в 5 т. — К.: Вища школа, 1980. — С. 343–347.
11. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.
12. Ушинский К. Д. Избранные произведения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1964, Вып. 3.
13. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Педагогика, 1990. — С.41–99.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ)

Встановіть, у яких наведених нижче позиціях сформульовані:

- а) загальна мета виховання в сучасній школі;
- б) складові виховання;
- в) конкретні завдання виховання.

1. Гуманізація виховання.
2. Гуманітаризація виховання.
3. Трудове виховання і політехнічна освіта.
4. Естетичне виховання.
5. Всебічний та гармонійний розвиток особистості.
6. Розумове виховання.
7. Правове виховання.

8. Моральне виховання.
9. Фізичне виховання.
10. Демократизація виховання.
11. Екологічне виховання.
12. Виховання громадянина.
13. Професійна освіта.
14. Підготовка до вибору професії.
15. Патріотичне виховання.
16. Профілактика правопорушень.
17. Розвиток культури рухів.

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТТЯМ:

1. Що таке виховний процес?
2. Що обумовлює складність виховного процесу?
3. Чому процес виховання багатофакторний?
4. У чому полягає комплексність виховного процесу?
5. Що таке принципи виховання?
6. Перерахуйте і визначте принципи виховання.
7. Дайте характеристику правилам реалізації кожного з них.
8. Що таке ефективне виховання?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

1. Одного разу в Фінляндії, на березі Ладоги, я сидів із селянським хлопчиком. Хтось середніх років пройшов повз нас, і мій маленький друг, схопившись, зі щиросердною повагою скинув свою шапку. Я спитав його: «Хто ця людина?». Хлопчик відповів: «Це вчитель». Я знову спитав: «Це ваш учитель?» — «Ні, — відповів хлопчик, — це вчитель із сусідньої школи.» — «Ви знаєте його особисто?» — «Ні, — відповів мій юний друг.» — «Чому ж ви його вітали з такою повагою?» — Ще серйозніше малюк відповів: «Тому, що він — Учитель!» (Народне оповідання).

- *Чим можна пояснити таке ставлення дитини до вчителя?*
- *Реалізація яких базових педагогічних категорії простежується в цій ситуації?*

2. Група дітей без нагляду дорослих купалась у глибокому озері. Біля них зупинилася бабуся і почала пояснювати, що купатися без дорослих небезпечно для життя.

- *Чи можна назвати це процесом виховання? Чому?*

4. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Скласти схему «Закономірності виховного процесу».
2. Заповнити таблицю «Зв'язок між закономірностями і принципами виховання» за зразком:

Закономірності виховання	Принципи, що розкривають закономірність
--------------------------	---



СИСТЕМА МЕТОДІВ І ФОРМ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ*

План:

1. Методи та засоби виховання
2. Проблема класифікації та функції методів виховання
3. Характеристика методів виховання
4. Форми організації виховного процесу

1. Методи та засоби виховання

На всіх історичних етапах розвитку суспільства удосконалення виховного процесу пов'язане з пошуками оптимальних методів виховання особистості. Зазначимо, що розкриттю цих базових категорій теорії виховання присвячені численні дослідження радянської і новітньої української педагогічної науки. На наш погляд, досить вдалими є напрацювання наукової школи академіка В. М. Синьова, що якраз і розкривають методологічні та методичні засади зазначеного питання. Саме тому вони і виступили для нас науковим орієнтиром у підготовці цього та інших розділів підручника [6].

Методи виховання — способи педагогічної діяльності, що спрямовані на реалізацію мети виховання. Вони передбачають взаємопов'язану діяльність вихователів, вихованців, колективу та інших суб'єктів процесу виховання з метою формування переконань, навичок та поведінки людини. Це сукупність певних способів педагогічної діяльності, спрямованих на вирішення виховного завдання. Оскільки виховний процес є спільною діяльністю вихователів і вихованців, доцільно наголосити, що методи виховання є сукупністю способів їхньої спільної діяльності. Метод як цілісний спосіб виховної діяльності складається із сукупності *прийомів* педагогічних впливів.

Отже, *прийом* — поняття більш вузьке порівняно з методом виховання і є його складовою частиною, технологічним *інструментарієм*, через який метод реалізується. Один метод складається з кількох прийомів. Наприклад, метод бесіди з метою переконання включає в себе прийоми встановлення контактної взаємодії між вихователем і вихованцем, аналізу поглядів, виявлення позитивного в особистості, аргументації того, в чому ми маємо переконатися, та спростування хибних поглядів. Методи та прийоми тісно пов'язані між собою і можуть робити взаємопереходи, замінюючи один одного в конкретних педагогічних ситуаціях.

* Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. *Основи теорії виховання: навч. посіб.* / За ред. В. М. Синьова. — К.: ПВВ КІВС, 2000.

Методи виховання треба відрізнити від засобів виховання. *Засоби* — це те, за допомогою чого відбувається виховання: слово вихователя та різноманітні види діяльності (навчання, гра, художня самодіяльність, спорт), предмети, твори духовної і матеріальної культури (наукові посібники, книги, газети, твори мистецтва), конкретні заходи (вечори-диспути, вечори відпочинку, збори). Наприклад: прийоми методу переконання, або впливу на свідомість реалізуються за допомогою таких засобів, як слово наставника, факти з книг, друкованих та електронних джерел масової інформації, творів мистецтв тощо. Так, методи формування досвіду суспільної поведінки здійснюються за допомогою таких засобів, як різноманітні види діяльності вихованців (навчальна, трудова, громадська, дозвільна та інші). Отже, у цьому випадку діяльність є засобом виховання та організована так, щоб позитивно впливати на поведінку. Вона вдосконалюється через конкретні методи виховання, що становлять сукупність прийомів. Окремо доцільно наголосити на такому впливовому засобі, як громадська думка колективу.

Отже, поняття «методи виховання» має у своєму складі такі дефініції, як «прийоми» та «засоби» і виступає як цілісний спосіб педагогічної діяльності для розв'язання виховних завдань. Зазначимо, що в педагогічній науці є дещо інші погляди на визначення сутності методів виховання. Зокрема, деякі фахівці вважають за доцільне розглядати таке поняття, як «засоби виховання» виключно в самостійному сенсі, а не як елемент якогось конкретного методу.

2. Класифікації та функції методів виховання

Історико-педагогічна наука містить значну кількість вагомих напрацювань із визначення класифікації та функцій методів виховання [6]. Зазначимо, що дослідження в цій площині тривають і сьогодні. Опанування характеристик методів виховання зумовлює вивчення їхньої класифікації. Але це дуже складне в методологічному сенсі питання педагогіки. На сторінках педагогічних видань і досі тривають дискусії фахівців, під час яких висловлюються різні погляди та позиції з визначеної проблеми.

Як цілком слушно наголошує В. М. Синьов, складність, багатогранність виховання визначається неповторністю індивідуального внутрішнього світу кожної особистості. Зовнішні впливи спрацьовують через відбиття у внутрішньому світі особистості, через «правила внутрішнього реагування» людини на зовнішні подразни-

ки. Усе це доводить неможливість абсолютизації значення якогось одного методу виховання. Жоден метод не є універсальним, не є «добрим» або «поганим» (А. С. Макаренко), їх необхідно застосовувати в цілісній системі. Існують навіть думки про те, що у вихованні не можна робити узагальнення, які є правильними для конкретних ситуацій, що виховання — це не стільки наука, скільки мистецтво, і все в ньому залежить від інтуїції вихователя [6].

Теорія виховання, як ми вже наголошували, встановлює, узагальнює закономірні зв'язки між явищами виховання, у вигляді принципів приписує як найкраще будувати цю діяльність, а у вигляді конкретних способів її виконання (методів із широким спектром прийомів) орієнтує вихователів на шляхи розв'язання різних виховних завдань, спрямованих на досягнення мети виховання як на макро-, так і на мікрорівнях.

Зазначимо, що *функції* методів виховання необхідно розглядати в контексті розв'язання завдань певним методом. Акцентуємо увагу на тому, що їхньою загальною, спільною метою є формування системи звичної свідомості, звичних емоційно-психічних станів та звичної поведінки. Необхідно, аби ця «звична система» особистості відповідала модельним характеристикам та визначеним соціальним замовленням.

Вимоги соціального замовлення і шляхи реалізації повинні бути усвідомлені особистістю, яка виховується. Усвідомлені знання є основою переконань як вищої форми спрямованості особистості. Саме спрямованість визначає соціальну поведінку. Вона також є основою для самостійного вибору способу поведінки й орієнтації на певні життєві цінності. Поведінка людини має бути свідомою, оскільки наявність свідомості є принциповою ознакою особистості.

Бажаєте виховати особистість — впливайте на її свідомість, формуйте цю свідомість відповідно до соціальних еталонів. Так, «усвідомлювати, як правильно себе поводити, ще не означає поводити себе правильно, — зазначав класик вітчизняної психології Л. С. Виготський, — але оздоровлення поведінки починається з оздоровлення мислення».

Особливе місце в пізнанні природи методів належить визначенню їхніх функцій. Так, згідно з відомою «Максимою» Блеза Паскаля «Давайте правильно мислити — ось головний принцип моралі», виникають підстави для визначення базової *функції* методів виховання — «*введення*» у свідомість людини *норм суспільного життя в усіх його проявах*. Насамперед, ідеться про пізнання способів задоволення власних і суспільних потреб,

а також про розуміння можливих наслідків, що будуть впливати з дій людини в тих чи тих обставинах. Отже, мова йде про *функцію виховного впливу на свідомість*.

Виходячи з розуміння багатогранної сутності природи людини, ми можемо стверджувати, що самого лише виховного впливу не вистачає для пізнання результатів виховання кожного із нас — людей. Людині, за М. Т. Рильським, для щастя потрібні «...троянди і виноград ...прекрасне і корисне». Іншими словами — стимули в усіх їхніх проявах. Саме тому, наступна функція методів виховання розкриває природу людських емоцій. Вони виникають як позитивні переживання, коли задовольняються потреби, особливо вищі, адже саме вони є складовою «свідомості». Потреба породжує мотив, мотив підштовхує діяльність. Отже, наступна *функція* методів виховання — *спонукання у вихованців духовних, зокрема моральних та естетичних, потреб і прагнень до соціально значущої діяльності*.

Необхідно виділити серед вищих духовних потреб, зокрема, альтруїстичну потребу (бути корисним людям), потребу у самоактуалізації (тобто потребу присвятити своє життя вищим цінностям — істині, красі, добру тощо). До вищих духовних потреб також належить потреба бути активним суб'єктом своєї життєдіяльності. Як писав у своїй «Промові про гідність людини» гуманіст і мислитель Джованні Піко делла Мірандола, «створивши людину, Бог сказав: “Я не зробив тебе ні небесною, ні земною. Я дав тобі розум і волю. Ти можеш стати нижче найнижчої тварі земної, а можеш стати вище за ангелів небесних. Обирай”».

Нагадаємо, що одним зі шляхів досягнення самоактуалізації, за А. Маслоу, є постійний вибір особистістю того, що веде її до духовного зростання, прогресу. Прогресивний вибір пов'язаний з іншими шляхами самоактуалізації — самовідданим заглибленням у справу; вмінням прислухатися до свого голосу; мати власну думку; брати на себе відповідальність; не бути конформістом — не боятися «не сподобатися» іншим; намаганням бути найкращим в обраній справі; вмінням відчувати граничні переживання емоційних переживань; здатністю чесно себе характеризувати (враховуючи навіть патологічні прояви особистості), а в разі необхідності мати належну силу волі відмовитися від негативних схильностей у власній поведінці.

Оскільки особистість формується у діяльності, має бути виділена така *функція* методів виховання — *правильна організація діяльності особистості та колективу*. При цьому зазначимо, що між видом діяльності і системою виникнення потреб існує безпосеред-

ній зв'язок — позитивні риси, які проявляє особистість, необхідно закріпити, а негативні, навпаки, загальмувати й позбутися їх.

Четверта *функція* методів виховання полягає у *підкріпленні позитивних і гальмуванні негативних проявів особистості вихованців*. Справді, як уже нами наголошувалося, виховання — це зміцнення в людині всього позитивного і на цій основі локалізація та поступове витіснення всього негативного.

Пізнання природи функцій методів дає можливість сформува-ти класифікацію методів виховання. Залежно від мети (цілей) діяль-ності педагогіка поділяє їх на *чотири кваліфікаційні групи*:

- методи *формування і корекції свідомості особистості*;
- методи *формування і корекції досвіду поведінки*;
- методи *додаткової мотивації та стимулювання поведінки*;
- методи *виявлення результатів виховання*.

Пізнання природи функцій методів виховання дає можливість виділити такі їхні характерні *особливості*:

- здатність методів перетворюватися із зовнішніх стимулів впливу на внутрішній стимул саморозвитку особистості;
- пряма залежність ефективності методів виховання від ступе-ня опори педагогічних дій на розвинену громадську думку колекти-ву;
- поєднання в методах виховання морального та естетичного впливу на особистість (добре і справедливе повинне сприйматися як прекрасне і, навпаки, зле й аморальне — як непристойне);
- взаємодія і взаємообумовленість усіх методів виховання [6].

3. Характеристика методів виховання

Методи формування і корекції свідомості займають чіль-не місце у теорії виховання, їх потрібно грамотно застосовувати у практиці виховної діяльності. Це зумовлено гуманістичною спря-мованістю способів виховного впливу на людину як істоту свідому, насамперед, на її особистість.

Маючи об'єктом виховного впливу свідомість вихованців, ме-тоди цієї групи цілеспрямовано діють на такі компоненти свідомос-ті, як розум, почуття, воля людини, формують її знання (як складову досвіду) і на їхній основі — інтереси, ідеали, переконання, життєві плани, тобто все, що входить до структури спрямованості особистості. З психології ми знаємо, що саме спрямованість особистості визначає характер її соціальної поведінки.

Можна сказати, що методи цієї групи є основними для досягнення такої мети виховання як формування духовності людини, її інтелігентності. Під поняттям «духовність» будемо розуміти високу культуру людини, що, образно висловлюючись, «зігріта серцем».

До категорії знання як структурного елемента свідомості належать уявлення і поняття, тобто узагальнені знання про цілу групу споріднених явищ, об'єднаних за суміжністю істотних ознак. Формою існування поняття виступає слово. Тому словесний вплив на особистість є провідним у процесі формування її свідомості. Слово вихователя — дуже тонкий інструмент, за допомогою якого він впливає на особистість. Дар слова — це одне з найважливіших досягнень людства, тому одним із завдань педагога є систематичне удосконалення цих здібностей, прагнення досягти високого рівня майстерності. Слово педагога — це слово матері, батька, духівника, лікаря, артиста, психолога. Як зазначає великий майстер слова, воно ніжне й ласкаве, переконуюче, навіююче, як сонячний промінь, що благодійно впливає на розвиток особистості. У жодному разі слово вихователя не повинне бути гострим як лезо, адже людина дуже чутлива. Жорстоке і грубе слово вражає її більше, ніж приниження. Холодне слово відштовхує людину від вихователя і не сприяє духовному єднанню [6].

Силу слова звеличує й народна мудрість:

Добре слово людину живить, від поганого — голова болить.

Мудре слово до істини приведе, облудне — тільки свого хазяїна знайде.

Найвища майстерність — красномовство.

У майстра руки — друзі, в оратора язик — друг.

Спочатку думка — потім слово.

Дорогу скорочує розмова.

Надзвичайна сила слова відзначається у висловлюваннях мудрих людей. Як стверджував В. О. Сухомлинський, «...Слово — найтонший дотик до серця: він може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розпеченим залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок — зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, або нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, ранили і вилікувати, посіяти тривогу й безнадію

і одухотворити, посіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози. Дати віру в людину і заронити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...».

«Слово — це не іграшкова куля, яка летить за вітром. Це знаряддя праці: воно повинно піднімати за собою певний тягар. І тільки по тому, на скільки воно захоплює за собою чужого настрою, — ми оцінюємо його значення і силу» (В. Г. Короленко).

«Азбучною істиною є те, що праця — могутня виховна сила. Але й ця сила буде сплячим велетнем, якщо найчутливіших куточків людської душі не торкається найтонший інструмент людського виховання — слово. Неповага до слова, невіра у слово породжує педагогічне безкультур'я і примітивізм». (В. О. Сухомлинський).

У книзі «Когда слово воспитывает», А. А. Левшин дає трактування різноманітних емоційних функцій слова: «Доступне і ясне, воно розкриває дитині смисл її вчинків і значення вимог... Бадьоре і впевнене, воно мобілізує сили..., надихає її вірою в себе. Змістовне й образне, воно розширює дитячий кругозір, учить дитину відкривати нове про речі, явища, людей. Гнівне і пристрасне, воно породжує в ній каяття, гаряче бажання загладити свою провину. Дотепне, воно активізує дитячу думку і творчий дух. Щире і чуйне змушує дитину довірливо відкрити свою душу, ділитися заповітними почуттями і думками». Головна мета цих методів — вплив на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення і доведення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до оточуючого світу та ін. До цієї групи належать *методи: освічення, навіювання, переконання, прикладу.*

Освічення передбачає передачу інформації, повідомлення про факти, події, а також роз'яснення сутності, значення, принципів, норм і правил поведінки, шляхів досягнення мети, способів самовиховання, самоосвіти, щоб сформувані на основі набутих знань певні поняття.

Навіювання — метод психологічного впливу, розрахований на некритичне сприйняття думок, що призводить до вияву у людини, навіть попри її волю та свідомість, певного стану, почуттів або до здійснення людиною вчинків, що можуть безпосередньо не відповідати її принципам діяльності, поведінки. Психолог В. М. Бехтерев підкреслював, що навіювання відбувається «без участі волі особи, що сприймає..., і нерідко навіть без ясного з її боку усвідомлення». Навіювання не вимагає доказів, аргументації, логіки. Визначальним засобом навіювання можуть бути яскраві факти, цитати, при-

клади, особистість вихователя. «Елементи навіювання, — вважає М. Г. Стельмахович, — наявні також у проханні, наказі, переконанні, прикладі, авторитеті, громадській думці, а особливо в мистецтві, художній літературі та фольклорі, зокрема в народному гуморі, іронії, сатири, сарказмі, відчутті сорому, гріха».

У педагогів та психологів різні підходи до навіювання. Одні перебільшували його значення у вихованні, інші заперечували можливість його використання. Проте більшість вважає, що в системі методів виховання навіювання повинне зайняти своє місце. А. С. Макаренко вважав навіювання загальноновизнаним методом виховання. Так, для формування дисциплінованості вихованцям, за його висловом, повинна бути навіювана і запропонована ідея — «дисципліна прикрашає колектив».

Ступінь навіювання залежить як від вікових, так і від індивідуальних особливостей суб'єкта, його культурного та інтелектуального розвитку, освіченості, особливостей характеру (слабкої волі, недооцінки своїх можливостей, почуття особистої неповноцінності), а також від тимчасового стану психіки, авторитету вихователя.

Отже, навіювання, його результативність залежить від об'єктивних і суб'єктивних, постійних і тимчасових умов. Як зазначає О. В. Ковальов, не слід ані недооцінювати, ані переоцінювати цей метод, бо він може сприяти формуванню як позитивних, так і негативних рис, інтересів, норм поведінки, звичок, оцінок різних явищ, самооцінки, залежності особистості від того, хто застосовує цей метод. Насамперед, наголосимо на тому, що метод навіювання повинен застосовуватися виключно на морально виважених засадах.

Переконання — метод впливу на свідомість, волю індивіда, що сприяє формуванню його нових поглядів, ставлень або зміцненню тих, що відповідають загальнолюдським нормам поведінки. Основу цього методу становлять знання, що використовуються для пояснення і доведення правильності чи необхідності певних поглядів, поведінки, але у поєднанні з почуттями. «Переконання і знання лише тоді можна вважати істинними, коли вони проникли у середу людини, злилися з її почуттями і волею, присутні в ній постійно, навіть несвідомо, коли вона зовсім про це не думає», — писав М. О. Добролюбов.

Переконання як метод впливу на свідомість формує в особистості систему світоглядних, морально-правових, професійних, естетичних та інших цілей і цінностей, робить їх не лише зрозумілими

і засвоєними вихованцями, а й глибоко сприйнятими як особистісні, власні цінності. Лише на цій основі вони зможуть стати мотивами вчинків і діяльності, внутрішніми регуляторами соціальної поведінки. До речі, формування готовності до соціально-нормативної саморегульованої поведінки — головна мета в роботі педагогів пенітенціарних установ. Коли треба не просто формувати, а й зміцнювати погляди, внутрішні позиції людини, тобто здійснювати корегуючий вплив на її свідомість, як різновид методу переконання використовується його більш складний варіант — «перепереконання». Форми зв'язку вихователя з вихованцем або вихованцями при застосуванні методу переконання бувають різні: а) монологічна; б) діалогічна; в) мультирозмовна (наприклад, у дискусії, в якій беруть участь разом з вихователем усі або більшість членів групи). Саме діалогічне переконання найкраще налагоджує контактну взаємодію як найважливішу передумову досягнення мети переконання та встановлює оперативний «зворотний зв'язок». Організаційною формою виховної роботи в такому випадку буде індивідуальна бесіда (розмова «тет-а-тет»).

Метод переконання може реалізовуватися й у такому своєму різновиді як *аналіз вихованцями спеціально підібраних і запропонованих конкретних ситуацій*, насамперед духовно-морального характеру. Такі ситуації бувають різних типів: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-проблема, ситуація-інцидент тощо. Ситуації краще підбирати з реального життя, щоб їхній зміст був доступним і цікавим для вихованців. Вони можуть репрезентуватися в розповіді педагога або у друкованих текстах, зокрема як витяги з літературних творів.

У якій би формі не застосовувався метод переконання, для його успішності педагогу треба враховувати та дотримуватися наступних вимог і забезпечити такі *умови*:

- особистий авторитет у вихованців;
- особиста переконаність педагога в тому, в чому він має переконати;
- володіння методикою переконання, вміння доводити свою правоту, загальна і професійна ерудиція, тактовність, витримка, терплячість та наполегливість, вміння вислуховувати;
- взаємна довіра співбесідників, психологічний контакт між ними;
- врахування емоційного стану вихованця у конкретний час («Якби ми завжди знали психічний стан вихованця, ми б приймали безпомилкові рішення» — А. С. Макаренко);

- врахування віку, сімейного стану, культурного рівня вихованця і, зокрема, його інтересів, «значущих» для нього та інших («референтна група»);

- повна відвертість у розмові, правдивість тих фактів, аргументів, що використовуються з метою переконання або перепереконання.

Застосовуючи цей метод, доцільно використовувати прийоми, що входять до його складу: накопичення згоди; знаходження спільних інтересів; виявлення позитивних рис особистості та спирання на них у процесі роботи; гальмування негативних проявів співбесідника; «активне слухання» («Я вас розумію»); прийняття і підкріплення слухних думок, аргументів, що їх висловлює співбесідник; активізація самостійного мислення співрозмовника; спростування помилкових позицій, псевдавторитетів; створення зразку для наслідування із залученням прикладів поведінки авторитетних людей з мікро- і макросередовища; конкретний наочний показ негативних наслідків для особистості та її референтної групи певної поведінки, її психологічної недоцільності тощо. Загалом, слід підкреслити неабияку складність використання методу переконання і необхідність наполегливої роботи педагога щодо оволодіння технологією його реалізації.

До зазначеної групи методів належить і такий метод, як *приклад* — вплив на свідомість і поведінку через створення взірця для наслідування, ідеалу. Ідеали є складовою такої підструктури особистості, як спрямованість. Ми вже казали, що саме ця соціально сформована підструктура особистісних рис є провідною для визначення соціальної поведінки, перетворення її на самокеровану. Приклад, який має стати ідеалом, зразком для наслідування, може бути різних видів: конкретний життєвий, конкретний літературний, збірний, узагальнений. Найвпливовішим для вихованців є конкретний життєвий приклад, що близький до їхнього досвіду, цікавий та значущий.

Умови ефективного застосування методу прикладу такі:

- усвідомлення вихованцями особистісної цінності прикладу;
- наявність громадської думки, яка підтримує цей приклад;
- доступність прикладу для наслідування;
- усвідомлення вихованцем необхідності просуватися вперед на шляху до ідеалу, самокритично порівнювати себе з ним;
- прийняття важливості самовиховання;
- «людяність прикладу», його життєвість, наявність спільних із вихованцем людських слабкостей, які ідеал зміг перебороти.

При застосуванні методу прикладу педагог і вихованець передусім мають пам'ятати, що біблійна заповідь «Не створи собі кумира» повинна бути визначальною при орієнтуванні на певний приклад людської поведінки. На жаль, таке негативне явище, як «фанатизм», котре заповонило серця і душі тисяч людей, стало можливим насамперед тому, що людина, втративши істинні моральні орієнтири, повністю потрапила під руйнівний вплив іншої людини, так званого «кумира».

Сильним методом впливу на свідомість вихованців з метою її корекції є запропонований А. С. Макаренком метод «вибуху». Оскільки він більше стосується діяльності перевиховання, детально цей метод вивчається в межах вивчення «Пенітенціарної педагогіки». Проте метод «вибуху» має неабияке значення для загальної теорії і практики виховання. Отже, розглянемо його в найбільш основних, суттєвих положеннях. У цілеспрямованому, послідовному процесі виховання ми йдемо так званим «еволюційним» шляхом, тобто поступовим формуванням ансамблю позитивних рис особистості. А. С. Макаренко на підставі власного досвіду стверджував, що «...найважчі характери, найбільш убивчі комплекси звичок ніколи еволюційно не розв'язуються».

Враховуючи, що «дефектність свідомості» (А. С. Макаренко) — це дефектність її соціальних стосунків, насамперед, зіпсовані стосунки із суспільством, розбіжність між вимогами особи і вимогами суспільства, термін «суспільство» треба розуміти як соціальне оточення, зокрема мікросоціальне, скажімо, первинний колектив. А. С. Макаренко зазначав, якщо ці стосунки із самого початку вже дефективні, якщо вони у відправній точці вже зіпсовані, то завжди є зворотна небезпека, що еволюціонувати й розвиватися буде саме ця ненормальність. І це відбуватиметься тим швидше, чим особа сильніша, тобто чим активнішою стороною вона є у загальній картині конфлікту. Єдино правильний метод у такому разі — не оберігати ці деформовані стосунки, не дозволяти їм рости, а знищити їх, змусити «вибухнути». За А. С. Макаренком, «вибух» — це остання межа конфлікту, коли вже немає можливості для будь-яких еволюційних процесів у вихованні, для будь-якого змагання між особою і суспільством, коли питання постає руба — бути членом суспільства (колективу, сім'ї, контактної групи) або знищити його.

Така принциповість (категоричне остаточне питання) може бути виражена у різних формах: рішення колективу або його уповноважених осіб (якщо їх підтримує громадська думка), гніву, роз-

дратування тощо. Важливо, щоб це справляло враження «крайнього опору суспільства» (Все! Далі нікуди! Обирай, чи по-твоєму, чи по-нашому!). Дуже важливо, щоб висловлювання думки, що віддзеркалює позицію «суспільства», було яскравим, емоційно насиченим, тоді вимоги сприймаються вихованцем як невідступні. За цих умов вихованець постає перед потребою негайно прийняти рішення. Він неспроможний аналізувати і, можливо, вже не схоче скрупульозно міркувати про свої інтереси, примхи, апетити, «несправедливість» інших. Вихованець потрапляє в ситуацію морального вибору свого подальшого життєвого шляху. Людина починає усвідомлювати, що знаходиться «на краю прірви», в яку неминуче полетить при найменшому невваженому русі. За словами А. С. Макаренка, позиція тих, хто виступає проти застосування особливого виховного методу «вибуху», залишаючись прихильником еволюції, «... не більш вдала, ніж позиція лікаря, який відмовляється від операції виразки шлунка в надії на еволюцію хвороби, бо еволюцією хвороби є смерть. Слід прямо сказати, що вибуховий маневр — річ дуже болісна і педагогічно важка...».

Серед прийомів впливу на свідомість можна виділити і *створення перспективи* («перспективні лінії» за А. С. Макаренком). Психологічною природою цього методу, за Л. С. Виготським, є не слабкість волі, а слабкість цілей. О. М. Леонтьєв зазначав: «Коли кінь спотикається, йому треба підняти голову, щоб дивився вперед!», адже створення перспективи можна застосовувати і як самостійний метод (у формі бесіди саме на цю тему), але частіше — як прийом методу переконання або групи методів формування і корекції поведінки.

Формами реалізації методів формування свідомості індивіда є лекції, розповіді, бесіди, диспути, конференції, збори, а їхнім основним засобом — слово. Слово пастиря, як і батьківське чи вчительське, — нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця.

До другої групи методів належать *методи формування і корекції поведінки*, за допомогою яких життя та різноманітні види діяльності вихованців (навчальна, громадська, культурно-масова, спортивна, трудова тощо) організуються так, щоб вони сприяли накопиченню кожною особистістю досвіду правильної поведінки, розвивали і зміцнювали волю, формували звички поведінки відповідно до модельних характеристик вихованців.

Основними методами цієї групи є метод *привчання* та метод *вправ*.

Привчання, як правило, застосовується з метою формування звичок соціально-нормативної поведінки: дотримання вимог внутрішнього розпорядку виховного закладу, відповідного зовнішнього вигляду, особистої гігієни, правил культури спілкування вихованців між собою та з іншими людьми, культурного дозвілля, трудової діяльності тощо.

Метод *вправ* застосовується з метою спеціального відпрацювання способів поведінки у конкретно заданих умовах (як привітати старшого, як правильно поводити себе у громадських місцях, дотримання правил етикету тощо), а також з метою розвитку вмінь вольової саморегуляції поведінки, самозаспокоєння, володіння собою тощо.

Отже, метод вправ є підпорядкованим методу привчання та може розглядатися як його складовий елемент, хоча в багатьох випадках виступає як самостійний. Скажімо, у процесі виховання професійної майстерності (навчальний процес у ВНЗ), метод вправ набув застосування в такій організації навчання, як практичні заняття. Прикладом методів привчання і вправ у формуванні звички може слугувати вимога батьків робити ранкову зарядку.

Умовами успішного застосування методів формування і корекції досвіду поведінки є:

- усвідомлення вихованцями доцільності та обґрунтованості вимог правил поведінки, що регулюються різними документами і приписами (статути, правила внутрішнього розпорядку виховного закладу, накази, розпорядження, інструкції тощо);
- стабільність вимог щодо поведінки;
- конкретність і зрозумілість вимог;
- систематичність і регулярність виконання вимог;
- чітка організація життя та різноманітної діяльності, що сприяла б виробленню у вихованців стереотипів правильної поведінки;
- зрозумілість вимог, що висувуються, доцільність обсягу, термінів та якості виконання;
- єдність вимог з боку всіх вихователів і колективу.

При застосуванні методів формування і корекції поведінки вихователь використовує такі *прийоми* та *засоби*: залучення до певних методів діяльності, в яких формуються навички поведінки; створення психологічних ситуацій, що сприяють закріпленню певних рис особистості та зумовлюють відповідну поведінку; система постійних, повсякденних доручень, завдань; контроль за виконанням завдань; розбір та аналіз помилок.

До наступної групи методів належать методи *додаткової мотивації та стимулювання поведінки*. Поведінка особистості внутрішньо мотивується (викликається до дії), як ми вже казали, її переконаннями, потребами, інтересами тощо (тим, що складає спрямованість особистості). Але в багатьох випадках на цю мотивацію необхідно додатково впливати, щоб викликати до реалій поведінковій вчинки, ті чи ті дії людини, підвищити активність їх виконання. Крім того, вчинки, якщо вони є проявом соціально-нормативної поведінки, для свого подальшого повторення та закріплення мають одержати позитивні оцінки (підкріплення), а ті, що є негативними у соціальному плані, повинні гальмуватися якимись зовнішніми впливами.

Тут доцільно пригадати відому з курсу психології схему вироблення поведінки, розроблену в теорії біхевіоризму — «стимул — реакція — підкріплення». Незважаючи на певний примітивізм та спрощений характер розуміння механізмів формування людської поведінки (адже ця схема ігнорує свідомість людини, її здатність до розумового вибору напрямів і способів учинків), усе ж таки підкреслимо, що важливість підсилення мотивації, стимуляції поведінки заперечень не викликають.

Саме на підсилення мотивації та стимуляцію поведінки й спрямовані методи виховної діяльності, що складають цю групу. До її складу входять методи: *змагання, заохочення, критики, покарання, примусу* (примушування).

Змагання — це така організація діяльності вихованців, що враховує психологічні механізми змагання, потреби людини у самоствердженні, перемозі. Ці потреби є одними з основних, що мотивують ігрову діяльність людини (а не лише дитини), а вона є генетично ранньою порівняно з іншими видами діяльності (навчання, праця). Метод змагання реалізується в індивідуальній, груповій і навіть у масовій формах. Прикладом використання методу змагання, що підтверджує його стимулюючу ефективність, є сучасна рейтингова система організації навчання у вищій школі. Або, скажімо, конкурси на кращу наукову роботу серед студентів, спортивні змагання тощо.

Умови успішного застосування методу змагання:

- чітке визначення цілей, завдань, змісту змагання, його суб'єктів;
- наявність очевидних, зрозумілих критеріїв змагання, що зручні для порівняння;
- гласність, оперативність, об'єктивність, демократизм відображення ходу і результатів змагання;

- створення рівних умов для всіх учасників змагання;
- належне моральне і матеріальне стимулювання переможців змагання.

При використанні змагання як методу стимулювання виховної діяльності особистості або колективу важливо уважно опрацювати позитивний досвід, який допомагає перемагати, і розповсюджувати його. Треба організовувати шефства над тими, хто відстає, допомагати їм. Необхідно також звертати увагу на профілактику таких негативних явищ, що можуть виникнути на тлі змагання, як «колективний егоїзм», загальний фанатизм.

Як метод додаткового стимулювання діяльності використовується і *критика* — висловлювання оціночних суджень щодо певних дій і вчинків вихованців або їхньої діяльності та поведінки з метою покращення. Існують різні думки щодо можливостей та ефективності виховного впливу критики на особистість. (Д. Карнегі, наприклад, узагалі заперечував дієвість критики як методу впливу). Але ж практика переконливо доводить, що критика є досить сильним та впливовим методом, особливо коли вона висловлюється з боку референтної для вихованця групи або авторитетної особи. В інших випадках критика не сприймається. Метод критики взагалі не означає лише негативну оцінку діяльності та поведінки. Важливо також уважно ставитись і до позитивних рис та вчинків вихованця. Доцільно наголосити на правилі, що критиці підлягає не особистість у цілому, а її конкретні дії та вчинки.

Умовами успішного застосування методу критики є:

- переконливість і об'єктивність змісту критичних висловлювань;
- позитивність та доброзичливість критики;
- наявність громадської думки, що підтримує вимоги того, хто критикує;
- конструктивність критики, тобто показ шляхів подолання перешкод та усунення недоліків, з приводу яких висловлені зауваження.

Метод критики реалізується через застосування прийомів, що допомагають або безпосередньо оцінювати дії та вчинки вихованця, або виражають непряме, опосередковане ставлення до них (скажімо, натяком, іронією, наведенням прикладу тощо).

Заохочення — це система впливів на особистість позитивною оцінкою (в різних формах) її дій та вчинків (або цілісної діяльності та поведінки) з метою закріплення позитивного впливу, намаганням

повторити його та стимулювання бажання наслідувати правильні зразки у поведінці.

Заохочення — найдієвіший шлях до стимулювання і закріплення соціально-нормативної поведінки, прояву творчих потенцій особистості, але тільки за умов правильного застосування цього методу, зокрема:

- виявлення змін на краще та своєчасне наголошення на цих позитивних змінах;
- заохочення повинні бути заслуженими, обґрунтованими (з'ясування мотивів добрих вчинків);
- заохочуються, насамперед, зусилля в роботі над собою. Якщо такі зусилля вже заохочувалися, то в подальшому зловживати ними не варто (за одне й те ж увесь час не заохочують);
- заохочення повинні підтримуватися громадською думкою;
- форма винесення заохочення має створювати позитивний емоційний настрій у вихованців;
- треба уміло поєднувати заходи індивідуального і колективного заохочення, морального та матеріального стимулювання, шукати нестандартні форми заохочення.

При використанні методу заохочення застосовуються такі прийоми, як *схвалення, створення перспектив, «авансування», довіра, комплімент* тощо. Ефект заохочення підсилюється, коли про нього повідомляють членів референтної для вихованця групи (наприклад, лист-подяка батькам за виховання доньки чи сина).

Покарання — це система заходів виховного впливу на особистість, яка через створення негативного емоційного настрою має на меті, передусім, загальмувати порушення норм у вчинках та діях конкретного вихованця, а крім того — вплинути, як застереження, на інших, що забезпечить реалізацію превентивної функції покарання. А. С. Макаренко з приводу доцільності застосування цього методу писав: «Я особисто певен, що кара — не таке вже велике добро. Але я переконаний у тому, що там, де треба карати, там педагог не має права не карати. Кара — це не тільки право, але й обов'язок у тих випадках, коли кара необхідна, тобто я запевняю, що педагог може карати або не карати, але якщо його совість, його кваліфікація, його переконання кажуть, що він повинен карати, він не має права відмовитися від покарання. Кару слід оголосити таким же природним, простим і логічно доцільним заходом, як і всякий інший захід».

Зазначимо, що сьогодні в педагогічній спільноті дискусійним залишається вживання самого терміну «покарання». Справді, у його

змістовій сутності закладена певна категоричність. Ми вважаємо, що це поняття варто замінити більш виваженими дефініціями на кшталт «стягнення». Зловживати покаранням не слід, але, якщо вже неможливо від нього відмовитися, то необхідно забезпечити такі умови застосування цього методу:

- З'ясування причин негідної поведінки та їх облік. А. С. Макаренко в технології застосування методу покарання на цю обставину звертає особливу увагу, вважаючи важливим компонентом майстерності вихователя його вміння здійснювати психолого-педагогічний аналіз дій та вчинків вихованців. При цьому треба враховувати тип вчинку (свідомий, імпульсивний, навіювано-сугестивний, афективний) та його мотивацію.

- Виявлення зв'язку вчинку з негативними характерологічними особливостями особистості (егоїзм, зарозумілість, черствість-байдужість), а також із психічним станом особи.

- Усвідомлення вихованцем неправильності своєї поведінки.
- Справедливість покарання (відповідність заходу провині) та незалежність від випадкових емоцій того, хто виносить покарання («холодна голова»).

- Обов'язкове виконання оголошеного покарання.
- Підтримка громадською думкою справедливості та необхідності покарання.
- Індивідуальність покарання.

Серед прийомів застосування методу покарання, зокрема, можна виділити: *висловлювання категоричної вимоги; попередження про санкції; винесення санкцій; моральне примушення громадською думкою*. Прийом примушування в окремих випадках у виховних системах (наприклад, у пенітенціарній установі) може використовуватись і як самостійний метод виховного впливу на поведінку. Тоді його доцільніше віднести до групи методів формування досвіду поведінки.

Здійснимо характеристику ще одної групи методів — методи *виявлення результатів виховання*. Ми вже зазначали, що результат виховання можна позначити одним узагальненим поняттям — «вихованість». Під вихованістю у педагогіці розуміють комплексну властивість особистості, яка характеризується ступенем сформованості у неї суспільно значущих якостей, що відображають її розвиток.

Ознаками, за якими ми виносимо судження щодо розвитку і вихованості окремих якостей особистості є:

- стабільне ставлення до цінностей життя;
- повторювальні суттєві дії особистості;
- чітко виражені результати звичайних вчинків.

Основні критерії вихованості: гуманність; чесність; сумлінне ставлення до праці; почуття власної гідності; дисциплінованість; відповідальність; принциповість; цілеспрямованість; активність; допитливість; естетичний розвиток; прагнення до досконалості в різних сферах; професіоналізм тощо.

Основні способи визначення вихованості особистості як результату виховання розкриті в межах загальної психології. Вони професійно-адаптовано розкриваються у спеціальних навчальних дисциплінах духовних шкіл. Назвемо базові методи зазначеної групи:

- *спостереження* — спеціально організоване, цілеспрямоване, планове, систематичне сприйняття поведінки вихованців у звичних умовах життя та діяльності (необхідність фіксації, аналізу, узагальнення проявів особистості, їхніх змін у різних ситуаціях);

- *природний експеримент* — виконання вихованцем спеціально підібраних завдань, доручень, виконання яких у звичних умовах «проявляє», «висвічує» ті чи ті прояви особистості, що цікавлять того, хто вивчає вихованість, створення спеціальних ситуацій для прояву певних рис;

- *аналіз продуктів діяльності* виявляє ступінь вихованості, інтереси, уміння, інтелектуальні сили, відповідальність (кількісні та якісні показники трудової або навчальної діяльності);

- *узагальнення незалежних характеристик* — збір, зіставлення відомостей про вихованця, що надійшли від різних осіб, які характеризують його незалежно один від іншого (це зумовлює об'єктивність суджень і висновків щодо особливостей особистості, допомагає виявити протиріччя у поведінці за різних обставин);

- *анкетування*;
- *аналіз документації*;
- *індивідуальна бесіда*;

- *спеціальні психодіагностичні методики* (зокрема тестування), що базуються на трьох підходах: об'єктивному — чітке визначення результатів виконання діагностичних завдань; суб'єктивному — діагностика базується на інформації, яку вихованець повідомляє про себе сам («опитувальники»); проєктивному — коли на наданий абстрактний матеріал проєктуються певні якості особистості (наприклад, тест Люшера, коли за кольорами визначаються емоційні стани людини, її ставлення до певних явищ, процесів тощо).

Попередньо підсумуємо, що розглянута класифікація, як і інші класифікації методів виховання, має доволі умовний характер, оскільки результативність виховного впливу об'єкта на суб'єкт виховання визначається, насамперед, комплексністю методів і діапазоном конкретних прийомів, якими вони наповнені.

4. *Форми організації виховного процесу*

Відповідно до шляхів досягнення мети виховання, вирішення його конкретних завдань, виділяють і поняття *форми* організації виховного процесу. Під *формами виховання* розуміють організаційні та часові межі, в яких здійснюються ті чи ті акти, цикли виховання. Форми виховання — це виховні заходи, що втілюють зміст виховної діяльності. Існує багато організаційних форм виховання, детально вони будуть розглянуті при вивченні напрямів виховання. Доречно зазначити, що всі форми виховання поділяються на:

індивідуальні — коли виховні дії спрямовані на одну конкретну особистість (індивідуальна бесіда, складання заліку чи іспиту тощо);

групові — при яких виховні заходи охоплюють групу, первинний колектив вихованців (групова екскурсія, заняття в гуртках, секціях тощо);

масові — охоплюють, як правило, весь колектив вихованців певного закладу або, навіть, виходять за межі цього колективу (загальні збори колективу, загальноінститутський день Науки, змагання між ВНЗ тощо).

Зазначимо умовну спрощеність такої класифікації форм виховання й особливу важливість спрямованості роботи в кожній з них на конкретну особистість, індивідуальність. Адже саме *особистість* є головним об'єктом виховних впливів. Доречно підкреслити, що групові та масові форми теж мають виховний вплив на індивідуальність особи (виховання традиціями колективу, колективною згуртованістю, колективною відповідальністю тощо) [6].

У будь-якій формі організації виховного процесу досягнення мети виховання, вирішення його конкретних завдань здійснюється за допомогою *методів* і *засобів* виховання.

Для прикладу наведемо матеріали напрацювань представників наукової школи академіка В. М. Синьова, зокрема знаного фахівця в пенітенціарній теорії та практиці В. М. Пуйка, щодо реалізації певних методів і форм виховання та перевиховання в умовах пені-

тенціарної установи, що, на нашу думку, безпосередньо стосується душпастирської діяльності в місцях позбавлення волі (див. додатки А і Б).

Література

1. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995. — С. 87–90.
2. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків: Вид-во ХДУ, 1997. — 338 с.
3. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения. — Соч. — Т. V. — М.: Педагогика, 1958.
4. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. — М.: Педагогика, 1981. — С. 81–127.
5. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. — К.: Рад. школа, 1975.
6. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.
7. Подласый И. П. Педагогика.: — М.: Просвещение, 1996.

Додаток А

Значення релігії в досягненні мети кримінального покарання: соціально-педагогічні та організаційно-правові аспекти

Пуйко В. М., Супрун М. О.

Питання значення релігії у досягненні мети кримінального покарання прийнято відносити до «вічних питань». Адже завжди у свідомості людей кримінальне покарання поєднувалось із «Божою карою» за вчинений злочин. Кара засудженого відповідає вчиненому злочину і, поряд зі стражданнями, надає можливість спокутувати гріх через процедуру каяття та прощення. Таке поєднання соціальних явищ релігії та кримінального покарання залишаться незмінним і нині, що й зумовлює постійний науковий інтерес до цього питання.

Дослідженню проблематики кримінального покарання та засобів досягнення його мети було присвячено великий обсяг наукових робіт, що й започаткували виникнення окремої науки про покаран-

ня — «пенології», та її напряму — «пенітенціарії», яка розглядала ефективність процесу виконання кримінальних покарань, зокрема у вигляді позбавлення волі. До найбільш відомих можна віднести праці вчених кінця XIX — початку XX ст., зокрема М. Н. Гернета, М. М. Ісаєва, Д. В. Країнського, Н. Ф. Лучинського, О. О. Піонтковського, С. В. Познишева, А. Принса, Л. Х. Сабініна, Д. І. Тальберга, І. Я. Фойницького та ін.

Серед сучасних українських учених питання змісту та форм взаємодії установ виконання покарань із релігійними організаціями вивчались О. В. Бецою, І. Г. Богатирьовим, В. М. Гречанюком, В. І. Кривушею, В. І. Ковальцем, О. В. Романенком, В. М. Синьовим, С. Я. Фаренюком та ін. Значний внесок у розвиток сучасної української науки зробив заслужений юрист України Г. О. Радов, який одним з перших обґрунтував у своїх дослідженнях нові підходи до проблем виконання покарань, особисто відстоював ідею широкого залучення релігійних організацій до участі у пенітенціарній діяльності та розробив основні теоретико-правові засади сучасної пенітенціарної науки в Україні.

На сьогодні українські Кримінальний та Кримінально-виконавчий кодекси визначають метою кримінального покарання кару, виправлення, досягнення запобігання вчиненню нових злочинів та ресоціалізацію засуджених. Проте в основі досягнення цих складових мети кримінального покарання, на думку більшості учених та практиків, може бути лише «пробудження» у засудженого «голосу совісті» як морального почуття, каяття засудженого за безчесне життя в минулому, за те горе, яке скоєні злочини спричинили і самому засудженому, й іншим людям» [3].

Уже з моменту започаткування досліджень проблематики кримінального покарання релігійний вплив на засуджених вважався визначальним для організації всієї процедури виконання кримінального покарання та досягнення його мети. Ще в XIX ст. на Міжнародному пенітенціарному конгресі, який проходив у м. Цинцинаті (США), було чітко визначено: «...з виправляючих факторів релігія є першою за своїм значенням, оскільки вона має великий вплив на душу і життя людини... Релігія — єдина сила, здатна протистояти збудженню, що підриває моральні сили людей з могутніми пристрастями, які поміщені до тюрми за їхнє зневажання законів» [3].

Видатний російський вчений І. Я. Фойницький на початку минулого століття з цього приводу зазначав: «Дайте в'язню Біблію, надайте йому вільний час для релігійного мислення, і ви утримаєте

його від подальших злочинів, дасте йому силу боротися зі злими потребами при найтяжчих матеріальних нестатках» [3].

Загальновідомим є те, що психосоціальні особливості світовідчуття релігійної людини ґрунтуються на вірі в існування надприродних сил, їхній визначальний вплив на розвиток і перебіг явищ та подій, на стан предметів навколишнього середовища. Ступенем віри обумовлюється поведінка людини, її специфічні дії щодо здійснення ритуалу культу. Характерною особливістю віруючого є здатність видозмінювати суворі реалії соціальної дійсності в осяяну релігійним ореолом ілюзію, тобто власною уявою створену картину бажаного свого буття в майбутньому, обов'язковими елементами якого мають бути: простір для здійснення власних прагнень, задоволення бажань; притулок, де можна очистити душу спокутою власноручно вчиненого зла; аура набуття вічного блаженства через тортури каяття.

Нині став очевидним той факт, що саме віра може спрацювати як основний фактор розвитку соціальноприйнятної спрямованості особистості засудженого. Релігійна сфера є важливим чинником соціального буття сучасних установ виконання покарань, невід'ємним компонентом гуманізації пенітенціарного процесу, виправлення та ресоціалізації засуджених. Реалізація релігійних заходів серед засуджених набула системного характеру. У їх здійсненні беруть участь представники різних християнських конфесій.

Вказані процеси ґрунтуються на організаційно-правових заасадах, закріплених у нормативно-правових актах: 1) кожен засуджений має право сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати жодної релігії; 2) кожен засуджений має право звертатися до представників різних конфесій з проханням надати духовну допомогу; 3) засуджений не має права ухилятися від своїх обов'язків у дотриманні правил відбування покарання, посилаючись на релігійні переконання; 4) ніхто не має права заборонити засудженому відправляти релігійні обряди та користуватися предметами культу, мати при собі натільні хрестики, книжки релігійного змісту; 5) представники релігійних організацій, які проводять соціально спрямовану духовну діяльність із засудженими, забезпечують відкритість у своїй роботі та не втручаються у справи адміністрації установ виконання покарань; 6) використання можливостей релігійного впливу в соціальній роботі із засудженими не суперечить, а навіть сприяє процесу зростання духовної культури, поліпшенню сфери їхньої моральної розвиненості.

До особливо ефективних варто віднести такі форми релігійного впливу, як відправи церковної служби священиками у спеціально створених для цього кімнатах, а також у збудованих руками засуджених церквах; проповіді священнослужителів; здійснення обрядів; читання релігійних текстів; проведення служителями культу безпосередніх бесід із засудженими.

За результатами досліджень, проведених В. М. Гречанюком, О. В. Романенком, і за оцінками працівників кримінально-виконавчої системи діяльність релігійних і благодійних організацій є ефективною та необхідною в процесі ресоціалізації засуджених.

Виняткового значення в сучасному пенітенціарному процесі набуває духовне наставництво, що здійснюється священнослужителями. Відомо, що саме священики володіють достатнім, лише їм притаманним арсеналом засобів впливу на внутрішній світ людини, а саме — умінням активізувати чуттєву сферу, навертати до віри, пробуджувати моральні чесноти, апелювати до сумління, тлумачити біблійні тексти, пропагувати культ аскетизму, обов'язковість самообмеження, необхідність самовдосконалення через спокуту гріхів. Саме тому через духовне наставництво в пенітенціарному процесі можна досягнути: 1) підвищення ефективності виховної роботи в установах виконання покарань; 2) розширення кругозору особистості засудженого в оцінці явищ, подій, предметів навколишнього світу та людського буття, поглиблення сфери її світовідчуття та світобачення, пробудження та формування релігійних почуттів, вироблення внутрішніх переконань у прагненні стати кращим; 3) активізація у засудженого конкретних мотивів до спокути вини, до каяття за вчинений злочин; 4) формування критичної самооцінки власних діянь щодо своїх батьків, родичів, близьких, інших людей; 5) бачення себе соціально орієнтованою, морально розвинутою, психічно врівноваженою, духовно збагаченою людиною; 6) глибоке осмислення себе, своїх бажань, вчинків, способу дій у пошуках шляхів до власної соціальної реабілітації.

Саме тому зараз обґрунтовується доцільність запровадження в установах виконання покарань на постійній основі інституту тюремних священиків. Також розробляється «Положення про представників релігійних організацій в установах виконання покарань», яке має чітко закріпити організаційно-правові умови здійснення духовного наставництва в установах виконання покарань [2; 4]. Вказані обставини, у свою чергу, повинні активізувати діяльність духовних навчальних закладів щодо підготовки саме тюремних священиків.

Адже служіння в умовах установ виконання покарань, виходячи зі специфічних особливостей віруючих, їхнього морального та фізичного стану, потребує особливої підготовки та, в певному розумінні, унікальних особистісних якостей священника і як духовного наставника, і як людини.

Окремим, особливо важливим завданням у роботі священника є підвищення рівня релігійної освіти в середовищі засуджених. Свого часу видатний дослідник-пенітенціарист, відомий в усьому світі своєю благодійною діяльністю в тюремних закладах, британець Джон Говард, який багато зробив для нашої Вітчизни і який знайшов вічний спочинок у м. Херсон, писав: «Засудженим необхідно надати моральну й релігійну освіту і виправити їхні нориви для їхньої власної користі та для користі суспільства» [3].

Отриманий українським суспільством спадок від тоталітарної Радянської держави, ідеологія якої базувалась на примусовому атеїстичному вихованні, засвідчує, що більшість засуджених не можуть прийти до своєї віри через відсутність елементарних знань щодо тих канонів, на яких вона ґрунтується, розуміння своїх можливостей у реалізації релігійної самоосвіти та самовдосконалення. Ця проблема, на нашу думку, потребує серйозного вивчення та вирішення в найкоротший термін.

Унікальну роль щодо терапії саморегуляції внутрішнього стану засудженого може відігравати молитва. Людині, котра вдається тривалий час до молитви, послідовно здійснює релігійний ритуал моління, цей засіб служить чинником аутогенного тренування, справляє оздоровчий емоційно-соматичний ефект, створює ауру душевного заспокоєння, знімає внутрішню напругу, надає відчуття психологічного відпочинку; позитивно впливає на роботу серця, органів дихання, кровообіг; активізує психічні функції, зокрема пам'ять, увагу; сприяє виробленню протистресової спрямованості, інтелектуальній та емоційній розвиненості, поглибленню самопізнання.

Отже, у підсумку можна дійти ряду висновків:

1) взаємодія кримінально-виконавчих установ з релігійними організаціями як складова пенітенціарної діяльності в Україні є безупинним динамічним процесом співробітництва і проходить у певних формах відповідно до визначених у законодавстві складових мети кримінального покарання, тобто виправлення і ресоціалізація засуджених, загальне та спеціальне запобігання вчиненню злочинів;

2) релігійні заходи позитивно впливають на поведінку засуджених, особливо тих, хто навертається до християнської віри.

Серед них зменшується кількість конфліктів, грубих порушень дисципліни, зростає рівень законослухняності, покращується якість міжособистісних стосунків;

3) до найбільш ефективних форм релігійного впливу на засуджених слід віднести: здійснення духовного наставництва для засуджених, поширення релігійної освіченості в середовищі засуджених; відправи церковної служби священиками у спеціально створених для цього приміщеннях, проповіді священнослужителів; здійснення обрядів, читання релігійних текстів;

4) наступними кроками для покращення та інтенсифікації релігійного впливу на засуджених є чітке нормативно-правове регулювання взаємодії релігійних організацій із установами виконання покарань та запровадження в них релігійної освіти; розглянути можливість започаткування підготовки духовними навчальними закладами тюремних священиків.

І, на завершення, хочеться звернутись до релігійної громадськості словами митрополита Київського Інокентія, який на відкритті Київського тюремного комітету в 1819 р. сказав: «Злочинець скоріше відкриє серце тому, кого привів у його темницю голос любові, а не обов'язок звання — відвідай в'язниці, там побачиш її такою, що впала в крайність, знайдеш таке, що не покажуть тобі ні книги, ні театри. Відвідай в'язницю, там ти побачиш, до чого доводить людину порок. Поспішай до в'язниці, там зустріне тебе Той, Хто сказав: “У в'язниці був і ви відвідали Мене”» [1].

Використані джерела

1. З промови Митрополита Київського Інокентія на відкритті Київського тюремного комітету // Радов Г. О. Пенітенціарна ідея: Думки на тему. — К.: МП «Леся», 1997. — С. 176.

2. Богатирьов І. Г. Українська пенітенціарна наука: Монографія, — Х.: Харків юридичний, 2008. — 294 с.

3. Радов Г. О. Пенітенціарна ідея: Думки на тему.— К.: МП «Леся», 1997. — 288 с.

4. Романенко О. В. Пенітенціарна функція демократичної правової держави та роль громадського суспільства в механізмі її реалізації. Автореф. дисерт. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук. — Нац. академія внутрішніх справ України, Київ, 2004. — 19 с.

5. Синьов В. М. Передмова до книги Радова Г. О. Пенітенціарна ідея: Думки на тему. — К.: МП «Леся», 1997. — С. 5.

Додаток Б

*Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці
академіка В. М. Синьова*

Супрун М. О.

Демократичні перетворення, започатковані на теренах колишнього СРСР у середині 80-х років ХХ ст. дали імпульс для пошуку новаторських конструктивних ідей у різних сферах людської діяльності. Пенітенціарна система держави теж не стала винятком, оскільки в ній сфокусовані найгостріші соціальні негаразди всього суспільства.

Про стосунки співробітників пенітенціарних установ та засуджених є багато доволі ґрунтовних досліджень, але вперше науково довів доцільність гуманізації співпраці співробітників зазначених установ та засуджених академік В. М. Синьов [2]. Наукові напрацювання вченого та його наукової школи і на сьогодні є джерелом отримання найрізноманітнішої інформації для сучасних правоохоронців, що і визначає актуальність нашого історико-педагогічного пошуку.

Багатогранний науковий доробок В. М. Синьова постійно вивчається представниками найрізноманітніших напрямів психолого-педагогічної науки, разом з тим його напрацювання із розробки методологічних засад педагогіки співпраці ще потребують ретельного вивчення та переосмислення у відповідності із сучасними реаліями суспільного життя [1; 3; 4; 5; 6 та ін.]. Керуючись зазначеним положенням, ми поставили завдання здійснити у своїй історико-педагогічній розвідці аналіз напрацювань цього дослідника у площині педагогіки співпраці.

Аналізуючи довгий історичний шлях діяльності виправної системи, В. М. Синьов зазначав, що гуманізація всіх сторін її життя можлива тільки через широке повсякденне застосування педагогіки співпраці. Вона, на думку вченого, може бути новою альтернативою командно-адміністративним заходам впливу на засудженого та впливовим елементом для покращення психологічного клімату в УВП. Головною ідеєю педагогіки співпраці, на глибоке переконання вченого, має стати вироблення нової філософії взаємин у площині взаємин «правоохоронець — засуджений». Зазначені взаємини мають бути наповнені ідеями гуманізму, що пе-

редбачає одночасне дотримання правоохоронцем поваги і вимогливості до людини, яка через різноманітні причини переступила норми моралі та закону.

Майбутній фахівець пенітенціарної системи повинен виробити в собі ціннісно-орієнтаційні установки педагогіки співпраці, що зумовлюють таку орієнтацію особистості офіцера-правоохоронця: «...на упереджувально шанобливу увагу до особистості засудженого з урахуванням усіх її складнощів, суперечностей, вад (що протистоїть тенденції до неминучого відторгнення засудженого з боку співробітників); на пошук позитивного в особистості та опори на нього у виховному процесі; на оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого; на емпатичне (співчутливе) розуміння засудженого і його психічних станів, а це передбачає вміння “подивитися на світ з позицій іншого”; на відкрите, довірче спілкування із засудженим; на надання засудженому психологічної та іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів, досягнення успіху в різних видах та ситуаціях життєдіяльності. Спілкування з іншими людьми, корекція статусу особистості в соціальному оточенні спрямовані на глибинне вивчення та розкриття істинних мотивів і зовнішніх обставин, що викликають вчинки та дії засудженого, з урахуванням його характерологічних рис, домінуючих особливостей і прийняття на цій основі оптимальних педагогічних рішень; на активізацію свідомості та самосвідомості засуджених; на самоаналіз і корекцію власної особистості до педагогічної діяльності з метою самовдосконалення, що передбачає розвиток уміння “подивитися на себе очима іншого”» [2, с.13].

Безумовно, реалізація всіх цих положень академіка В. М. Сильнова вимагає від соціального педагога високого рівня володіння відповідними технологіями, але при цьому педагог-початківець повинен звернутися до неперевершеного способу встановлення контактів із людьми — слова.

«Слово для людини є такий же реальний умовний подразник, як і всі інші», — вказував у своїх лекціях про роботу великих півкуль головного мозку І. П. Павлов. Воно, «... завдяки всьому попередньому життю дорослої людини, пов’язане із зовнішніми та внутрішніми подразниками, що приходять у великі півкулі, всі їх сигналізує, всі їх помічає». Окрім цього, ми повинні розуміти, що кожне слово діє або позитивно, або негативно.

Розглядаючи професію лікаря як одну із близьких до виду діяльності офіцера УВП, наведемо приклад із висловлювань самого І. П. Павлова про роль слова лікаря. Згадуючи свого знаменитого колегу С. П. Боткіна, він говорив: «Його (Боткіна) привабливість серед хворих має дійсно магічний характер: лікувало тільки слово, одне відвідування хворого...». Про подібні приклади постійно наголошує своїм учням В. М. Синьов: «...ви прочитаєте не один раз, а пізніше і самі обов'язково побачите у власній практиці, як з'являється вогник надії у людини за ґратами після спілкування із Вашими старшими колегами (безумовно людяними і талановитими)» [2].

Особливості перебування в умовах установ виконання покарань часто роблять навіть із дуже сильної людини слабку і немічну. І тому тільки педагог може виступати носієм сили, впевненості як у житті в колонії, так і після звільнення з неї.

Незаперечною умовою, що забезпечує ефективність впливу слова на засудженого, є співчутливе, доброзичливе ставлення соціального педагога до засудженого. Дуже чітко це сформульовано у висловлюванні знаменитого педагога Януша Корчака: «Я часто розмірковував над тим, що означає бути “добрим”? Мені здається, добра людина — це така особистість, яка має уяву і розуміє, як іншій людині, вміє відчувати те, що відчуває інший». Ці слова педагога-гуманіста взяті зі знаменитої книги Януша Корчака «Як любити дітей». Істинність цих слів він довів своїм життям: коли під час окупації гітлерівцями Польщі вихованців дитячого будинку для сиріт відправляли до концтабору, він — їхній вихователь, добровільно розділив з ними долю і загинув, опікуючи їх до останньої хвилини свого життя.

Наші спостереження засвідчують, що засуджений хоче постійно бачити у співробітника щире бажання надати йому необхідну моральну допомогу. Навіть найзапекліший рецидивіст бажає, щоб до його особистості ставилися як до мети перевиховання і ресоціалізації, а не як до засобу вирішення якихось проблем. Тому ті хвилини спілкування, що офіцер присвячує йому, він хоче використати на відкриття своєї душі, на певну сповідь. Отже, всією своєю поведінкою співробітник має підкреслити щире зацікавлення долею цієї людини.

Неуважність, зневага до скарг та зауважень засудженого, невиправданий поспіх, розмови на порожні теми, грубість у розмові — все це не тільки не сприяє авторитету правоохоронця, а навпаки

— зводить стіну між ним і засудженим. Саме тому співробітник має бути уважним, стриманим та доброзичливим.

Велике значення у формуванні довіри засудженого до співробітника має і його зовнішній вигляд. Саме тому, ще починаючи з курсантських років, офіцер має велике значення приділяти як охайності, так і стану своєї фізичної підготовки.

Іншою важливою вимогою, якій повинен відповідати соціальний працівник УВП, є його здатність надати кваліфіковану психологічну та правову допомогу засудженому. Мова тут іде не тільки про достатньо високий рівень наукової та практичної підготовки, що, безумовно є обов'язковою умовою, а насамперед — про вміння підійти до засудженого, встановити з ним контакт, виявити і відповідним чином використати у боротьбі з його соціальним занепадом резерв його психофізіологічних сил.

Молодий фахівець повинен чітко розуміти, що немає якихось стандартних засуджених. Кожен з них має неповторні показники власної структури особистості. Кожна людина різна за своїми фізичними і психологічними характеристиками, тому, найперше, необхідно виробити в собі здатність володіти методикою індивідуального та диференційованого підходу.

У класичній праці «Педагогічна поема» Антон Семенович Маркаренко зазначав, що справжній вихователь повинен добре володіти мімікою, керувати своїм настроєм, бути то сердитим, то веселим — відповідно до необхідності «повинен бути трішечки актором». Мова йде, безумовно, не про якесь театральне дійство; педагог будь-якого профілю, а тим більше пенітенціарної сфери, свою соціальну роль, образно кажучи, не грає — він живе в ній. Тому напрочуд важливо навчитися професійно володіти педагогічною технологією, вміло і тактовно індивідуалізувати та варіювати методи свого впливу на психіку людини. Це все можливе лише за умови, що педагог завжди має бути морально сильнішим, ніж засуджений.

Сила його повинна базуватися на професійній упевненості та оптимізмі. Ці риси непотрібно ототожнювати із самовпевненістю, оскільки впевненість та оптимізм у професійній діяльності базуються на знаннях і досвіді, а самовпевненість — це позбавлена адекватного підґрунтя оцінка себе в тій чи тій сфері діяльності.

Безсумнівно, вагомою умовою професійного успіху є вміння педагога точно з'ясувати структуру особистості засудженого, зокрема виявити її спрямованість (світогляд, життєві плани, інтереси тощо).

Сприятиме творчому підходу до перевиховання особи засудженого й урахування поглядів професора В. О. Татенка стосовно природи вчинку людини, що є домінуючим у пізнанні сутності людської особистості [7].

Напрочуд слушно, як свідчить пенітенціарна практика, є використання в корекційно-виховному процесі УВП розробленої Л. Б. Філоновим і адаптованої до педагогічних умов пенітенціарної установи В. М. Синьовим та В. І. Кривушею методики контактної взаємодії, котра передбачає наявність шести стадій (накопичення згоди, пошук спільних інтересів, прийняття принципів та якостей, що необхідні для спілкування, виявлення якостей, що небезпечні для спілкування, індивідуального впливу та адаптації до партнера, вироблення спільних правил спілкування та взаємодії). Кожна із цих стадій має свої специфічні механізми реалізації. Зокрема, цей автор широко використовує у своїх підходах ідеї Д. Карнегі [2].

Наступною вимогою, яку засуджені цілком слушно висувають до свого педагога, є вимога дотримання поваги до нього як до людини. Саме тому, починаючи ще з юнацьких років, необхідно виробити в собі прагнення бачити в кожній людині неповторну особистість і будувати свої стосунки зі всіма членами колективу на основі гідності, поваги та коректності. Зокрема, вважаємо доречним звернути увагу на, як це не прикро, поширену практику звертання до засудженого виключно за прізвиськом і на «ти». Так зване «тикання» є свідченням низької культури фахівця. Саме тому молодим колегам необхідно брати на професійне озброєння взірці всього найкращого у стилі і манерах поведінки досвідчених фахівців. Це сприятиме виробленню такої стержневої особистісної якості, як професійна принциповість.

Необхідною умовою професійної діяльності офіцера УВП також є постійне прагнення активізувати інтелектуальний потенціал кожного засудженого, при цьому керуючись констатацією виключно належного рівня його розвитку.

В умовах замкнутого середовища цих установ є постійна потреба підтримувати розвиток таких рис інтелекту, як: гнучкість, критичність, глибина, самостійність, активність тощо. При цьому педагог повинен з повагою ставитися до проявів релігійної свідомості в осіб цього середовища та прищеплювати людині бажання формувати світогляд.

Ведучи розмову про взаємини соціального педагога і засудженого, ми весь час акцентували увагу на діяльності першого. А як же

об'єкт виховних зусиль? Яка його роль як співавтора педагогічного процесу? На наш погляд, показниками стабільності в колективі взаємин «педагог — засуджений» є:

- наявність поваги до співробітника УВП з боку засуджених, шанобливе ставлення до нього і як професіонала, і як до людини-особистості;
- чітке виконання всіх вимог і рекомендацій педагогів стосовно організації всього спектру життєдіяльності засуджених;
- щира допомога співробітнику пенітенціарної установи в його зусиллях організувати науково виважений процес ресоціалізації засудженого.

Оригінальним є підхід до організації та педагогічного керівництва процесом самовиховання засуджених в умовах УВП академіка В. М. Синьова та його учня В. І. Кривуші [6]. Ними визначено, що самовиховання засуджених — це свідомо, цілеспрямована та систематична діяльність засудженого, спрямована на саморегуляцію своїх стосунків, подолання негативних і формування, розвиток, удосконалення позитивних якостей, звичок, соціально корисних і особистісно значимих зв'язків. До завдань самовиховання вчені відносять: допомогти засудженому розібратися в собі; зацікавити, спонукати його займатися самовдосконаленням; ознайомити з методами і прийомами самовиховання.

Методи самовиховання — це способи, що складаються з певних прийомів впливу на власну особистість з метою формування необхідних якостей і звичок. Серед них виділяють методи самопізнання: самоспостереження; самоконтроль; самоаналіз; самооцінка; самокритика; зіставлення себе з іншими.

Методи спонукання до самовдосконалення: самозобов'язання; самонагадування; самопримушення; самонаказ.

Методи самостимулювання: самоумовляння; самозвіт; самозаохочення; самозасудження; самопокарання.

Методи оволодіння собою: самозатримка; самопереключення; самонавіювання; самоподолання.

Самовиховання засуджених не відбувається стихійно, а здійснюється під цілеспрямованим педагогічним керівництвом з боку співробітників УВП, що дозволяє забезпечити переведення особистості з об'єкта в суб'єкт виховання, домогтися в процесі перевиховання активної позиції засуджених.

Таким чином, можна зробити висновок, що стан розвитку сучасної пенітенціарної педагогіки та психології засвідчує, що теоре-

тичні засади педагогіки співпраці, розроблені академіком В. М. Синьовим знайшли своє практичне втілення у практиці роботи вітчизняних пенітенціарних установ. Науковий доробок вченого знайшов широке визнання у багатьох країнах світу, зокрема колишнього СРСР.

Враховуючи актуальність зазначених питань, ми вважаємо за необхідне творчо розвивати ідеї педагогіки співпраці у площині діяльності не лише пенітенціарного персоналу, а й інших правоохоронних органів у контексті їхньої співпраці з різними категоріями громадян. Зокрема, заслуговує на першочергову увагу використання ідей педагогіки співпраці в практичній реалізації профілактики девіантної поведінки молоді. Це положення заслуговує на творче розкриття в окремому науковому дослідженні.

Використані джерела

1. Беца А. В. Организация и педагогическое руководство самовоспитанием осужденных. — К.: КФ ВИПК МВД СССР, 1989.

2. Синев В. Н. Педагогика сотрудничества в индивидуальной воспитательной работе с осужденными в ИТУ. Сб. науч. тр. «Совершенствование воспитательной деятельности органов исполнения наказания» — Рязань: РВШ МВД РФ, 1992. — С. 3–18.

3. Синьов В. М., Кривуша В. І., Беца О. В. Пенітенціарна педагогіка: Навч. посіб. в 2 ч. — К.: РВВ КІВС при УАВС. 1996. — С. 35–38.

4. Пенитенциарная психология, педагогика и совершенствование организации воспитательной работы с осужденными у ВТК / Под ред. В. Н. Синева, В. И. Кривуши. — К.: РИО КИВД при УАВД, 1993. — С. 68–77.

5. Словарь основных терминов исправительно-трудовой психологии и педагогики / Беца А. В., Кондратьев В. А., Кривуша В. И. и др. / Под ред. В. Н. Синева, В. С. Медведева. — К.: КФ ВИПК МВД СССР, 1990. — С. 64–65.

6. Кривуша В. І. Пенітенціарна педагогіка: завдання, ситуації, питання для самоконтролю / За заг. ред. В. М. Синьова — К.: РВВ КІВС. 1997. — С. 198–201.

7. Татенко В. О. Як стати лідером: поради психолога. — К.: Фонд «Українська перспектива», 1996.

***Вплив філантропічних ідей XVIII — XIX ст.
на розвиток загальної і спеціальної педагогіки***

Супрун М. О.

Характерною ознакою сьогодення є значне посилення наукового інтересу до дослідження вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки минулого, зокрема її інтегрованих сфер, до яких належить і пенітенціарна дефектологія. Основоположником цієї галузі знань є академік В. М. Синьов, ним була створена ціла творча група дослідників різноманітних проблем цієї сфери знань (О. Д. Гришко, О. П. Северов, Д. О. Ніколенко та ін.).

Сучасна історико-педагогічна теорія розглядає пенітенціарну корекційну педагогіку як науку про перевиховання засуджених з особливостями психічного та фізичного розвитку, що відбуваються покарання головним чином у вигляді позбавлення волі. Вона вивчає закономірності та специфіку педагогічного процесу в пенітенціарних установах, принципи, методи, форми впливу на засуджених, які мають різноманітні особливості розвитку.

У 1995 р. О. Д. Гришком, під науковим керівництвом В. М. Синьова, була захищена вперше в Україні й у колишньому СРСР кандидатська дисертація зі спеціальної психології, що була присвячена висвітленню питань корекційно-виховної роботи з розумово відсталими засудженими підлітками в умовах пенітенціарної установи для неповнолітніх.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед пенітенціарною педагогікою постає завдання дослідження кримінологічних та пенітенціарних проблем дефектології з метою формування в осіб з особливостями психофізичного розвитку соціально-нормативної поведінки, профілактики правопорушень, перевиховання особистості.

Враховуючи надзвичайно важливу соціальну проблему відбування покарань засудженими з особливостями психофізичного розвитку, педагоги значну увагу приділяють вивченню основ цієї науки майбутніми працівниками зазначеного типу установ.

Розглядаючи професію соціального працівника як інтегровану, тобто таку, що поєднує в собі знання педагогіки, психології, юриспруденції, медицини та інших галузей знань, ми, під час вивчення історичних джерел пенітенціарної та дефектологічної

думки, вважаємо за доцільне зупинитися на діяльності окремих постатей, які й досі є взірцем служіння Вітчизні.

Витоки філантропічної допомоги знедоленим дорослим людям та дітям з особливостями психічного та фізичного розвитку знаходяться ще в періоді Київської Русі, коли, за свідченнями істориків, церкви та монастирі надавали медико-соціальну допомогу найбільш уразливим верствам населення. Поряд із Церквою прогресивні діячі науки, освіти, медицини стали звертати увагу на стан благодійної роботи у пенітенціарній системі. Керуючись гуманістичними підходами до створення належних умов для засуджених різного віку, тогочасна передова громадськість особливу увагу звертала на становище дітей та підлітків, що мали певні відхилення психофізичного характеру. Серед цілого ряду імен філантропів минулого, що зробили вагомий внесок до розвитку гуманістичних основ соціальної роботи, визначальне місце належить Ф. П. Гаазу та Дж. Говарду.

Ф. П. Гааз (1780–1853) народився у невеличкому містечку біля Кельна. Медичну освіту одержав у Відні, де працював під керівництвом відомого на той час офтальмолога професора А. Шмідта. Випадково викликаний до хворого російського вельможі А. Рєпніна, Ф. Гааз з успіхом його вилікував і, послухавши його, вирушає разом з ним до Росії та з 1802 р. оселяється в Москві.

У Москві Федір Петрович швидко набуває репутації відмінного спеціаліста і гуманного, чуйного лікаря. Маючи велику приватну практику, він безвідмовно допомагав незаможним хворим, систематично відвідував московські лікарні та «богоугодні заклади», незмінно викликаючи любов і вдячність у скривджених долею людей.

У період наполеонівської навали Ф. Гааза було мобілізовано до війська. Вийшовши після закінчення війни у відставку, він повернувся до другої батьківщини — у Москву. На той час Федір Петрович став одним із визначних лікарів російської столиці. Його постійно запрошували на консультації, до нього приїжджали радилися здалека. Незважаючи на повну відсутність корисливості, він, завдяки своєму положенню, став володарем значних коштів.

І ось до цієї відомої своєю щиросердечною шляхетністю і добротою людини в 1828 р. звертається московський генерал-губернатор князь Д. Голицин із пропозицією увійти до складу організованого ним губернського піклувального в'язничного комітету. Ф. Гааз відгукнувся на пропозицію. Відтоді він, як пише А. Коні, «з новою діяльністю почав і нове життя».

Побачивши на власні очі стан тюремної справи, увійшовши в контакт з арештантами, Федір Петрович, вочевидь, пережив сильне щиросердне потрясіння. Його мужня душа не злякалася гіркої однomanітності картин, що відкрилися йому. З непохитною любов'ю до людей і до правди вдивлявся він у ці картини та із завзятістю, гарячністю почав трудитися над пом'якшенням їхнього становища. Цьому покликанню і присвячував увесь свій час, поступово обличивши жити для себе.

Ф. Гааз жив у часи царювання Миколи I, у сувору епоху кріпосництва, народного безправ'я та безглуздої жорстокості. Не дивина, що за таких умов положення людей, позбавлених волі, було жахливим. За засудженням заперечувалися майже всі людські права і потреби, хворому відмовляли навіть у допомозі, нещасному — в співчутті.

Як член комітету, головний лікар московських в'язниць, Ф. Гааз із самого початку особливу увагу звертав на пересильну в'язницю, що розташована на Воробйових горах (тепер там височіє будинок Московського університету). До цієї в'язниці прибували арештанти з 24 губерній Європейської Росії, які прямували до Сибіру. Щорічна кількість їх досягала 6–8, а в окремі роки 10–11 і навіть 18 тис. осіб. За період із 1827 до 1846 р. до Сибіру перепроваджено через Москву майже 160 тис. осіб, не враховуючи дітей, які слідували за батьками.

У пересильній в'язниці Ф. Гааз контактував з усіма засланими, і картина їхніх фізичних і моральних страждань постала перед ним у всій жахливій суті. Насамперед, його вразила система конвоювання, що тоді застосовувалася. Засуджені йшли до місця ув'язнення «на пруті». Полягала ця система в тому, що засланих немов «на низували» по 8–10 осіб на товстий залізний, майже з аршин, прут, зі спеціальними кайданами. Прикуті у такий спосіб за одну руку до прута, арештанти, різні за віком, зростом, станом здоров'я, витривалістю, насильно з'єднувалися на весь час багатоденного шляху. Тупцюючись біля прута, наступаючи один на одного, натираючи руки, що затікали, кайданами, залізо котрих нестерпно розпалювалося під променями степового сонця та пробирало наскрізь холодом узимку, завдаючи рани і відмороження, нещасні заслани йшли до місця призначення. Вони залишалися прикутими і під час сну, і при справлянні природних потреб. Лише у випадках, коли «товариші по пруту» притягали вмираючого або тяжко хворого, на якого ні лайка, ні прокльони, ні навіть побої супутників уже не впливали, охорона була

змушена на черговому етапному пункті знімати з прута таких бідолах. Слід зазначити, що жертвами цієї системи в основному були не небезпечні злочинці, яких засуджено до каторги, а люди, яких відправляли адміністративно за місцем проживання (особи, які прострочили паспорти). Навіть ті, які пересилалися за рахунок поміщиків до їхніх маєтків і кріпосні, які були на заробітках та інші.

Зрозумівши всю страхотливість цієї нелюдської системи, Ф. Гааз вів до самої смерті з нею завзяту непримиренну боротьбу. Проте, не дивлячись навіть на співчуття і поміч князя Д. Голіцина, домогтися радикальних змін у питанні про «прут» йому не вдалося. Численні клопотання, мотивовані доповіді, особисті прохання, що спрямовувались у вищі урядові сфери, наражались на холодну байдужість. У безпосередньо зацікавлених міністрів — військового і внутрішніх справ, а також у командира окремого корпусу внутрішньої сторожі, вони викликали злісне роздратування проти «неспокійного лікаря, дивного філантропа», який постійно домагався, за виразом всесильного графа Закревського, «незаслужених зручностей для в'язнів і розбещував їх своїми постійними вигадками».

Проте всі ці невдачі та пов'язані з ними доноси, погрози і навіть образи з боку можновладців не зломали Ф. Гааза. Не домігшись скасування нелюдської системи припровадження засланих у ручних кайданах у загальнодержавному масштабі, він наполегливо шукав шляху до обмеження або хоча б часткової заміни іншими засобами. Зрештою Ф. Гааз домігся того, щоб прибуваючих у Москву «на пруті» засланих перековували у винайдені ним кайдани для ніг полегшеного типу («гаазівські»). Заслані таке нововведення сприйняли із захопленням: підв'язуючи досить довгий ланцюг кайданів до пояса, вони отримували можливість нормально пересуватися і мали вільні руки. Ф. Гааз протягом усього свого життя не пропустив жодної партії, не знявши кого тільки можливо з прута. Ні вік, ні спад фізичних сил, ні постійні сутички з етапним начальством, ні відсутність засобів не могли відвернути його від цієї служби.

Відсутність засобів для виготовлення «гаазівських» кайданів він компенсував своїми щедрими пожертвуваннями, поки мав хоч які-небудь гроші, а потім пожертвуваннями своїх знайомих багатих людей, які були не в силах відмовити старцю, що ніколи нічого не просив для себе.

До появи Ф. Гааза на Воробйових горах партії засланих затримували тільки на короткий час, що був необхідний для упорядкування списків і виконання інших формальностей. Щоб уникнути

зайвої турботи, тюремна адміністрація намагалася якнайшвидше відправити прибуваючих арештантів далі, незважаючи на те, що серед них були люди дуже ослаблі, які страждали важкими хворобами, зокрема й інфекційними. Ціною величезних зусиль Ф. Гаазу вдалося домогтися змін і в цьому. Насамперед, за його наполяганням було продовжено до 7 діб термін перебування засланих у Москві. Потім йому було надане право оглядати всіх в'язнів, які прибували по етапу, а хворих затримувати до видужання. Нарешті, за його клопотанням у 1832 р. тюремний комітет виклопотав кошти на організацію лікарні на 120 ліжок при пересильній в'язниці. У цій лікарні, що перейшла у безпосереднє завідування Ф. Гааза, він міг лишати на якийсь час засланих «через хворобу», знімати з них кайдани і поводитися з ними як із людьми, насамперед, нещасливими...

Федір Петрович дуже широко використовував можливості полегшення долі арештантів, що відкривалися перед ним. Він затримував їх у Москві не тільки через хворобу (з 1838 до 1854 р. через лазарет пересильної в'язниці пройшло 12673 хворих), але й з інших причин: через хворобу одного із членів родини заарештованого, який добровільно слідує за ним у заслання; для очікування остаточного рішення у справах безвинно засуджених або результатів клопотання про матеріальну допомогу сім'ї засланого, яка залишається без засобів існування тощо. Наскільки широко користувався Ф. Гааз своїми правами видно з того, що, наприклад, у 1834 р. з партії у 132 особи він тимчасово затримав у Москві 50 осіб, а з партії у 134 особи — 54.

Контакти Ф. Гааза із засланими ніколи не обмежувалися лише медичними оглядами. Регулярно обходячи помешкання пересильної в'язниці, у яких розміщувалися прибуваючі етапи, він багато розмовляв з арештантами, щиро розпитував про їхні потреби, образи, турботи. І завжди намагався допомогти всім нужденним матеріальною підтримкою, захистом, доброзичливою порадою або просто ласкавим словом.

На це Федір Петрович не шкодував ані сил, ані часу. Він постійно допікав тюремному комітету проханнями заарештованих, клопотався про перегляд справ безвинно засуджених, про помилування для похилих і важкохворих, домагався направлення у притулки звільнених безпритульних старців, сиріт померлих арештантів, знаходив засоби на устрій школи для дітей засланих тощо.

Незаперечний авторитет і любов московського населення зробила Ф. Гаазу не тільки його тюремна діяльність, але й робо-

та в «поліцейській лікарні для безпритульних». Лікарня ця була створена винятково завдяки його наполегливості та самовідданим зусиллям.

Ф. Гааз домігся собі права приймати в цю установу для надання безкоштовної допомоги усіх хворих, яких піднімають на вулиці у критичному стані, забутих, покусаних, отруєних, обпалених.

Про те, наскільки Ф. П. Гааз використовував можливості, що відкрилися перед ним, свідчить той факт, що за останні десять років його життя в закладі лікувалося близько 30 тис. хворих, які знаходили тут «притулок і хліб, тепло і допомогу», левову частку з них становили діти-сироти.

З відкриттям поліцейської лікарні, Ф. Гааз «оселився при ній у двох невеличких кімнатах. Одержуючи всього 285 рублів 72 копійки на рік за посаду старшого лікаря, він вів надзвичайно скромне, заповнене безупинною працею життя. За свідченнями сучасників, Федір Петрович завжди підводився о шостій годині ранку, одразу вдягався і пив замість чаю ...настій порічкового листка. До восьмої години він читав або власноручно готував ліки для бідних. О восьмій розпочинав у своїй же квартирі прийом хворих, котрих сходилося дуже багато. Прості люди бачили в ньому не тільки лікаря тілесного, але й духовного. До нього несли вони і розповідь про недуги, і гірку повість про скорботні та тяжкі сторони життя, від нього одержували вони ліки або наставляння, завжди добру пораду або мораль і дуже часто — допомогу.

О двадцятій годині Ф. Гааз ішов до поліцейської лікарні, а згодом їхав у тюремний замок і до пересильної в'язниці. Після скромної вечереї він відвідував впливових знайомих, щоб поклопотатися і попросити за бідних та беззахисних» [3, с. 70].

Ф. Гааз був надзвичайно скромним і тому йому не подобалося, коли згадували про його діяльність, ніколи не говорив про себе, а завжди за тих, за ким уболівало його серце... За однотайним свідченням оточуючих, він був «чистий, як дитина». І тільки неправда викликала у нього обурення. Роздаючи усе, що мав, ніколи він не просив матеріальної допомоги своїм «нещасним», але радів, коли її надавали. За свідченнями сучасників, коли Ф. Гааз помер, усе майно, що залишилося після нього, складалося із кількох рублів і дрібних мідяків, із дешевих меблів, поношеного одягу, книг і астрономічних інструментів. Відмовляючи собі в усьому, старець мав тільки одну слабкість — утомлений від денних турбот, любив уночі дивитися на небо...

Останні роки життя були для нього особливо важкими. Давалися взнаки і похилий вік, і втота від багаторічної боротьби з бездушшям і канцелярською зашкарублістю миколаївської адміністрації. Особливо це почало відчуватися після призначення в 1848 р. на посаду московського генерал-губернатора графа Закревського. Цей грубий і недалекий чиновник, який прибув у Москву в якості, як він сам говорив, «надійної опори проти руйнівних ідей, що погрожували з Заходу», ставився вкрай вороже до всіх почи-нань Ф. Гааза.

Говорили навіть про його намір вислати «дивного філантропа» із Москви. Невідомо, чи був би здійснений цей намір, але усе розв'язала смерть: 16 серпня 1853 р. після тяжкої хвороби Федір Петрович помер. Смерть улюбленого лікаря глибоко засмутила все населення Москви. Проводжати його в останню путь зібралось близько 20 тисяч осіб. Труну несли на руках до цвинтаря на Введенських горах. Але навіть і в ці сумні хвилини прискіпливість та ворожість графа Закревського не залишали «святого доктора». Як пише А. Коні, «...побоюючись безладдя, Закревський надіслав на похорони поліцмейстера з козаками. Але коли той побачив щирі гарячі сльози народу, то зрозумів, що зовнішня простота цієї церемонії і щирість скорботи юрби служать найкращою гарантією спокою, він відпустив козаків і змішавшись із юрбою, пішки попрямував на цвинтар» [3, 71].

Займаючись понад 20 років вивченням проблем зарубіжної соціальної педагогіки, ми особливе значення надавали аналізу творчого доробку Джона Говарда. Діяльність цієї людини мала значний вплив на розвиток гуманізації пенітенціарної системи не тільки Англії, а й тодішньої царської Росії. Проаналізуємо окремі положення наукової біографії Дж. Говарда [2]. Джон Говард — філантроп, який належить до невеликої кількості людей, відзначених особливим почесним титулом. Багато людей придбало б собі титул «великого», але дуже невеликій кількості люди дають звання «справедливого». І саме тому слово «філантроп» пов'язане з ім'ям Дж. Говарда не без підстав.

Дж. Говард народився 15 вересня 1726 р. в Емфілді. Його батько, який раніше займався торгівлею в Лондоні, був заможним і його було обрано в окрузі шерифом. У перші роки свого життя Джон не привертав уваги нічим особливим. З роками ріс спокійним, простим, звичайним хлопчиком, який не вирізнявся жодними особливими якостями, нахилами, здібностями та прагненнями. Зі своїми

вчителями він трохи вивчав латину та грецьку, зате з ранніх років досить добре опанував сучасні мови і набув гарних знань у природознавчій історії, географії та медицині.

Коли Дж. Говард був підлітком, помер його батько. Два роки він мандрував знаменитими містами Франції та Італії. За цей час Говард удосконалив знання з французької мови. Оселившись у Сток-Ньюїнгтоні, він розпочав вивчати медицину та метеорологію.

Одружився у віці 25 років, та після трьох років подружнього життя залишився вдівцем. У цей час у Лісабоні трапився пам'ятний в історії землетрус. Ця подія стала причиною філантропської спрямованості у діяльності Дж. Говарда; він прагнув полегшити тяжку долю жителів португальської столиці й тому вирушив до них на допомогу кораблем «Ганновер», який зрештою з усім екіпажем потрапив до рук французьких корсарів та був відведений до їхнього порту. З командою та пасажирами поводитися жорстоко — їх морили голодом й ув'язнили. Серце Говарда розривалося від обурення при такому поводженні зі знедоленими співвітчизниками. З великими труднощами йому вдалося повернутися на батьківщину. Говард продовжував займатися наукою і в 1756 р. був обраний членом Королівського Товариства. Через два роки він вдруге одружився. Пізніше, народивши сина, його дружина померла. Саме після її смерті розпочалася громадська діяльність Джона Говарда. У 1773 р. його призначено бедфордським шерифом. У період засідань він знаходився у суді, а коли закінчувалися денні слідства, ходив до темниці, щоб подивитися, у якому стані знаходяться ув'язнені. Джон Говард бачив брудну й тісну темницю без спеціальних приміщень для жінок, повітря у ній було важке, їжа — ще гіршою, а вода — нестерпною. Він вирішив присвятити себе дослідженню проблем реформації тюремної системи. Ця праця коштувала йому всього багатства і життя, що залишилося.

Швидко оглянувши всі лондонські тюрми, Дж. Говард вирушив з тією ж метою на північ Англії. Пізніше він зробив такі ж спостереження у Західній Англії, Ірландії, Шотландії. Потім його було звільнено із займаної посади. Ця обставина пішла йому на користь, отже він міг займатися своєю справою. Йому, вільному від зайвих справ, перш ніж видати свої спостереження над англійськими тюрмами, здалося доцільнішим спочатку об'їхати Францію, Нідерланди, Голландію та Німеччину, оглянути на континенті відомі та невідомі в'язниці, зібрати різні їхні документи, оглянути їхнє улаштування,

діяльність, а потім здобути результати порівняти зі станом вітчизняних тюрем. Повернувшись до Лондона, він видав свою чудову книгу «Про стан тюрем в Англії та Уельсі». На збирання матеріалів для неї він витратив 4 роки. Ця книга не залишилася без уваги. Одним із перших результатів її появи було виникнення питання: «Що робити з англійськими злочинцями?». Америка не хотіла більше приймати їх. Потрібне було нове вирішення проблеми. Потрібен був новий проект побудови відповідних будівель і Джон Говард добровільно погодився вирушити за кордон для збирання планів будівництва тюрем та інших необхідних і точних відомостей з цього питання. Він вирушив до Амстердаму, згодом — до Пруссії, Саксонії, Бельгії та Австрії.

Мандруючи Європою, Дж. Говард вивчав умови утримання засуджених у тюрмах багатьох країн. Він продовжував допомагати бідним, на власні кошти збудував декілька будинків для людей похилого віку. Два рази, у 1781 та 1789 рр., приїздив до Росії. У 1789 р. Джон Говард приїхав у Херсон. Говарду довелося припинити пенітенціарну реформаторську діяльність та спрямувати зусилля проти нового ворога — чуми. У боротьбі проти страшної хвороби він і втратив своє життя, намагаючись знайти причину та відкрити засіб лікування цієї хвороби.

Він помер 20 січня 1790 р. у Херсоні від чуми. Перед смертю Говард попросив переслати до Англії заповіт і наказав поховати себе біля улюбленого місця останніх прогулянок — на дачі чиновника Дофіне (біля села Степанівка). Волю великого філантропа було виконано.

«... Найбільш правильний шлях до щастя — не в бажанні бути щасливим, а в тому, щоб робити щасливими інших. Для цього потрібно прислухатися до потреб людей, піклуватися про них, не боятися праці, допомагаючи їм порадою і справою, словом, любити їх, до того ж, чим частіше виявляти цю любов, тим сильнішою вона буде ставати» (із листа Ф. Гааза своєму вихованцю).

Використані джерела

1. Беца О. В. Джона Говарда пам'ятають у Києві // Британські обрії, 1997. — № 3. — С. 7–8.
2. Вагнер Е. А., Расновский А. А., Ягупов П. Д. О самовоспитании врача. — М.: Медицина, 1971.
3. Кони А. Ф. Федор Петрович Гааз. Собр. соч. — М.: Юридическая литература, 1968. — Т. 5.

**1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ І ВИЗНАЧТЕ СВОЮ ОЦІНКУ
(КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ):**

1. Що таке метод виховання?
2. Що є прийомами виховання?
3. Що є засобами виховання?
4. Які умови та фактори визначають ефективність методу виховання?
5. Як класифікуються методи виховання?
6. Які методи належать до групи методів формування свідомості особистості?
7. Які методи належать до групи методів організації діяльності та формування досвіду громадської поведінки?
8. Які методи входять до групи методів стимулювання?
9. У чому сутність етичної розповіді?
10. Чим відрізняється оповідання від роз'яснення?
11. У чому сутність методу прикладу?
12. У чому сутність вправи як методу виховання?
13. Що таке привчання?
14. У чому полягає сутність доручення?
15. Як слід розуміти ситуації, що виховують?
16. Що таке змагання як метод виховання?
17. Які функції виконують окремі групи методів виховання?
18. Що таке форми виховання?
19. Як класифікуються форми виховання?
20. Що таке метод виховних ситуацій?

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТЬ:

1. Що передбачає поняття «метод виховання» і які є його обґрунтування в педагогічній науці?
2. Які фактори визначають оптимальний вибір методів виховання?
3. Чи пов'язані між собою методи і форми виховання, яке значення має це для організації виховного процесу?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

1. Старшокласниця Валентина добре навчалася, мала особливу схильність до літератури. У шкільних творах захоплено розмірковувала про високі ідеали виховання. Разом з тим вона зарозуміло

ставилася до однокласників, проявляла егоїзм, зневажала спільні інтереси, відмовлялася допомагати друзям...

– Як необхідно оцінити рівень вихованості дівчини?

– Які виховні завдання необхідно вирішувати в процесі індивідуальної роботи з ученицею?

2. Учень четвертого класу розповів учителю, що він п'ять разів розв'язував задачу і вона не виходила, а на шостий — розв'язав.

– Як повинен реагувати вчитель на цю заяву?

4. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Накреслити схему: «Класифікація методів виховання».

2. Спираючись на матеріали вказаної теми, заповнити таблицю «Процес перевиховання» за зразком:

Етапи перевиховання	Мета, зміст етапу	Методи роботи педагога
---------------------	-------------------	------------------------



КОЛЕКТИВ ЯК ОБ'ЄКТ І СУБ'ЄКТ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

План:

1. Поняття про колектив та особливості міжособових стосунків у ньому
2. Функції колективу як виховуючого фактору
3. Стадії розвитку колективу
4. Шляхи та умови виховання колективу

1. Поняття про колектив та особливості міжособових стосунків у ньому

Засвоюючи людську культуру, індивід перебуває у спілкуванні з іншими людьми. У ланцюзі «індивід» — «мікросоціум» — «суспільство» об'єднуючим стержнем між людиною і суспільством є мікросоціум, найважливішим елементом котрого є соціальні групи, з якими індивід перебуває у безпосередньому контакті, тобто контактні групи.

Контактна група — це група людей, яка існує в загальному просторі й часі та об'єднана реальними стосунками. Наприклад, студенти однієї групи, учні класу, члени наукового гуртка та ін. Якщо контактна група зовні набуває певної організаційної структури, то вона стає вже *офіційною (формальною) групою*. Поряд із формальними стосунками у кожній контактній групі виникають неофіційні *міжособові стосунки* між її членами. Наприклад, антипатії, симпатії, дружба, ворожнеча тощо.

На думку колективу психологів на чолі з академіком А. В. Петровським, «...група, як правило, не буває паритетною, тобто створеною на основі рівних міжособових стосунків між її членами, поза елементами керівництва і підпорядкування. Будь-яка група завжди має керівника, лідера, ватажка. Він може бути призначеним, офіційно обраним або неофіційно (але фактично) висунутим більшістю членів групи, які визнають його авторитет і за власною ініціативою прислухаються до нього» [6, с. 138]. Особливо слід наголосити, що найбільш міцною є та група, в якій її офіційний лідер є одночасно і неофіційним ватажком.

Найвищою формою *організованої* групи є *колектив*. Проте далеко не кожна, навіть зовнішньо і внутрішньо організована група, може розглядатися як колектив. Прикладом таких групових

об'єднань є релігійна секта, злочинне формування тощо. На відміну від цих об'єднань, колектив характеризується спільними цілями, що виходять за межі інтересів цієї групи і співпадають із загальними цілями суспільства. Отже, *колектив* — це контактна група людей, котра є частиною суспільства, об'єднана загальними цілями спільної діяльності, що узгоджені з цілями всього суспільства.

Зазначимо, що розрізняють *первинні* та *вторинні* колективи. *Первинний* колектив — це той, члени якого знаходяться в постійному безпосередньому діловому, дружньому, побутовому та духовному єднанні. *Вторинний* — це більш широкий колектив (ВНЗ, школа, самостійний військовий підрозділ тощо), який складається з декількох первинних. Надалі ми будемо розглядати головним чином характерологічні особливості первинного колективу. Найбільш притаманними *ознаками* колективу є:

- наявність спільних цілей, що виходять за межі інтересів групи;
- єдність таких цілей з цілями суспільства, тобто їхня суспільна значимість;
- здійснення діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети;
- наявність органів, що представляють (репрезентують) інтереси колективу та координують його діяльність;
- наявність системи міжособових стосунків членів колективу, що спрямовані на співпрацю і товариську взаємодію, сприяють згуртованості колективу, пріоритету колективних інтересів над егоїстичними індивідуальними, пріоритету особистості та створенню умов для її розвитку.

Відповідно до *характеру міжособових взаємостосунків* (залежності, підпорядкування, співробітництва, взаємодопомоги, взаємовідповідальності тощо), ці групи можна розділити на такі види:

- *дифузна група*, в якій існують міжособові стосунки, але вони не залежать від змісту групової діяльності (не опосередковані її змістом);
- *асоціація-група*, в якій міжособові стосунки опосередковані особистісно значущим для кожного окремого індивіда об'єктом групової діяльності, але ці індивідуальні інтереси нетрадиційні щодо суспільно значущих цілей і можуть носити як позитивну, так і негативну спрямованість;
- *корпорація-група*, в якій міжособові стосунки опосередковані особистісно значущим, але асоціальним змістом групової діяльності;

• *колектив-група*, в якій міжособові стосунки опосередковані особистісно значущим і суспільно корисним змістом групової діяльності [6, с. 14].

Розглянемо *особливості* міжособових стосунків у колективі, що відмінні від стосунків членів інших контактних груп.

Перша з таких особливостей полягає в наявності у членів колективу *колективістського самовизначення*. Воно полягає у вибіркового ставленні кожного члена колективу до будь-яких впливів, зокрема і до впливів своєї групи. Ці впливи оцінюються, сприймаються або відхиляються відповідно до завдань, цілей, цінностей суспільно корисної діяльності колективу. Тобто, головним для члена колективу є не просто намагання уникнути конфлікту, не опинитися в ізоляції, не нажити неприємностей, а те, наскільки саме позиція індивіда, мотиви його поведінки і діяльності співпадають із цілями колективу та суспільства. Отже, колективістське самовизначення проявляється в дотриманні кожним ідеалів колективу й у протистоянні тим зовнішнім впливам, що суперечать цим ідеалам. У цьому і полягає різниця між колективістським самовизначенням і таким явищем, як конформізм, коли індивід підкорюється будь-яким впливам колективу, незалежно від їхнього змісту. Саме колективістське самовизначення надає особистості свободу у виборі позиції та можливість відстоювати її, спираючись на підтримку інших членів колективу, які визнають його суспільно корисні цілі та цінності.

Іншою особливістю міжособових стосунків, характерною саме для колективу, є *згуртованість його членів*. Зрозуміло, що саме згуртований колектив спроможний легше переборювати труднощі, йому краще вдається зберегти свою цілісність, створювати сприятливі умови для розвитку особистості кожного та реалізувати моральний принцип «Людина людині — друг». Як з цього приводу влучно зазначив академік В. М. Синьов, «Давайте относиться друг к другу, как друг к другу». У колективі *згуртованість* розглядається як його *ціннісно-орієнтаційна єдність* — тобто така характеристика системи внутрішньогрупових зв'язків, що вказує на ступінь збігу оцінок і позицій членів групи стосовно об'єктів (осіб, завдань, ідей, подій), які є найбільш значущими для групи в цілому [4, с. 150]. Від співпадання оцінок або позицій членів групи щодо об'єктів, що мають значення для колективу, залежить оцінка його ціннісно-орієнтаційної єдності. Насамперед зближення оцінок у моральній та діловій сферах, у вирішенні спільних цілей та завдань.

Третьою, характерною саме для колективу особливістю між-особових стосунків є *емоційна ідентифікація (ототожнення) особистості кожного окремого члена з колективом загалом і з кожним іншим представником колективного об'єднання зокрема*. У цьому випадку доречно зазначити, що відбувається узгодження позиції «Я — Ми», тобто наявне явище дієвої емпатії, яка свідчить про те, що стосунки у колективі опосередковані, чи, точніше, детерміновані високі моральні цінності: гуманність, піклування про товаришів, уміння поставити себе на місце іншого.

Задоволеність своєю групою становить четверту особливість міжособових стосунків, коли кожний член колективу вважає його «еталонним», тобто таким, що відповідає найвищим якостям колективу. Реалізація цього положення можлива лише за умови, коли якісні характеристики колективу співпадають із суспільними оцінками й уявленнями про справжній колектив.

Головною вимогою до загальної характеристики колективу є те, що всі зазначені особливості міжособових стосунків, тобто колективістське самовизначення, згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність, емоційна ідентифікація, задоволеність колективом, відповідність еталону щільно пов'язані між собою і доповнюють одна одну.

2. Функції колективу як виховуючого фактора

Використовуючи колектив як фактор виховуючого впливу на особистість, педагог одержує можливість реалізувати плідну ідею А. С. Макаренка про паралельну педагогічну дію. Сутність цієї ідеї полягає в тому, що виховний вплив на особистість має бути не тільки і не стільки прямим, тобто від педагога до вихованця, скільки опосередкованим, тобто здійснюватися через колектив. Внутрішня природа людини влаштована саме так, що кожен з нас не сприймає позитивно прямого виховання. Позиція: «Сідай! Я буду тебе виховувати!» — антипедагогічна за своєю суттю. У більшості випадків прямі впливи педагога на вихованця останній сприймає і розцінює як обмеження прав власної особистості. У випадку, коли конкретні виховні завдання педагога стосовно окремих осіб вирішуються опосередковано через колектив (залучення до колективної діяльності, вимоги колективу спираються на громадську думку тощо), такі виховні впливи сприймаються зі значно більшим ефектом, оскільки вони є соціально необхідними.

Спеціальні дослідження і спостереження переконливо свідчать, що умови колективної життєдіяльності плідно впливають на розвиток усіх сфер особистості вихованця. Зокрема варто відзначити, що за цих умов відбувається помітне підсилення продуктивності його інтелектуальної діяльності (ефект методу т. зв. «мозкового штурму» при вирішенні як практичних, так і теоретичних питань), спостерігається також і помітне зміцнення волі, оскільки людина має підпорядкувати свої дії та вчинки вимогам спільної думки товаришів. Особливо позитивний вплив має колективна життєдіяльність на формування емоційного світу людини. З цього приводу А. С. Макаренко зазначав: «Коли колектив зживається у дружню сім'ю, то вже один образ колективної праці захоплює як приємна близька перспектива» [5, с. 77].

Про опосередкований вплив на емоційно-вольову сферу людини умов колективної діяльності свідчать результати таких гуманітарних наук, як соціологія та психологія. Поведінка та діяльність в умовах колективу сприяє виробленню навичок, що, закріплюючись, стають соціально цінними рисами характеру — доброзичливість, гуманність, відповідальність, активність, колективізм тощо.

Можна стверджувати, що саме в колективі особистість навчається поводити себе, як людина серед людей. Саме тому А. С. Макаренко назвав колектив гімнастичною залогою для вправ у суспільній моральній поведінці.

Серед *функцій колективу* в його виховуючому впливі на особистість виділяють такі:

1) функція *формування знань про систему моральних та ідейно-громадських цінностей і норм суспільного життя*. Ця функція красномовно проявляється у ставленні людини до Батьківщини (великої і малої), людей, праці, природи, рідної мови, національної культури тощо;

2) функція *формування досвіду ділових комунікативних взаємин*, насамперед — стосунків відповідальної залежності від інших за результати своєї та спільної діяльності, стосунків вимогливості, керівництва, підпорядкування, взаємодопомоги, творчої взаємодії;

3) функція *формування досвіду емоційних міжособових стосунків*, зокрема довіри до людей, товаришування, симпатії, емпатії, добродійності тощо;

4) функція *стимулювання і корекції поведінки особистості в колективі*;

5) функція *забезпечення умов для всебічного розвитку та захисту кожного члена колективу і всієї групи*.

Реалізація зазначених функцій сприяє задоволенню соціально важливих потреб для створення і підтримання відповідного соціально-психологічного клімату в колективі.

Загалом вищеназвані функції колективу можна класифікувати за такими комплексними функціями: організаторська, виховна і стимулююча. Така класифікація сприяє охопленню всіх сфер життя та діяльності колективу.

3. Стадії розвитку колективу

Процес утворення та становлення колективу проходить декілька *етапів, або стадій*. У психолого-педагогічній науці існують різні думки щодо визначення кількості стадій. Розбіжності спричинені тим, що фахівці по-різному оцінюють той чи той стан розвитку колективу.

Особлива роль у розробці теорії та практики розвитку колективу належить А. С. Макаренку. Насамперед необхідно зазначити, що, на думку цього видатного педагога, основна *ознака* колективно-творчої діяльності залежить від того, хто і як на кожній стадії висуває вимоги до членів групи і, домагаючись їх виконання, керує життєдіяльністю.

На першій *стадії (початковій)* під керівництвом педагога лише починає створюватися первинний колектив. Завдання педагога як координатора зі створення колективу на цьому етапі полягає передусім у глибокому психолого-педагогічному вивченні членів групи і в тому, щоб закласти основи для розвитку самоврядувальних засад колективу. На цій стадії керівник колективу повинен висувати перед усіма вихованцями єдині вимоги, виконання яких має підлягати чіткому контролю.

Друга стадія має назву «поширення впливу активу на весь колектив». Визначальною рисою цієї стадії є те, що саме на ній відбувається завершення процесу формування органів самоврядування, що є важливою умовою гуманізації та демократизації всього суспільного життя. Характеризується тим, що в колективі вже є актив, який підтримує єдині педагогічні вимоги керівника, стає все більш відповідальним та самостійним. Зміцнення авторитету активу як ядра колективу дозволяє вже безпосередньо активу, а не лише педагогу, висувати вимоги до членів групи і контролювати виконання окреслених завдань.

Особливо широкого розповсюдження учнівське самоврядування набуло при вирішенні повсякденних питань у навчально-ви-

ховних закладах у 20–30-х рр. Саме на цей час припадає педагогічна діяльність А. С. Макаренка, досвід якого було покладено в основу розвитку теорії і практики учнівського самоврядування, що стало значним внеском у вітчизняну педагогіку. Він розглядав учнівське самоврядування як домінуючу частину педагогічних засобів організації життя шкільного колективу; вперше теоретично обґрунтував перевірену на практиці пряму залежність між рівнем самостійності учнів, їхньою роботою в органах самоврядування і якістю педагогічного керівництва. Вчений-педагог розробив практичні основи створення дитячого колективу, побудованому на засадах дитячого самоврядування, взаємовиручки і взаємовідповідальності. Стверджував, що лише участь вихованця у самоврядуванні допоможе йому набути таких необхідних рис особистості, як організованість, наполегливість, повага до товаришів, до колективу. В учнівському самоврядуванні А. С. Макаренко вбачав дієвий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці та участі в суспільних справах. Ці його твердження не втратили актуальності й у наш час.

Різні аспекти розвитку дитячого самоврядування досліджувалися також Л. К. Балястою, Л. Ю. Гордіним, Б. С. Кобзарем, В. М. Коротовим, Т. І. Конніковою, Т. М. Мальковською, Л. І. Новіковою, В. О. Сухомлинським, Ю. Т. Сокольниковим та іншими представниками психолого-педагогічної науки.

У ряді праць (В. М. Оржеховська, В. М. Коротов та ін.) розглядаються функції *учнівського самоврядування*, підкреслюється, що воно одночасно виступає і як *принцип виховання*, і як його *метод*, а також *спосіб* життя дитячого колективу. Як *принцип*, воно виконує такі функції:

- виховання у школярів правильної життєво-активної позиції;
- підготовка учнів до самоврядувальної діяльності у своєму шкільному, а з часом і в середовищі дорослих (отже і в суспільстві загалом);
- вироблення в учнів певних організаторських навичок;
- розвиток ініціативи;
- розвиток комплексу моральних рис (відповідальність, колективізм, принциповість тощо).

Як *метод* виховання, учнівське самоврядування забезпечує:

- залучення учнів до свідомої і систематичної участі у самоврядувальній діяльності шкільного учнівського колективу;
- через посередництво органів учнівського самоврядування здійснює управління всім дитячим колективом.

Як *спосіб* життя учнівського колективу школи, котрий розглядається вищезгаданими авторами як інтегроване поняття, що вміщує всі складові компоненти функціонування і розвитку, діяльності та взаємодії вихованців і педагогів, учнівське самоврядування забезпечує нормальну діяльність усього шкільного колективу:

- найбільш повне залучення учнів до справи управління школою;
- розвиток демократичних і гуманістичних засад в управлінні шкільним колективом;
- передачу ряду організаторських функцій дітям;
- відповідальне і поважне ставлення старшокласників, як «шефів», до учнів молодшого шкільного віку.

Через участь у вирішенні справ своєї школи учні поступово усвідомлюють власну причетність до справ усього суспільства.

Третя стадія характеризується тим, що вже весь колектив або його переважна більшість, згуртовуючись, висуває вимоги до окремих членів колективу, які з різних причин порушують загальноприйняті норми поведінки та спільної діяльності. Аналогічні принципи вимоги колектив як носій громадської думки може та принципово повинен висувати і перед всім активом чи перед окремими його представниками. Сила сформованої громадської думки колективу є головним засобом впливу на окремих його представників на цій стадії колективотворення.

Четверта стадія характеризується тим, що кожна особистість згуртованого на підставі ціннісно-орієнтаційної єдності колективу, при наявності емоційної ідентифікації себе з цим колективом, розвинена настільки, що кожен починає вимагати не тільки від колективу, а й від самого себе. Саме на цій стадії розвитку колективу у його членів виникає потяг до самовдосконалення і самовиховання. В основу цього процесу самовиховання й закладається нагальна потреба людини відповідати вимогам колективу та його членам.

Отже, на четвертій стадії формування колективу є всі підстави стверджувати, що виховання колективу досягло свого творчого злету і перейшло до найвищої стадії — самовиховання кожного його представника.

4. Способи й умови виховання колективу

Розбудова та становлення української держави потребує вирішення цілого комплексу складних гуманітарних і, зокрема, соціаль-

но-педагогічних завдань. У цьому ряді чільне місце належить удосконаленню всіх ланок освіти, в тому числі й духовних навчальних закладів. У наш час «...зароджуються національні концепції вітчизняної освіти і виховання, які, враховуючи культурно-історичний досвід свого та інших народів, спрямовані не лише на виведення справи навчання та виховання з глибокої кризи, в якій вона нині перебуває, але й докорінне реформування її, піднесення до вищих світових стандартів» [11, с. 74].

Концептуальне осмислення провідних проблем національної освіти і виховання переконує в тому, що демократизація, гуманізація і гуманітаризація їх неможливі без відродження вітчизняних культурно-історичних народно-педагогічних, народознавчих виховних традицій.

Одним із найважливіших компонентів виховання як науково-практичної категорії є позааудиторна виховна робота із молоддю — ВНЗ важливий засіб усебічного розвитку особистості.

На наш погляд, завдання позааудиторної діяльності в духовних школах полягає в тому, щоб виявити в людині всі кращі риси, знайти перспективу самовизначення людської особистості, сприяти розвитку її внутрішніх здібностей.

Як показує вивчення досвіду роботи кращих педагогічних колективів цілого ряду навчальних закладів різних відомств, науково обгрунтована та спланована позааудиторна робота пробуджує інтерес до навчання, оволодіння своєю майбутньою професією, додаткових занять тощо. Специфіка життя духовного навчального закладу полягає в тому, що цілодобове перебування вихованців духовної семінарії та студентів духовної академії у їхніх стінах є сприятливим фактором для формування міцного колективу, звичайно за умови правильно організованого співробітництва педагогів і вихованців.

Оскільки в педагогіці вищої школи питання розвитку позааудиторної діяльності студентської молоді не знайшли широкого відображення в літературі, за виключенням окремих досліджень (Н. П. Бондаренко, А. М. Зеленін, О. Л. Жук), для нас суттєвий інтерес становили дослідження педагогів і психологів, які займалися цими проблемами як у загальній, так і в спеціальній педагогіці (І. Д. Бех, А. К. Кочетов, В. М. Синьов та ін.)

Зазначимо, як приклад, що вивчення досвіду роботи спеціалізованих навчальних закладів МВС України із організації позааудиторної роботи курсантів, а також аналіз творчого доробку вищезгаданих та інших учених свідчить про те, що в цій категорії навчальних закла-

дів необхідна найрізноманітніша за змістом і формою позааудиторна робота, яка б виконувала значну виховну роль у становленні фахівця. Крім того, питання розвитку позааудиторної роботи потребують нашої пильної уваги ще й тому, що перехід суспільства до нових суспільно-економічних умов спричинив цілий ряд соціальних проблем, пов'язаних із процесом адаптації молодих випускників спеціалізованих навчальних закладів МВС за місцем їхньої служби.

Саме тому, на нашу думку, розвиток теорії та практики позааудиторної роботи у зазначених навчальних закладах МВС України буде певною мірою сприяти покращенню процесу входження випускників у колективи практичних співробітників.

Безумовно, розвиток позааудиторного життя ВНЗ чи позанавчальної роботи школи або гімназії є тільки однією з умов виховання колективу. Загальна ж *закономірність у вихованні особистості та колективу* одна: *особистість і колектив виховуються в діяльності*. Отже, головною умовою створення і подальшого виховання справжнього колективу є залучення членів контактної групи, об'єднаної загальними цілями, що мають соціальну значимість, до спільної діяльності.

Предметом, змістом такої діяльності можуть бути *різноманітні справи*, спрямовані на створення продукту (результату) соціально важливих дій.

Особливе значення для формування колективу мають *колективні творчі справи* (КТС), котрі пов'язані зі спільною організаторською діяльністю. Концепцію КТС запропонував санкт-петербурзький учений-педагог І. П. Іванов. Технологічна і методична сутність цієї концепції полягає у єдності та послідовності при реалізації шести етапів КТС, які є спільними як для вихованців, так і для педагогів [2].

На думку професора І. П. Іванова, на *першому етапі* проведення КТС відбувається попередня робота вихователів, що полягає у доборі справ, обґрунтуванні соціальної значимості для формування колективу, відпрацюванні різних варіантів виконання, обмірковуванні завдань і обговоренні в бесіді з вихованцями тощо.

На *другому етапі* відбувається активне планування КТС і формування мікроколективів.

На *третьому етапі* в результаті колективної підготовки справи виробляються концепції плану.

Четвертий етап характеризується проведенням колективної творчої справи за розробленою раніше методикою.

Колективним підведенням підсумків проведення КТС характеризується *п'ятий етап*.

Найближча післядія становить сутність завершального, *шостого етапу* — проведення колективних творчих справ.

Необхідною умовою запровадження колективних творчих справ є наявність єдиного виховного колективу, який об'єднує одночасно вихованців і вихователів, у якому розвивається їхня товариська виховна турбота як у формі відкритої творчої співпраці педагогів і вихованців, коли перші передають свій досвід молоді, так і у формі непомітної співдружності, коли досвід старшого покоління засвоюється вихованцями безпосередньо у КТС.

Товариська виховна турбота керівника колективу та інших вихователів про вихованців, у свою чергу, пробуджує і розвиває товариську виховну турботу вихованців про себе (взаємну й особисту) та їхню турботу про вихователів як про своїх старших товаришів. Таким чином, мета товариської виховної турботи — розкриття та розвиток творчих сил людини (підростаючої і дорослої) в конкретних справах і вчинках на спільну радість та користь. Сутність товариської виховної турботи — єдність товариської поваги і товариської взаємовимогливості. Чим повніше й глибше керівник і вихователі виявляють у єдності товариську повагу та товариську вимогливість до себе і вихованців, тим швидше, повніше й глибше розвивається спільна творча громадська турбота вихователів і вихованців про поліпшення навколишнього та свого життя, тим успішніше відбувається цілісно-багатосторонній розвиток кожного як колективіста, як товариша інших людей, здійснюється виховання учнів і вихователів [3, с. 405–406].

Названа педагогічна закономірність є проявом загального закону життя в гуманістичному і демократичному суспільстві. Сутністю цього закону є турбота всіх про благо кожного і турбота кожного про благо всіх. Отже, ми виділили основні *умови виховання колективу*:

- єдність керівників (вихователів) і вихованців у проявах товариської виховної турботи;
- одночасне поєднання товариської поваги і товариської вимогливості до себе та інших;
- спільна організація і здійснення колективних творчих справ з проходженням усіх шести їхніх етапів;
- надання загальним цілям колективної діяльності соціальної значущості.

З цими умовами виховання колективу пов'язані й інші, відкриті на практиці, зокрема у творчому доробку А. С. Макаренка. До них належать такі *умови*:

- забезпечення постійного розвитку, руху колективу вперед шляхом *організації системи перспектив*. Варто зазначити, що «... під *перспективою* в конкретному педагогічному сенсі розуміються такі завдання, цілі, справи, які відповідають внутрішнім потребам розвитку особистості, групи, колективу в цілому, рівню розвитку його членів, їхнім віковим та індивідуальним особливостям і завданням суспільства» [5, с. 201]. Крім того, педагогічна практика стверджує, що якщо немає перспективи «завтрашньої радості», то життя стає монотонним, а на колектив очікує неминучий крах;

- *чіткість в організації діяльності*, спрямованої на досягнення перспектив; забезпечення *емоційного забарвлення* такої діяльності, щоб вона впливала не лише на розум, але й на почуття членів колективу. Особливого значення тут набуває *естетизація* діяльності, зокрема наповнення глибоким естетичним змістом планових і позапланових заходів, що є підґрунтям для забезпечення єдиних вимог, насамперед моральних, для всіх членів колективу.

На перших етапах А. С. Макаренко рекомендував такі вимоги висувати у формах, що виключають заперечення, розмірковування і відмову від виконання завдання:

- максимальна активізація ініціативи і самодіяльності членів колективу, залучення їх до самоврядування;

- формування і використання у виховному впливі на особистість громадської думки колективу;

- підтримання атмосфери змагань у первинному колективі з виконанням усіх вимог методу змагань;

- зближення формальної і неформальної структури колективу на основі глибокого вивчення, структури неофіційних міжособових стосунків його членів;

- надання особливої уваги тим членам колективу, які мають неблагонадійний статус у системі міжособових стосунків, допомога у підвищенні цього статусу шляхом створення умов для прояву своїх здібностей, піднесення їхнього авторитету, об'єднання їх у спільних справах із тими, хто має високий статус у міжособових стосунках колективу;

- створення і розвиток традицій колективу, тобто тих звичаїв, які постійно підтримуються його членами. Адже не випадково Антон Семенович Макаренко наголошував: «Ніщо так не зміцнює ко-

лектив, як традиції. Виховати традиції, зберегти їх — надзвичайно важливе завдання виховної роботи» [4, с. 125];

• забезпечення в колективі педагогічно доцільного тону та стилю життя і діяльності (бадьорість, оптимізм, мажор, які ведуть до творчої активності, готовності до дій, дисциплінованості тощо), що повинно виступати гарантом здорового соціально-психологічного клімату в колективі.

Література

1. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. Навч. посіб. — К.: Вища школа, 1995. — С. 93–128.
2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.
3. Кондратьева В. С. Учитель–ученик. — М.: Просвещение, 1984. — 80 с.
4. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. Изб. произв. — Т.1. — М.: Педагогика, 1954. — С. 177–250.
5. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей. Тв. в 7 т. — Т. 4. — К.: Рад. школа, 1954.
6. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. — М.: Просвещение, 1978. — 144 с.
7. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988.
8. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Просвещение, 1996.
9. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. — К.: Рад. школа, 1975.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибр. тв. в 5 т. — К.: Рад. школа, 1976.
11. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: РВВ КІВС, 2000.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ І ВИЗНАЧТЕ СВОЮ ОЦІНКУ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ):

1. Що таке колектив?
2. Чим він відрізняється від малої групи?
3. Чому ідея колективного виховання є провідною?
4. Чи є альтернатива колективному вихованню?

5. Назвіть специфічні ознаки колективу.
6. Якими особливостями характеризуються міжособові стосунки в колективі?
7. Що таке дифузна група?
8. Що таке група-асоціація?
9. Що таке група-корпорація?
10. Сформулюйте закон життя колективу.
11. Скільки і які стадії можна виділити у розвитку колективу?
12. Які ознаки відрізняють стадії розвитку колективу між собою?
13. Що таке актив колективу?
14. Якими особливостями характеризується колектив на першій, другій, третій та четвертій стадіях розвитку?
15. Що ви знаєте про традиції колективу, яке значення вони мають?
16. Які є перспективи розвитку колективу?
17. У чому сутність принципу паралельної дії?
18. Які типи стосунків особистості з колективом ви знаєте?
19. Чим обумовлюються стосунки особистості з колективом?
20. Що таке методика «колективної справи» за І. П. Івановим?

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТТЯМ:

1. Які функції виконує колектив у вихованні особистості? Розкрийте сутність кожної функції.
2. Що таке статус людини у колективі? Що він визначає?
3. Чому вихователь повинен розрізняти між собою різні типи груп? Яке це має практичне значення для виховного процесу?
4. Розкрийте особливості впливу вихователя на колектив.

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

1. Одна з вимог багатьох педагогів — щоб особа виконувала в колективі різні ролі: командні та підлеглі, творчі та виконавські.
– У чому, на ваш погляд, полягає значення такого підходу?
2. Практика доводить, що часто безпосередній вплив учителя, батьків, друзів-однолітків, старшокласників з ряду причин буває малоефективним. А от вплив добре організованого колективу дає кращі результати.
– Чи не є колектив знаряддям пригноблення особистості?

3. Чи сприяє вихованню особистості та покращенню взаємин у колективі обговорення на зборах характеристик учнів, складених самими школярами, вчителями?

4. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Накреслити схеми: «Ознаки колективу», «Функції колективу».

2. Скласти таблицю: «Основні етапи розвитку колективу» за зразком:

Етапи розвитку колективу	Зміст етапу, його мета	Зміст пед. діяльності
--------------------------	------------------------	-----------------------



ЗМІСТ І СУЧАСНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ*

План:

1. Поняття про зміст виховання
2. Основні напрями сучасного виховання
 - Розумове виховання
 - Моральне виховання
 - Естетичне виховання
 - Фізичне виховання
 - Трудове та інші напрями виховання

1. Поняття про зміст виховання

У державних документах з питань національної освітньої політики визначені пріоритетні *ідеї змісту виховання* особистості: ідеї свободи, рівності, національної та особистої гідності; формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни; бережливості; ставлення до свого життя та життя інших людей як до найвищої цінності.

З гуманістичних позицій визначено завдання змісту виховання в «Конвенції про права дитини» та «Декларації прав людини». У статті 29 конвенції зазначено, що освіта дитини повинна бути спрямована на: а) розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей у повному обсязі; б) виховання поваги до прав та основних свобод, а також принципів, які проголошені у Статуті ООН; в) виховання поваги до батьків у дитини, її культурної самобутності, мови, до національних цінностей країни, в якій дитина мешкає, країни її походження і до цивілізацій, відмінних від її власної; г) підготовку дитини до свідомого життя у свідомому суспільстві в душі порозуміння, миру, терпіння...; д) виховання поваги до природи [8].

На погляд академіка В. М. Синьова, засобом реалізації цих завдань є засвоєння індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню здібностей в особистості самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури. Тому *зміст виховання* (його смислове наповнення) особистості передбачає формування інтелектуальної, моральної, екологічної, політичної, правової, економічної, комунікативної, естетичної, фізичної культури, а також культури праці та дозвілля, сімейних стосунків тощо [8].

* Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. *Основи теорії виховання: навч. посіб.* / За ред. В. М. Синьова. — К.: ПВВ КІВС, 2000.

2. Основні напрями сучасного виховання

Розумове виховання

Науковці НАПН України накопичили значний досвід із практичного втілення у виховний процес закладів освіти різного типу теоретичних засад різних напрямів виховання. Особливо вдало, на наш погляд, розглянув це питання В. М. Синьов. Розкриттю творчого доробку вчених якраз і присвячено цей розділ [8]. Окрім того, в ньому розглядаються питання розвитку інтелектуального виховання як базової умови формування особистості; розкриваються різні, започатковані у психолого-педагогічній науці підходи до пізнання характеристик розуму та інтелекту людини; аналізуються теоретичні та практичні засади психологічної допомоги людині, яка прагне стати особистістю через опанування основами розумової діяльності в усіх сферах власного життя.

Серед різноманітних напрямів виховання провідним є розумове, оскільки саме розум разом із мораллю людини лежить в основі формування людської свідомості. За сучасних умов швидко зростає загальний обсяг наукових знань. Є цілком обґрунтовані наукові твердження, що кожні вісім років він подвоюється. Отже, формування готовності людини до виконання своїх соціальних ролей, зокрема професійних, вимагає виховання прагнення і здатності особистості до невпинної роботи над собою через постійну самоосвіту, самозбагачення знаннями, вміннями та навичками. На практиці це завдання реалізується через розумове (інтелектуальне) виховання.

З позицій сучасної психології *розум* — це сукупність пізнавальних процесів людини, серед яких найголовнішим є мислення. *Інтелект* розглядається психолого-педагогічною наукою як сукупність пізнавальних здібностей особистості, її готовності до теоретичного пошуку; вміння міркувати, тобто порівнювати, зіставляти, деталізувати, аналізувати через зв'язки та закономірності явища, події, предмети, факти, всебічно їх оцінювати і, виходячи з узагальнень, самостійно робити логічні висновки. Керуючись зазначеними методологічними підходами, ми маємо всі підстави вважати, що «розумове» та «інтелектуальне» виховання є синонімічними поняттями, що охоплюють сферу формування пізнавальної діяльності.

Як свідчать результати досліджень фахівців у галузі педагогіки та психології, яку б галузь виховання ми не аналізували, завжди пізнавальний компонент є одним з найважливіших для досягнення

мети виховання. Так, моральне виховання обов'язково потребує від людини усвідомлення знань про моральні норми, вміння аналізувати ситуації, в які вона може потрапити й, орієнтуючись на певні знання, робити адекватний моральний вибір, а також вміння передбачати моральні наслідки своєї поведінки тощо. А цього людина здатна досягти лише завдяки здійсненню розумової діяльності.

Те ж саме можна стверджувати і щодо правового виховання. Адже лише знаючи та усвідомлюючи правові норми, вмюючи проєктувати їх на нові ситуації у своїй поведінці, людина здатна вести правослухняний, соціально-нормативний у правовому сенсі спосіб життя.

Естетичне, професійне, фізичне та інші напрями виховання насамперед озброюють людину відповідними гнучкими, узагальненими, трансферативними, тобто такими, що переносяться в нестандартні ситуації, знаннями. А вироблення знань залежить від ступеня розвитку пізнавальних психічних процесів, тобто розуму. Нами вже наголошувалося, що не випадково видатний вітчизняний психолог Л. С. Виготський стверджував, що знати, як правильно себе поводити, ще не означає поводити себе правильно. Не можна не погодитись і з іншою тезою цього класика психології, що оздоровлення поведінки починається з оздоровлення мислення [1]. Сучасник Лева Семеновича Виготського, академік І. П. Павлов розглядав розум як таку властивість людини, що допомагає зрівноважувати себе з оточуючим світом. Стосовно валеологічної складової виховання людини-особистості, необхідно зазначити, що успіх у забезпеченні здорового способу життя досягається насамперед тоді, коли кожен сам свідомо обирає лінію поведінки стосовно свого життя загалом і здоров'я зокрема. Для педагогічної сфери це положення набуває першочергового значення, оскільки саме від ставлення до власного здоров'я багато в чому залежить виконання педагогом свого професійного обов'язку.

Серед найголовніших *завдань* розумового виховання передусім необхідно виділити завдання формувати активне, самостійне, творче мислення. Ознаки такого мислення дуже взаємопов'язані, але не тотожні. Активне мислення не завжди може бути самостійним. Наприклад, коли людина уважно слухає те, що їй пояснюють, намагається зрозуміти інформацію — вона мислить активно, але все ж таки йде за поясненнями, доведеннями, доказами до інших людей. Отже, ініціатива не належить їй. І лише за умови, коли людина сама робить спроби (за чийось завданням чи з власної ініціа-

тиви) розібратися в матеріалі, знайти відповідь на те чи те питання, усвідомити її як оригінальну, а не таку, що існує в готовому вигляді у певних джерелах інформації, сміливо можна стверджувати про наявність самостійного і, звичайно ж, активного мислення.

Проте і цей процес ще не є творчим. І лише тоді, коли людина своїм розумом, зіставляючи різну інформацію, доходить власним способом узагальнень і висновків до принципово нового знання, що раніше їй не було відоме, таке мислення вже можна вважати творчим. У навчальних ситуаціях, коли людина відкриває для себе раніше невідоме їй, вживають термін «*продуктивне*» мислення, назва якого, насамперед, свідчить про те, що людина сама виробляє для себе продукт пізнавальної діяльності. Принципова різниця «*творчого*» мислення в тому, що виробляється воно шляхом розумової діяльності, є істотно новим не тільки для цієї людини, а й для інших.

Наступним завданням розумового виховання є формування у людини фонду дієвих знань з різних галузей людської культури. Дієвість є головною ознакою таких знань. Наявність великого запасу знань ще не свідчить про їхню дієвість, оскільки в окремих людей більшість їхнього потенціалу просто залишається нереалізованою, лежить, так би мовити, «мертвим капіталом». У таких випадках носії значних нереалізованих знань лише відтворюють їх у разі потреби в пам'яті, але не здатні самостійно здобувати на їхній основі нові знання, не вміють застосовувати свої знання на практиці, не здатні переносити їх у нові умови. Отже, про розумову розвиненість людини свідчать лише дієві знання, тобто такі, які активно й адекватно використовуються в інтелектуальній і практичній діяльності, можуть творчо перероблюватися, слугують людині як «апперцептивна маса» для озброєння новими знаннями, для збагачення своєї інтелектуальної культури.

Ще одне завдання розумового виховання особистості полягає у формуванні *культури* інтелектуальної праці, до якої варто віднести: прийоми мислення, запам'ятовування, самостійну роботу з джерелами інформації, оформлення результатів своєї діяльності тощо. Чільне місце в цьому питанні повинне відводитися раціоналізації навчальної діяльності. Як специфічне, виділимо формування *культури* усного і письмового мовлення.

Розвиток пізнавальних інтересів як основних мотивів інтелектуальної діяльності становить сутність зазначеного завдання інтелектуального виховання. На основі вирішення сукупності загальних

завдань формується ціла низка основних комплексних якостей розуму особистості. На характеристиці окремих з них ми і зупинимося.

Найвагомішою серед них є характеристика *глибини* розуму, тобто здатності людини проникати у найбільш суттєве з того, що вона пізнає, відокремлювати його від усього побічного, другорядного та, абстрагуючись, узагальнювати головне. Протилежною цій якості є *поверховість* розуму, коли людина задовольняється лише окремими поверхневими знаннями, глибоко не вникаючи в сутність пізнаваного.

Поряд із глибиною розуму велике значення для ствердження людської особистості має *гнучкість* розуму, що проявляється у здатності людини відмовлятися від звичних розумових дій, від стандартів, які закріпилися в минулому досвіді, якщо вони не ведуть до успішного вирішення завдання, в готовності шукати інші, оригінальні шляхи його розв'язання. Протилежним гнучкості розуму є така його якість, як *інертність*, тобто схильність до шаблону, нездатність до переключення на нові дії, нові ракурси розгляду явищ, як того вимагає сучасне життя.

Сталість розуму — це здатність людини зосереджено і цілеспрямовано вирішувати розумове завдання, утримуючи у свідомості всю сукупність суттєвих, головних ознак явища, над яким розмірковуємо, залишаючи поза увагою другорядне, випадкове, котре може відволікати від правильного шляху до істини. Протилежною категорією сталості розуму є його *нестабільність* — часте відволікання, ухилення від завдання під впливом випадкових компонентів.

Свідома розумова діяльність, на відміну від *неусвідомленої*, полягає у здатності людини виражати мовою (вербалізувати) процес своєї розумової діяльності — тобто обґрунтовувати процес вирішення інтелектуального завдання. Головною умовою у цьому випадку має бути усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між своїми розумовими діями та їхніми результатами.

Самостійність розумової діяльності проявляється в активному пошуці нових знань, нових способів вирішення завдань, у легкому сприйнятті допомоги у випадках, коли людина сама відчуває труднощі у виборі правильного рішення, у врахуванні своїх помилок і помилок інших, у самокорекції розумової діяльності. Протилежною категорією самостійності розуму є таке поняття, як «*наслідування*», що проявляється у намаганні копіювати вже відоме, орієнтуватися на допомогу ззовні, не вбачаючи, таким чином, чужі помилки.

Критичність розуму тісно пов'язана з самостійністю і проявляється у намаганні самому переконатись у правильності матеріалу, що сприймається, за будь-яких обставин все «піддавати сумніву». Додатковими важливими характеристиками розуму є його швидкість, наявність почуття гумору як інтегрованої характеристики та ін.

З метою повнішого висвітлення важливості розумового виховання для формування особистості розглянемо три основні компоненти інтелектуального розвитку:

- зміст розумової діяльності, тобто фонд знань особистості;
- діяльнісний компонент інтелектуального розвитку;
- особистісні параметри розумової діяльності.

Характеризуючи зміст розумової діяльності (*«фонд» знань*), варто згадати великого педагога К. Д. Ушинського, який підкреслював, що чим більше знань здобув розум і чим краще вони ним опрацьовані, тим він (розум) більш розвинений і міцний. Для того, щоб знання дійсно *«працювали»* на розумовий розвиток особистості, щоб вони стали внутрішніми регуляторами діяльності та поведінки, вони мають відповідати цілому ряду якостей.

Зупинимося на характеристиці головних із них:

- *об'єктивність*, тобто відповідність суб'єктивно засвоєних знань реальній дійсності (правильність знань);

- *усвідомленість*, коли знання опрацьовані мисленням, а не є механічно засвоєними;

- *єдність узагальненості й конкретності*, що спостерігається тільки тоді, коли якесь певне конкретне явище людина може пов'язати із загальним поняттям, узагальненою закономірністю, і, навпаки, коли узагальнене правило, закон чи закономірність можуть бути підтвержені конкретним прикладом;

- *повнота знань* (на відміну від фрагментарності) характеризується не лише обсягом, а й усебічністю стосовно певного об'єкта чи цілої сфери знань;

- *систематичність*, що є упорядкованістю знань на основі встановлення зв'язків між ними; особлива роль у характеристиці систематичності належить наявності чи відсутності причинно-наслідкових зв'язків;

- *міцність знань*, що є здатністю зберігати у пам'яті й відтворювати протягом тривалого часу необхідні знання;

- *динамічність*, що є здатністю використовувати знання, переносити їх в аналогічні чи принципово нові ситуації.

Формування *діяльнісного* компоненту розумового розвитку реалізується за допомогою:

- формування правильних і усвідомлених способів виконання інтелектуальної діяльності, окремих дій та прийомів. Наприклад, порівняння за ознаками, які можна зіставляти, та за суттєвими ознаками, за їх сукупністю тощо. Доречно використовувати прийоми встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прийоми постановки інтелектуальних запитань, висування гіпотез тощо;

- формування цілеспрямованості та плановості у розумовій діяльності, що проявляється в умінні планувати діяльність так, аби вона вела до визначеної мети;

- формування вмій і навичок самоконтролю та самокорекції діяльності.

Процес виховання *особистісних* параметрів розумової діяльності, тобто тих факторів, що визначають ставлення до неї, реалізується через певну наукову систему. Формами прояву цього процесу є:

- формування позитивної мотивації (внутрішніх потреб) інтелектуальної діяльності, зокрема пізнавальних інтересів, постійної потреби у новій інформації. На закріплення позитивної мотивації в інтелектуальній діяльності повинні впливати й інші потреби — спілкування, самовдосконалення, переборювання труднощів тощо. Великого значення набуває мотивація опосередковано-соціального характеру, що проявляється, передусім в усвідомленні соціальної значущості набуття знань і культури інтелектуальної праці. Не менш важливим є і творення безпосередньої близької мотивації, тобто постійне намагання досягти успіху як зовні, так і через внутрішнє «самосхвалення» від успішно вирішеного інтелектуального завдання;

- формування критичності і самокритичності розуму, яке пов'язане з розвитком чутливості до помилкової або не досить обґрунтованої інформації, намаганням дійти до істини, знайти переконливі аргументи, а також з розвитком вимогливого ставлення до власної розумової діяльності та її адекватної самооцінки;

- формування інтелектуальної самостійності, потреби у постійних проявах власної позиції. Вищезазначене не заперечує зовнішню допомогу у процесі пізнавальної діяльності, творчості, але передбачає послідовне скорочення такої допомоги.

Розглянемо основні педагогічні умови розумового виховання особистості.

Головною умовою організації розумового виховання є те, що педагогічний процес повинен цілісно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту в їхній системній єдності. Особливо треба наголосити на ролі педагога, функції якого не повинні обмежуватися лише викладом готових знань з тієї чи тієї навчальної дисципліни. Педагогічний досвід і спеціальні наукові дослідження засвідчують, що ефективність навчання значно підвищується, коли педагог, разом із традиційними формами викладу, спрямовує й процес самостійного відкриття учнями (студентами, курсантами, слухачами) «таємниці знань» на основі оволодіння ними методики пізнання. Тільки правильно організоване навчання спроможне розвивати людину [2; 3; 4; 5 та ін.].

Не менш важливою за попередню є й педагогічна умова врахування індивідуальних і вікових особливостей розвитку вихованців. У педагогічному процесі доцільно органічно поєднувати принципи доступності інформації для розуміння і засвоєння з принципом високого рівня складності навчального матеріалу. Свого часу з цього приводу Лев Семенович Виготський зазначав, що для того, щоб виховати й інтелектуально загартувати особистість, необхідно весь час пам'ятати про перепони [1].

Найбільш методично виваженою педагогічною умовою засвоєння знань є те, що, з одного боку, матеріал адаптовано до можливостей вихованців, а з іншого — їхні можливості розвиваються та удосконалюються, щоб вони змогли засвоювати матеріал у неадаптованому вигляді. Розумове виховання повинно орієнтуватися на «зону найближчого розвитку» (на те, що вихованець уже виконує, хоча й за допомогою інших), враховуючи при цьому «рівень актуального розвитку» вихованців. За цих умов педагогічний процес стимулює розвиток.

Дотримання умови спрямування виховного процесу на формування в особистості вищих психічних функцій, що характеризуються усвідомленістю і довільністю, є однією із головних заporук педагогічного успіху [1].

Наступною є умова формування продуктивного (творчого) мислення. Вона виникає завдяки проблемності у пропонованій інформації, що не дає готових рішень, а спонукає людину просуватися шляхом міркувань. Розвиток продуктивності мислення забезпечується постановкою перед вихованцями таких типів пізнавальних завдань, які вимагають:

- аналізу інформації з метою виділення в ній головного, встановлення її логічного складу (суб'єкт і предикати);
- порівняння об'єктів і явищ (схожість і розбіжність);
- виділення в об'єктах вивчення суттєвих ознак та відокремлення їх від несуттєвих;
- узагальнення на основі індуктивних умовиводів;
- конкретизації шляхом проведення дедуктивних умовиводів;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків у напрямках від наслідку до причини («Чому?») і від причини до наслідку («Що буде в результаті?»). Такий підхід забезпечує розвиток каузальності та логічності мислення;
- доведення та спростування;
- складання плану виконання завдання, тексту тощо;
- монологічного відтворення сукупності знань за логічною системою;
- критичності оцінки того, що сприймається;
- переносу знань у все більш віддалені умови порівняно з тими, в яких вони вивчалися.

Постійне підтримування позитивного підкріплення успіхів вихованців у розумовій діяльності, розвитку їхньої пізнавальної самостійності, становить сутність ще однієї важливої умови успішного виховання. Тому особливо цінним для нас є педагогічний досвід педагога-новатора В. О. Сухомлинського, який у праці «Серце віддаю дітям» неперевершено відтворив власне педагогічний процес стимулювання дитини до пізнання. У створеній ним «Школі радості» й закладалися підвалини формування світогляду людини — серцевини її розумової вихованості [6; 7].

Успіхи в реалізації завдань розумового виховання стануть відчутними тільки за умови, коли воно буде повністю підпорядковане ідеї розвитку системи пізнавальних психічних процесів особистості (сприймання, відчуття, мислення, мовлення, пам'ять, уява тощо). Ця умова стає реалізованою лише за обставин творчої співпраці головних сфер виховання (сім'ї, дошкільних дитячих установ, школи, закладів професійної освіти, армії тощо). Наприклад, основи валеологічного чи правового виховання закладаються (в ідеалі) саме в сім'ї, а вже їхнє формування і становлення відбувається під впливом різних соціальних інститутів виховання. Нами цілком не випадково наведені приклади зі сфери психології дитячого віку, оскільки саме тоді закладаються основи людської особистості в усіх її сферах.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1991.
2. Дидактика современной школы: Пособ. для учителей / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Вища школа, 1987.
3. Каменский Я. А. и др. Педагогическое наследие. — М.: Просвещение, 1988.
4. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. В кн. Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В. І. Войтка. — К.: Рад. школа, 1979. — С. 6–19.
5. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків: Вид-во ХДУ, 1997.
6. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании. — К.: Рад. школа. 1983.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. — К.: Рад. школа, 1972.
8. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: Навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: КІВС, 2000.

Моральне виховання

Для служителя Церкви моральне виховання розглядається як пріоритетний напрям у здійсненні його пастирської місії. Методологічним орієнтиром для нас при підготовці матеріалів зазначеного підрозділу стали напрацювання талановитого вчителя Валентина Івановича Ковальця [3].

Моральне виховання — це процес організації та стимулювання різнобічної діяльності людини, зокрема спілкування, що спрямований на оволодіння моральною культурою та визначає ставлення до навколишнього світу і до самої себе. Для кожного християнина моральне виховання базується на засадах реалізації його основоположного принципу — *Христоцентризму* (коли в центрі життя людини знаходиться Христос і Він виступає як моральний ідеал виховання).

Моральна культура — є найголовнішим компонентом духовного життя людини, який характеризує основи її моралі як сукупність принципів, вимог, норм, правил, що регулюють поведінку в усіх сферах буття.

Моральні норми — це стала система вимог, що визначає обов'язки людини до оточуючого світу. Тобто вимоги, які не лише

орієнтують поведінку особистості, але й спонукають оцінювати й контролювати свої вчинки. Слово «мораль» прийшло із Франції (morale — моральність), а до Франції — з Давнього Риму (moralis — моральний). У словнику В. Даля воно визначається як «правила для волі та совісті».

Вимоги до поведінки людини сформульовані ще у Десяти заповідях Старого Завіту:

- Не створи собі кумира і ніякого зображення того, що на небі вгорі і що у воді нижче землі, — не схиляйся перед ними і не служи їм.
- Поважай батька і матір свою, щоб продовжилися дні твої на землі.
- Не вбивай.
- Не чини перелюбу.
- Не виголошуй неправдивого свідчення на ближнього твого.
- Не бажай дому ближнього твого.

Вимоги представлені також у двох заповідях Ісуса Христа (див.: Мф. 22: 37–39; Мк. 12: 29–31). Друга з них говорить: *полюби ближнього твого, як самого себе* (Мф. 22: 39; Мк. 12: 31).

Отже, моральні норми закріплені в таких поняттях, як добро, обов'язок, совість, гідність, справедливість, щастя, зміст життя та в інших, які визначають характер поведінки людини.

Поняття «добро» відтворює все те позитивне, що спрямоване на благо людей. Тому мораль і слугує засобом для оцінювання вчинків, дій та стосунків. Але вчинок по-справжньому хороший, якщо його мета, мотив, результати є позитивними. Протистоїть добру зло, тобто згубна, ворожа людині діяльність. Розкриваючи сутність поняття «добро», В. О. Сухомлинський писав: «Добро — це думка, помножена на волю, тільки за цієї умови отримаємо непримиримість до зла, — а це і є сутність добра. Те, що повинно стати моральним зосередженням твоєї особистості, — моральна чистота, благородність, непримиренність до зла — залежить від того, як ідея добра стає твоїм переконанням, сутністю твоєї душі — твоєю органічною потребою застосовувати на кожному кроці міру оцінки того, що відбувається у світі... Мета виховання полягає в тому, щоб, морально вдосконалюючись, людина у своїх стосунках з іншими людьми переборювала зло» [4, с. 76–77].

Обов'язок — те, чого треба беззастережно дотримуватися, що слід безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління (стосовно Батьківщини —

громадянський обов'язок, сім'ї — сімейний обов'язок тощо). Але ці обов'язки повинні бути усвідомлені особистістю і виконуватися за внутрішнім покликом. В. О. Сухомлинський зазначав, що обов'язок перед Батьківщиною — святиня людини. Громадянські думки, почуття, переживання, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність — це основа людської гідності.

Совість — почуття й усвідомлення моральної відповідальності за свою поведінку та вчинки перед оточуючими людьми. Це внутрішня самооцінка вчинків, емоційне хвилювання, «внутрішній суддя, спонукач до доброго».

Чесць — відповідність вчинків людини загальноприйнятним нормам моралі (протилежними є честолюбство та марнолюбство).

Гідність — усвідомлення особистістю своїх моральних якостей і повага до них (національна гідність, власна гідність). «Щоб стати справжньою людиною, — говорив В. О. Сухомлинський, — учень повинен передусім поважати самого себе. Без цієї поваги, без любові до краси в самому собі немислима людська культура, немислима і нетерпимість до всього, що принижує людину... Це не самомилування, а гордість, чиста віра в добрий початок у самому собі».

Поняття *щастя* безпосередньо пов'язане з розумінням людиною *змісту життя*, адже воно визначається як стан морального задоволення, задоволення власним життям. Для одних щастя в тому, щоб кохати і бути коханим, мати сім'ю, дітей, хороших друзів, для інших — це матеріальний достаток тощо. Отже, щастя конкретної людини визначається сенсом її життя, задоволенням її потреб.

Поведінка людини в суспільстві регулюється *соціальними нормами*. Тому одним з центральних завдань виховання особистості є формування її соціально-нормативної поведінки. Серед різноманітних соціальних норм найголовнішими є *моральні* та *правові*. При цьому слід враховувати, що в основі правових норм лежать моральні.

Мораль регулює поведінку людей в усіх сферах суспільного життя — економічно-виробничій, професійній, побутовій, зокрема, сімейній, політичній, науковій, навіть у сфері міжнародних відносин. У кожній з таких сфер можуть бути свої специфічні вимоги щодо позицій, дій та вчинків людей. Не випадково існують галузі деонтології різних професій (деонтологія — наука про професійну мораль) [7].

Норми і принципи моралі як загальнолюдської цінності мають соціально-узагальнене значення і розповсюджуються на всіх людей,

незалежно від професії, національності, класової належності, політичних уподобань тощо. Ці норми фіксують у собі те загальне й основне, що становить культуру міжлюдських стосунків і знаходиться в багатовіковому досвіді розвитку людського суспільства. Проте, всю сукупність моральних норм можна звести до головного, узагальненого принципу, «правила», яким людина має керуватися у своїх стосунках з іншими людьми. Так, здавна відома моральна заповідь, так зване «золоте правило» етичної поведінки, сформульоване у Євангелії: *все, чого бажаєте, щоб вам робили люди, так і ви робіть їм* (Мф. 7: 12). Це правило І. Кант поклав в основу свого філософсько-етичного вчення про категоричний імператив (*imperativus* — владний, наказовий). За І. Кантом, основний закон *моральної поведінки* такий: «Поводься тільки згідно з такою максимою, керуючись якою ти водночас можеш побажати, щоб вона стала загальним законом». Далі І. Кант дещо конкретизує цю етичну заповідь: «Поводься так, щоб ти завжди ставився до людства і в своїй особі, і в особі будь-кого іншого також як до мети, і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу». Тобто, згідно з цим моральним принципом, найвищою метою наших дій і вчинків є людина (людина щаслива, вільна, тобто така, якою я хотів би відчувати себе) і ніколи людину не можна розглядати як засіб досягнення будь-яких інших цілей.

Слід погодитися, на нашу думку, з тим, що дотримуючись у ставленні до інших людей саме таких позицій, узгоджених із категоричним імперативом І. Канта, людина буде проявляти себе завжди і всюди як високоморальна і її поведінка, з погляду справжньої моральності, буде отримувати позитивні соціальні оцінки від інших людей. Адже найголовнішим, а може і єдиним стимулом моральної поведінки є відповідна *моральна оцінка*, а головне — *самооцінка*. Її критерії (параметри, показники за якими треба оцінювати поведінку людини у ставленні до інших) кожна людина має сама усвідомити, внутрішньо прийняти і поводитися відповідно до них.

Отже, норми поведінки знаходять вияв у:

- ставленні людини до народу, Батьківщини, національної культури, історії, народних звичаїв, що дозволяє говорити про патріотизм людини, її повагу до свободи інших народів. «Формування патріотичних почуттів визначає вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною» (Концепція національного виховання // Освіта. — 1994, 26 жовтня. — С. 6);

• ставленні до праці, національного багатства, природи. Серед багатьох цінностей людського життя праця посідає особливе місце. Вже сам факт — працює людина чи є звичайним споживачем — визначає зміст її життя, розуміння щастя, добра. А. С. Макаренко говорив, що людина, яка не вміє нічого робити, викликає жалість і осудження. А К. Д. Ушинський правильно зазначав, що якщо у людини не виявиться власної праці в житті, вона позбувається справжнього шляху, і перед нею відкриваються два інших, обидва однаково згубні: дорога невтомного незадоволення життям, похмурої апатії та бездонної нудоти або шлях добровільного непомітного самознищення, яким людина швидко опускається до дитячих утіх чи тваринної насолоди. Праця, на думку К. Д. Ушинського, є єдине доступне і єдине гідне її щастя на землі. Позитивне ставлення до праці, до конкретної справи проявляється в тому, що працює людина із задоволенням, старанно, добросовісно, вміє переборювати труднощі. Таку людину характеризує зосередженість, зібраність, прагнення вкластись у відведений час, контроль за якістю виконання тощо.

Негативне ставлення полягає в тому, що людина працює без захоплення, інтересу, марнує багато часу на розмови, на «початок», не виявляє старання, якщо її не контролюють і таке інше.

Ставлення до національного багатства, природи, яке теж характеризує моральну поведінку, прищеплюється у процесі *екологічного виховання*, котре передбачає:

• формування системи наукових знань, ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань, що забезпечують формування й належне ставлення до оточуючого світу на основі принципів моралі;

• виховання потреби свідомо дотримуватися екологічних норм і правил у своїй поведінці;

• нетерпимість до проявів безвідповідального ставлення до навколишнього світу;

• формування навичок екологічної діяльності, які у вихованців мають проявлятися у діях із захисту, догляду та покращення природного оточення, у пропаганді екологічних знань. У Святому Письмі Бог неодноразово підкреслює, що світ, створений Ним, дуже добрий (Бут. 1:31). Серед перших заповідей, даних людині в раю, були турбота про світ, його олюднення та збереження (Бут. 2:15).

Ще раз підкреслимо, що *моральна поведінка* спрямована на інших людей і переважно реалізується у сфері міжособових стосунків. Видатний психофізіолог О. О. Ухтомський моральну поведінку позначив, як «домінанту (головну потребу, установку) на обличчя

іншого» і підкреслював, що ця домінанта (тобто потреба бачити обличчя іншого) є однією з найбільш важливих, навіть на перший погляд.

Тепер ми можемо поставити запитання: яку ж поведінку вважати справді моральною? Чи достатньо для цього лише того, щоб поведінка відповідала моральним вимогам, моральним нормам, які діють у конкретному соціальному середовищі? Адже у вихованні, на перший погляд, можна було б задовольнитися досягненням мінімальної мети — щоб людина дотримувалася моральних норм, — а от якими мотивами вона керується, вже не так і важливо.

У цьому випадку ми змушені звернутися до проблеми *мотивації* поведінки, зокрема моральної. Розрізняють мотиви суто моральні, тобто спрямовані на високі, духовні потреби у взаєминах з іншими («зробити безкорисне благо»), а також аморальні (задоволення негідних потреб).

Залежно від мотивації поведінки І. Кант виділив такі їхні характеристики, як *легальність* і *моральність*. За І. Кантом, дії, вчинки є моральними, якщо особистість керується у поведінці лише моральним законом (категоричним імперативом), тобто коли дія вчиняється лише заради нього. У таких випадках моральний закон є найвищою духовною цінністю людини, потреба у його дотриманні є найбільш значущою та спрацьовує «домінанта на обличчя іншого».

За Г. С. Сковородою, основою всіх спонукань людини є прагнення до щастя. Звідси і походить його принцип моралі щастя, але не такого щастя, яке зосереджене на одній особі, а щастя, що розділене між різними особами (Я і Ти). Тобто щастя не однобічне, а двобічне або всебічне.

Отже, справжня моральна поведінка керується *внутрішньо-моральним мотивом*. Якщо ж дії, вчинки людини відповідають моральному закону, але мотиви їхні інші (тобто вони детерміновані іншими потребами), поведінка лише легальна, на відміну від справжньої моральної. Інакше кажучи, соціально-нормативну поведінку людини, з погляду її відповідності моральним нормам, можна розділити на дві категорії:

- а) поведінка, що зовнішньо відповідає нормам моралі;
- б) поведінка, що внутрішньо морально вмотивована.

Видатний психолог В. М. Мясищев виділяв три рівні розвитку особистості залежно від того, чим вмотивоване її ставлення до інших:

- 1) нижчий рівень, коли ставлення зумовлене конкретною ситуацією та проявляється як вітальні (життєві) потяги;

2) середній рівень, коли ставлення має безпосередній характер особистої симпатії або антипатії, утилітарного інтересу, розрахунку;

3) вищий рівень, коли ставлення має ідейно-моральний зміст, керується моральними мотивами.

Намагаючись досягти у вихованні вищого рівня розвитку особистості, ми маємо вирішувати «проблему більшої духовності особистості — переважання в її свідомості та поведінці вищих потреб, бажання й уміння не підкорятись одним лише ситуативним спонуканням» (М. М. Крутов).

Розглянемо особливості морального виховання. Воно є необхідною умовою формування в особистості здібностей до моральної поведінки. Багато хто з видатних мислителів підкреслював не тільки центральне місце морального виховання у керуванні розвитком людини, але й значні труднощі цього процесу, зумовлені специфікою моральної поведінки. Арістотель, наприклад, зазначав, що бути моральним — означає ставитися до інших згідно з добродієністю. А це справа досить важка.

Які ж складові морального виховання?

Забезпечення *оволодіння особистістю моральними нормами* як узагальненими вимогами до поведінки, тобто формування моральних знань та на цій основі моральних переконань. Прикладом може служити недостатність «біхевіористських» концепцій формування поведінки за схемою «стимул — реакція — підкріплення». Очевидно, що таким способом можна формувати лише деякі елементарні звички підкорятися нормам, проте виховувати моральні мотиви неможливо.

Слід враховувати, що моральні норми, зовнішні вимоги до поведінки можуть засвоюватися індивідом поза проникненням у їхню сутність, тобто сприйматися «на віру», через авторитет, аргументи («так треба») тощо. Але значно вищий рівень засвоєння моральних норм, який дозволяє оволодіти ними, перевести у площину особистих переконань, пов'язаний з усвідомленням логічних аргументів, що обґрунтовують необхідність тієї чи тієї норми, її соціальну значущість, красу відповідної поведінки тощо. Тут використовують усі прийоми, які активізують самостійне творче мислення (дискусію, семінар тощо). Багатий матеріал для оволодіння моральними нормами дає художня література, біографічна інформація, сучасне життя.

Лише глибоке усвідомлення сутності моральної норми, її зв'язку з основним законом моральності («золотим правилом») дозволяє особистості керуватися нормою не «сліпо», а адекватно

життєвим ситуаціям, які можуть бути зовсім нестандартними. «Не обмануй» — одна з найпростіших і загальноприйнятих моральних норм. А як бути у випадках, коли людина смертельно хвора, або у випадках з дітьми, яких усиновили і вони переконані, що це їхні рідні батьки? Казати їм про це чи ні?

Загально відомо, що моральна норма має «пройти через серце», тобто передбачається така організація виховного процесу, щоб дотримання (або порушення) моральних норм у реальній поведінці викликало у вихованців відповідні глибокі емоційні переживання. Великого значення набувають зовнішні підкріплення конкретних вчинків («твій вчинок радує, ти вчинив чесно, справедливо») з боку авторитетних людей або колективу.

Моральні почуття і потреби формуються у діяльності, але й діяльність має бути такою, щоб викликати їх. Тому суб'єктна діяльність найбільш відповідає вирішенню цього завдання (зокрема допомога іншим).

У розвитку моральних почуттів і потреб особистості головним завданням є розвиток совісті як здатності утримуватися від спокуси та прагнення до каяття, до відчуття провини. Розвиток совісті, складовою якої є відчуття провини і, відповідно, каяття, невіддільно пов'язаний із формуванням в особистості почуття відповідальності — якості, що концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок.

Для формування моральних умінь, навичок, звичок, тобто досвіду моральної поведінки, використовуються, зокрема, спеціальні психотренінгові вправи, ігрові ситуації (наприклад, щоб оволодіти вмінням казати один одному приємне, комплімент тощо, а також щоб оцінити рівень моральної вихованості підопічних).

У моральному вихованні набувають особливого значення питання особистісного спілкування вихователів і вихованців. Позиція вихователя, яка відповідає вимогам «педагогіки співробітництва», найбільш придатна для морального впливу особистим прикладом. У моральному вихованні органічно поєднуються формування активності особистості у моральній поведінці з розвитком умінь «гальмувати» ті свої прагнення, що не відповідають нормам. Невипадково А. С. Макаренко стверджував, що чесність завжди починалася зі слів «не хочу» — не хочу чужого, не хочу зайвого, не хочу неправильного.

Моральне виховання людини є тією життєвою підвалиною, яка виступає запорукою національного, патріотичного, громад-

ського, політичного та естетичного виховання особистості. Прикладом найтіснішого взаємозв'язку між загальновизначеними людськими нормами та професійною сферою є етичний кодекс практичного психолога. Він побудований на нормах етики — розділу філософської науки, який вивчає норми моралі. У його основі лежать цілі пласти наукових знань: філософія, теологія, культурологія тощо.

Зазначений кодекс має принципове методологічне значення і для становлення фахівця-людиназнавця у духовній сфері, оскільки дотримання норм загальнолюдської моралі є найбільш вагомим у його професійному становленні.

Література

1. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Просвещение, 1996.
2. Бушелева Б. В. Поговорим о воспитании. — М.: Просвещение, 1988.
3. Ковалець В. І. Релігійний чинник як компонент ресоціалізації засуджених // Проблеми пенітенціарної теорії та практики. — 1998. — №3. — С. 81–86.
4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. — К.: Рад. школа, 1970.
5. Харламов И. А. Нравственное воспитание школьников. — М.: Просвещение, 1983.
6. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. — М.: Просвещение, 1982.
7. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: Навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: КІВС, 2000.

Естетичне виховання

Священнослужитель, як і педагог, допомагає людині морально вдосконалюватися. Це забезпечується комплексним характером виховного впливу і, насамперед, естетичним вихованням. Поняття «естетика» походить від грецького слова «естедос», що в буквальному перекладі означає «відчуття», «почуття». В соціальному розумінні поняття «естетика» означає чуттєве сприйняття людиною краси, прекрасного. Це категорія історична, вона виникла у конкретних історичних умовах, пройшла певні етапи розвитку та набула статусу науки. *Естетика* вивчає загальні за-

кономірності художнього сприйняття дійсності людиною; суть і форми відображення дійсності за законами краси; організацію соціального буття за законами краси; роль мистецтва у розвитку суспільства.

Об'єктом дослідження естетики є творча діяльність людини, її ставлення до дійсності, а також мистецтво як вища форма прояву естетичного. Предмет естетики як науки історично змінювався і розширювався відповідно до розуміння та усвідомлення місця і ролі краси в практиці соціальної дійсності. Термін «естетика» запроваджено у середині XVIII ст. німецьким філософом А. П. Баунгартенном.

Починаючи з найдавніших часів, естетичні погляди викладалися як у матеріалістичній, так і в ідеалістичній тенденціях. У давніх еллінів ідеалістичний напрям представлений філософією Платона, матеріалістичний — філософією Геракліта та Демокріта. Значне надбання щодо матеріалістичної естетики залишив Арістотель. Окремі ідеї в галузі естетики зафіксовані в стародавніх пам'ятках Китаю (книга «Ші-узінь») та Індії (Махабхарата). Важливим етапом у розвитку естетики стала епоха Відродження. Вагомий внесок у розвиток прогресивних теорій естетики зробили європейські (французькі, німецькі та ін.) просвітителі XVIII ст.: Д. Дідро, Г.-Е. Лессінг, Й. Г. Гердер, Ф. Шіллер, Ж.-Ж. Руссо. Дещо пізніше формуються естетичні концепції німецьких філософів І. Канта, Ф. Гегеля та ін. Російські демократи XIX ст. М. Г. Чернишевський, М. О. Добролюбов, О. І. Герцен у своїх творах розвивали думку про нерозривний зв'язок мистецтва із життям, служіння мистецтва справі суспільного прогресу. Високо оцінював роль мистецтва як засобу збереження людського в людині Ф. М. Достоєвський, котрий зазначив, що лише «краса врятує світ».

Погляди українських демократів XIX–XX ст. Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, Лесі Українки, М. М. Коцюбинського, П. А. Грабовського полягали у запереченні принципу «мистецтво заради мистецтва», вони підкреслювали право мистецтва служити народові. Т. Г. Шевченко поняття краси й добра ставив найвище за все, проголошував їх найвищими цінностями людини-борця. Той, хто бореться проти зла є символом краси і добра. Борець — це людина з красивою душею, котра, як зазначав митець, «...В муці, в каторзі не просить, не плаче, не стогне! Раз добром нагріте серце вік не прохолоне!».

Естетичне виховання як соціальне явище так само є категорією історичною, бо історично обумовленими є практика реалізації естетико-виховного процесу, його мета і завдання, суб'єктно-об'єктна залежність, визначення місця естетичного начала у житті суспільства.

Термін «естетичне виховання» вперше у науковому обігу запровадив Ф. Шіллер. Дотримуючись аксіоми, що «краса та істина врятовують світ», він стверджував, що впливаючи естетичними чинниками на внутрішню, психічну сферу кожної людини, можна домогтися докорінних прогресивних перетворень у масштабах усього суспільства.

Педагогічний потенціал естетичного виховання полягає у здатності реалізовувати позитивні впливи на емоційно-чуттєву сферу особистості, формуючи у неї заряд сильних позитивних емоційних реакцій, відчуття насолоди від сприйняття красивого, всіх проявів гармонії краси в природі, суспільному житті, самих людях, у їхній діяльності, поведінці, побуті, творчості та мистецтві. Як складова частина загального виховного процесу естетичне виховання базується на загальнолюдських та національних соціально-історичних, соціально-культурних, мистецько-художніх цінностях. Воно спрямоване на вироблення у вихованця конкретних естетичних почуттів, ідеалів, поглядів, смаків, художніх здібностей, здатності сприймати дійсність за законами краси в усіх сферах людського буття. Отже, *естетичне виховання* слід розглядати як соціально організований процес, спрямований на формування в особистості вихованця здатності сприймати, переживати, оцінювати красиве та його вищу форму — прекрасне — у явищах навколишньої дійсності. При цьому у людини розвивається власні естетичні почуття, смаки, ідеали як елементи естетичної свідомості.

Мета естетичного виховання полягає в тому, щоб сформувати в особистості вихованця належний рівень естетичної *свідомості*, достатньо розвинену сферу естетичних *почуттів*, чітку сформованість естетичних *смаків* та конкретно визначені естетичні *ідеали*. Мета естетичного виховання досягається тривалим процесом розвитку естетичних поглядів, уявлень, знань, які б давали можливість відрізнити прекрасне від потворного. В особистості має бути достатньою мірою розвинена сфера переживань, її емоційно-насичене ставлення до явищ, подій, предметів навколишнього світу, що у свою чергу є могутнім джерелом для вироблення у неї естетичних почуттів, потреб, смаків.

Одне з призначень естетичного виховання полягає в тому, щоб навчити людину умінню творчо сприймати розмаїття власної життєдіяльності, сформувати у неї навички, розвинути здібності творити в житті красиве, прекрасне, розуміти мистецтво і прагнути до нього. Мета виховання досягається реалізацією різноманітних *форм естетико-педагогічної діяльності*: це й спеціальні заняття з основ естетики, різних жанрів мистецтва, зокрема образотворчого, музичного, вивчення вірців архітектури, скульптури, творів художньої літератури. Це також творча участь у гуртках, художніх колективах, зустрічі з митцями, відвідування театральних вистав, концертів, музеїв, обговорення телевізійних та радіопередач, індивідуальна творчість. Важливим елементом естетичного виховання виступає залучення людей до естетичної творчості та оприлюднення її результатів у формі виставок, оглядів, конкурсів, концертів.

У досягненні мети стосовно достатньої естетичної розвиненості особистості вихованців велике значення має комплекс застосування у виховному процесі різноманітних видів класичних мистецтв та жанрів народної творчості.

Протягом тривалого часу, в результаті естетичної діяльності, у людини сформувалася *естетична свідомість*, складовими якої є почуття, уявлення, погляди, смаки, ідеали. Естетична свідомість є продуктом історичного розвитку естетичної практики окремих людей та соціуму в цілому. Ця категорія, відображаючи рівень естетичного освоєння світу, виступає як у формі суспільної свідомості, так і у формі індивідуальної свідомості. Особливою формою естетичної свідомості є мистецтво.

Отже, естетична свідомість, будучи духовною сферою, характеризує рівень естетичного освоєння людиною (суспільством) навколишньої реальності у формі відображення, переживання, оцінки явищ, подій, предметів через призму краси та визначення сформованого ставлення до них на засадах загальнолюдських цінностей. Найбільш суттєвими *компонентами естетичної свідомості* є естетичне *почуття*, естетичний *смак*, естетичний *ідеал*.

Почуття людини різноманітні за характером, структурою та психологією. Естетичне почуття є суто людським. Воно становить найскладнішу сферу психічного, духовного переживання, є найбагатшим із почуттів людини. Це почуття не виникає від народження. Воно пробуджується у дитини порівняно пізно. Естетичне почуття формується там і тоді, де людина вільна від фізичної потреби існування. Так, більшість тварин має зір, але лише людське

око може відчувати насолоду від краси предметів. Тварини теж мають вуха, але лише людина має слух музичний. Виникнення і розвиток естетичних, духовних почуттів є результатом соціальної історії людства, соціокультурного розвитку індивіда. Лише завдяки багатоманітним формам соціально спрямованої діяльності у людини сформувалися властивості вуха як органу, що сприймає звуки музики, а також небайдуже до сприйняття краси око. Ці органи дають можливість особистості відчувати насолоду від сприйняття краси предметів та явищ. Отже, здатність індивіда активно сприймати навколишній світ у формах людської чуттєвості не є природною, а є продуктом соціальним, соціокультурним.

Соціальна культура, її предметні форми, духовний зміст є носіями форм чуттєвого світу та форм мислення. Кожна людина оволодіває такими формами індивідуально, через різні форми діяльності та спілкування, через ігри та навчання. Поза світом культури людського соціуму ці родові якості людини не розвиваються. Отже, спосіб передачі родових якостей є соціокультурним, а не біологічним.

Вступаючи в життя, людина знаходить готовими як соціально-економічний устрій, так і певну культуру суспільства, конкретну сукупність духовних цінностей. Для індивіда вони виступають лише як умови реального буття. Лише під час опанування особистістю соціального досвіду (сформованого культурою суспільства) олюднюються його первісні біологічні потреби та почуття, формуються власне людські духовні потреби і здібності. До них належать *естетична потреба* та *естетичне ставлення*. Але естетична потреба виникає лише за наявності естетичного почуття, яке і є основою естетичного ставлення до світу.

Естетичне почуття — це таке духовне утворення, яке означає певний рівень соціалізації індивіда (зростання його потреб до істинно людських). Характер естетичного почуття, його ціннісні орієнтації є найвищою соціальною характеристикою особистості, бо людина, задовольняючи певну соціальну потребу, задовольняє себе як особистість.

Сформована структура культурних цінностей кожної конкретної епохи щодо індивідуальної свідомості має нормативний характер. Засвоєні індивідом соціальні естетичні цінності виступають як орієнтир у його естетичному ставленні до дійсності, служать еталонами та критеріями формування його власного духовного світу. Від того, який комплекс соціокультурних факторів найвагоміше

вплине на індивідуальний розвиток особистості залежить якість індивідуального естетичного почуття. Міра його розвиненості теж індивідуальна і залежить від зусиль самої особистості в оволодінні багатствами естетичної культури. Вона є також і мірою соціалізації особистості. Нерозвиненість естетичного почуття свідчить про низьку духовність людини, про її нездатність піднятися до оцінки суспільної значущості соціальних явищ.

Суттєвий вплив на розвиток естетичного почуття має мистецтво. Воно є скарбницею, досвідом відчуття світу і забезпечує не лише збереження культури почуттів, але й розширює сферу їхнього розвитку. За допомогою мистецтва не лише збагачується індивідуальний досвід особистості стосовно ставлення до світу, але й розвиваються уміння проникати у внутрішній світ інших людей, бачити та відчувати світ чужими очима і тим самим формувати здатність співчувати іншому індивіду, відчувати його радощі і незгоди.

Отже, естетичне почуття є підвалиною естетичної свідомості, що дає можливість формувати більш складні елементи її структури, а це, у свою чергу, зумовлює подальший естетичний розвиток особистості.

Естетичний смак розглядають як здатність людини до естетичної оцінки явищ дійсності та мистецтва. За визначенням І. Канта, смак — це «здатність судити про красу». Хоча таке трактування є дискусійним. Усупереч латинському афоризму «про смаки не сперечаються», виявляється, що про смаки все ж таки сперечаються. Не сперечаються лише про смак їжі. Естетичний смак не є біологічно притаманним людині, його не можна зводити до реакцій психофізіологічних інстинктів. Це соціальна здатність, що формується (як й інші соціальні здатності) в процесі виховання і навчання людини. Естетичний смак є важливою характеристикою становлення особистості, яка відображає рівень самовизначення людської індивідуальності. Він не повинен зводитися лише до здатності естетично оцінювати, але має завершуватися прийняттям або ж неприйняттям культурної, естетичної цінності. Отже, це здатність особистості до самостійного відбору естетичних цінностей, до їх подальшого розвитку та самоформування.

Справді, людина, яка має естетичний смак, вирізняється певною завершеністю, цілісністю, тобто є справжньою особистістю. Окрім індивідуальних особливостей — стать, вік, зріст, колір волосся, очей, тип психіки — особистість володіє також індивідуальним внутрішнім духовним світом, що визначається

наявністю у неї засвоєних, сприйнятих соціальних цінностей та переваг.

Становлення особистості — процес тривалий. Цінність кожної особистості полягає в її своєрідності та неповторності. Значною мірою це залежить від засвоєння особистістю комплексу культурних цінностей, духовних орієнтацій, котрі сприяють її естетичному розвитку, а естетичний смак стає конкретним інструментом, способом об'єктивації щодо соціокультурного самоутвердження та самовизначення. Отже, естетичний смак — це своєрідне почуття міри, уміння особистості визначати необхідну достатність у ставленні та сприйнятті чинників світу культури, сфери соціальних цінностей.

Естетичний смак часто-густо зводять до зовнішніх проявів смаку як здатності сліпо наслідувати моду. Особистість, яка має естетичний смак, ніколи не стане жертвою моди. Якщо мода одягу деформує індивідуальні особливості, нівелює своєрідність індивіда, особистість має право на сміливість бути старомодною. В цьому теж є прояв естетичного смаку. Аналогічно особливості індивіда можуть проявлятися у поведінці, спілкуванні та діяльності.

Здатність особистості послідовно, цілеспрямовано розвивати і культивувати власні соціокультурні характеристики через відбір та засвоєння конкретних естетичних цінностей задля злагодженості внутрішньої гармонії духу із зовнішніми проявами поведінки, спілкування, діяльності і є *індивідуальним естетичним смаком*.

Слово «*ідеал*» французького походження, але інтегроване з грецьким «*ідея*», що означає «поняття», «уява», «образ», «первообраз». *Ідеал* можна визначити як уявний образ, гідний для наслідування, як носій бажаних, наперед визначених якостей, рис, чеснот, як символ мети соціокультурного розвитку. Проблема ідеалу була розроблена в німецькій класичній філософії І. Кантом, який стверджував, що ідеал є недосяжним принципово і становить лише «ідею» регулятивного порядку. Насамперед ідеал вказує напрям до мети, аніж створює образ самої мети, тому він керує людиною як відчуття правильного напрямку, а не як ясний образ результату. Лише в мистецтві ідеал має бути створений як образ у формі прекрасного. Мистецтво Еллади І. Кант характеризував як класичне мистецтво ідеалу.

Отже, естетичний ідеал є однією із форм соціального вираження об'єктивної реальності, яка віддзеркалює конкретну глибинну суть предмету, а носієм її виступає особистість людини як сукупність і результат соціальних ставлень та відносин.

Естетичний ідеал є діалектичною єдністю *об'єктивного* і *суб'єктивного*, *ідеального* та *реального*. Об'єктивний чинник означає, що ідеали зароджуються і реально існують у самій дійсності як тенденція суспільного розвитку, незалежно від того, чи усвідомлюють це люди. Суб'єктивний чинник ідеалу є сукупністю цілей, носіями яких виступають люди як представники передових суспільних ідей.

Естетичний ідеал є вищим об'єктивним критерієм оцінки всієї суспільно-історичної практики, з якою особистість зустрічається в навколишньому світі, всього, що стосується перетворення власної сутності «за законами краси». У своїй діяльності люди здебільшого неусвідомлено постійно співвідносять реальне з ідеалом, шукають міру цього співвідношення. Лише в порівнянні з ідеалом дійсність набуває для індивіда естетичної цінності. В історії людства естетичний ідеал зміцнював свій зміст, адже розвивалося матеріальне і соціальне життя суспільства, естетична діяльність, мистецтво. У добу Античності естетичним ідеалом виступав образ досконалої людини, у якій злагоджено злились прекрасне внутрішнє і прекрасне зовнішнє в гармонію душі та тіла.

В епоху Середньовіччя, коли життя та людські ідеали були теоцентричними і тісно пов'язаними з Церквою, естетичним ідеалом виступала перетворена божественною енергією людська природа, втілена в постаті Боголюдини Ісуса Христа. І людина через моральне вдосконалення та духовне очищення, причетність до церковних Таїнств може наблизитися до естетичного ідеалу, адже Христос дав заповідь бути досконалими, як досконалим є Отець Небесний (див.: Мф. 5: 48).

За часів Української козацької держави естетичним ідеалом виступає образ козака — запорожця, воїна, борця за незалежність держави, за інтереси народу, вільної, відчайдушної, незламної, шляхетної людини. У період утрати державності, поділу України між Російською та Австрійською імперіями, її закріпачення естетичним ідеалом стає герой-повстанець, гайдамака, опришок, козак. Про це свідчить історична пам'ять українського народу, відображена в народній творчості, в народних піснях і думках. За сучасних умов розбудови держави естетичним ідеалом постає образ людини-творця, всебічно вихованої, гармонійно розвинутої особистості, яка має сформований на засвоєнні загальнолюдських і національних цінностей високий рівень свідомості, розвинуту сферу естетичного досвіду, емоцій, почуттів, потреб, поглядів,

смаків, інтересів, ідеалів як чинників формування естетичного ставлення до навколишнього світу, освоєння дійсності за Божими законами добра і краси.

Отже, естетичний ідеал є явищем соціальної дійсності, йому притаманні певні соціальні функції: ідеал мобілізує людську енергію, почуття, волю на соціально бажану естетичну діяльність; виступає символом майбутнього у визначенні творчих тенденцій дійсності; є виразником соціальних норм краси, зразком для наслідування.

Таким чином, вирішальною силою у розвитку незалежної України має стати людина як політично сформована, так і морально зріла. Це повинна бути ідейна, загартована, творча, духовно розвинена особистість. Постає проблема пошуку найдоцільніших шляхів формування такої особистості. Суттєву роль у цьому процесі мають відігравати естетичні чинники, які пронизують усе життя людини, її працю, стосунки в соціальному оточенні. Естетичне виховання має потужний заряд впливу на людину. Різноманітне та різнобічне, воно збагачує духовний світ, удосконалює діяльність, сприяє формуванню творчих здібностей особистості та зміцненню її моральних позицій.

Тактика і стратегія естетичного виховання в Україні на найближчу та довгострокову перспективу визначена Національною державною *комплексною програмою*, створеною в 1995 р. колективом авторів під керівництвом академіка І. А. Зязюна та професора О. М. Семашка. *Основні напрями* програми базуються на засадах:

- реалізації процесу естетичного виховання у єдності з моральним, громадянським та політичним вихованням через призму гармонії істини, добра і краси як передумови його ефективності;
- вільного громадянського мислення стосовно формування уявлень про прекрасне та потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне; а також у сприйнятті, переживанні та відчутті естетичного у навколишньому світі;
- розвитку духу свободолюбства, атмосфери демократизму, надання особистості свободи вибору і самовиявлення у різнобічності її естетичних смаків, потреб, уподобань;
- стимулювання культурного прогресу української нації, пошуку форм подальшого розвитку культури народу, його традицій, творення нових духовних цінностей через посилення інтересу до мистецьких творів, пам'яток історії та культури, до національних звичаїв, обрядів;

- формування свідомості людей на засвоєнні як національних, так і загальнолюдських, полікультурних, гуманістичних та демократичних цінностей через прагнення збагнути ідеали істини, добра і краси у єдності їхньої гармонії, різноманітності та різнобічності;

- оновлення у визначенні соціальних естетичних орієнтирів, оздоровлення суспільних відносин, подолання невластивих їхній природі нашарувань та спотворень, формування людини як особистості через гуманізацію всіх сфер життєдіяльності, естетизацію соціального буття.

Програмою передбачений універсальний комплекс реалізації естетичного виховання в основних сферах соціального буття України. Так, стосовно естетичного виховання в сім'ї, передусім, треба активізувати діяльність щодо формування у дітей естетичного ставлення до природи, до праці, творів мистецтва та літератури. Важливо також, щоб засобами преси, кіно, телебачення, радіо створювалися спеціальні «сімейні» програми з метою формування естетики повсякденного життя, створювалися естетично і морально привабливі образи стилю поведінки, спілкування, способу життя, естетики сімейних стосунків, пропаганди сімейного дозвілля в єдності з національними традиціями.

Стосовно естетичного виховання дітей у дошкільних закладах, дитячих садках, належну увагу необхідно приділити організації самостійної творчої діяльності дітей. У програмах дошкільного виховання треба максимально використовувати національні звичаї та традиції, ігри, розваги, національні музичні твори, сюжети казок та інші способи прискорення естетичного розвитку дитини.

В естетичному вихованні учнів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, професійно-технічних коледжів доцільно забезпечити масовість естетичної освіти, систематизувати предмети таких видів мистецтва, як література, музика, хореографія та доповнити заняття в старших класах узагальнюючими курсами з історії культури, краєзнавства. У кожній школі мають бути кабінет естетичного виховання, хоровий, музичний та хореографічний гуртки естетичної спрямованості. Необхідно утворити оптимальну мережу культурницьких структур, мистецьких закладів з метою надання дітям шкільного віку можливостей щодо їхнього залучення до соціокультурних цінностей.

Організація естетичного виховання студентської молоді передбачає створення умов для розвитку естетичних аспектів життя студентів, залучення до культури, художньої творчості, культур-

но-естетичної діяльності, просвітницької роботи. В усіх вищих навчальних закладах необхідно забезпечити викладання курсів естетики, історії культури. У навчальних закладах гуманітарного профілю доцільно створити кафедри естетики та естетичного виховання, організувати спеціальні кабінети, лабораторії, діяльність яких спрямована на поглиблення знань студентів у сфері естетики, мистецтва, культури, на формування навичок естетичної пропаганди, на дослідження рівня естетичної культури молоді. Доцільно також ввести культурно-освітню практику студентів. Належить практикувати різноманітні форми естетичного виховання: школи та університети естетичних знань, кінолекторії, літературні і театральні вітальні, виставки образотворчого характеру, огляди-конкурси тощо.

Необхідно розробити і реалізувати спеціальну програму щодо підготовки фахівця до виконання естетико-виховної функції, до участі в естетизації сфер соціально-політичної, соціально-економічної життєдіяльності, використання потенціалу культури як універсального механізму вирішення соціальних проблем.

У сфері промислового виробництва проблема естетичного виховання в трудових колективах полягає в гуманізації процесу праці, удосконаленні соціально-моральної атмосфери, формуванні у трудівників прагнення досягти професійної майстерності, підвищення естетичних якостей виробленої продукції.

Розвиток ринкових відносин, приватизація підприємств та їх перехід на підряд надає трудівникам право самостійно вирішувати всі питання праці, побуту, дозвілля. Завдання підвищення продуктивності праці, конкурентоздатності виробленої продукції доцільно пов'язувати з поліпшенням її якості, а отже й естетичних властивостей, зумовлених естетичним розвитком працюючих. У середовищі сільських трудівників доцільно розвивати традиції поєднання повсякденної праці з елементами народної творчості та художніх ремесел. Практикувати проведення свят праці, що сприятимуть естетизації морального клімату серед селян, відродженню звичаїв і традицій.

Щодо естетичного виховання в силових структурах, необхідно подолати недооцінку цього напрямку у вихованні, а також доцільно підвищити естетичну підготовку. Треба впроваджувати естетичне начало у спосіб життя воїнів на основі опрацювання естетики професійної діяльності, використовувати естетичне виховання як дієвий засіб загальнокультурного розвитку та націо-

нально-патріотичного виховання, передбачивши ознайомлення особового складу з визначними етапами державної історії українського народу, з бойовою історією підрозділу, та забезпечувати їхню участь у діяльності клубних закладів, гуртків, об'єднань, відвідуванні бібліотек, театрів, музеїв, картинних галерей, інших закладів культури.

У кожному підрозділі мають бути колективи художньої самодіяльності, щоб співробітники мали можливість активно реалізувати свій естетичний потенціал.

Що стосується поліпшення процесу естетичного виховання, в усіх військових навчальних закладах доцільно створити кабінети естетичного виховання, передбачити розширення сфери гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, створення тематичних лекторіїв культури та університетів. До системи підготовки особового складу необхідно ввести курс основ естетики, а в системі навчальних закладів — кафедри естетики, предметні комісії з естетики. Розширити мережу культурницьких закладів: бібліотек, музеїв, духових оркестрів, ансамблів пісні і танцю, творчих об'єднань. Доцільно переосмислити у бік духовного збагачення можливості та зміст дозвілля.

Набула значущості потреба активізації ролі книги в дозвільних заходах, її пропаганди та розповсюдження, збагачення фондів, матеріальної бази бібліотек, збільшення кількості примірників художньої літератури, книг із мистецтва, дизайну, естетики. Належить також цілеспрямовано використовувати кіно, радіо і телебачення як засоби естетичного виховання майбутніх правоохоронців.

Особливу актуальність удосконалення музично-естетичного виховання зумовлює масове розповсюдження музики, передусім серед підростаючого покоління. Формуючи естетичні смаки молоді, зокрема систему її музичних потреб, необхідно враховувати інтереси до сучасних музичних форм, допомогти відрізнити істинне від спотвореного.

Удосконалення естетичного виховання засобами театру вимагає посилення його зв'язків із глядацькою аудиторією, залучення до театрального мистецтва людей різних вікових категорій. А це у свою чергу вимагає від театральних колективів гнучкості та мобільності, уміння враховувати особливості театральних запитів різних соціальних груп.

Образотворче мистецтво, архітектура, пам'ятки культури також є важливими засобами морально-естетичного виховання. Варто

наголосити на доцільності подальшого благоустрою міст і сіл, життєвого середовища, збереженні й реставрації пам'ятників історії та культури, створенні нових архітектурних ансамблів.

Необхідно належним чином розробити та запровадити у спортивних товариствах, школах спеціальні програми реалізації естетичних основ фізичної культури, використовувати музичний супровід під час проведення спортивних заходів, відродити естетичний колорит національних театралізованих спортивних програм.

Отже, естетичне виховання як соціальне явище є важливим компонентом загальнодержавної політики формування культури народу. В умовах розбудови держави вирішальним чинником постає Людина в її національних, політичних, моральних та творчих прагненнях. Успіх державотворення залежить передусім від рівня духовного розвитку громадянина. Суттєву роль у цьому процесі відіграють естетичні витоки людської душі.

Сфера естетичного виховання насичує життєдіяльність людини емоційно, творчо впливає на її конкретну діяльність, а саму особистість збагачує духовно, гартує морально, розвиває гармонійно.

Література

1. Естетика / Под ред. Л. Т. Левчук. — К.: Вища школа, 1991.
2. Педагогика / Под ред. М. Д. Ярмаченко. — К.: Вища школа, 1986.
3. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанського. — М.: Просвещение, 1983.
4. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера и Ю. К. Бабанського. — М.: Педагогика, 1984.
5. Щербо А. Б., Джола Д. М. Естетичне виховання учнів у початкових класах. — К.: Рад. школа, 1969.
6. Кавалерова Н. А. Естетичне виховання у сільській школі. — К.: Рад. школа, 1976.
7. Ковалець В. І. Релігійний чинник як компонент ресоціалізації засуджених // Проблеми пенітенціарної теорії та практики. — 1998. — № 3. — С. 81–86.
8. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 12.

Фізичне виховання

• *Фізичне виховання* — це педагогічно організований процес реалізації комплексу фізкультурно-спортивних, оздоровчих заходів, спрямований на всебічний розвиток, необхідний для життєдіяльності особистості, на поліпшення біопсихічних можливостей організму, вдосконалення його фізичних функцій, динаміко-духовних навичок та умінь, формування морально-вольових якостей, зміцнення загального стану здоров'я. Зазначимо, що останнім часом широкого застосування набув термін *валеологічне* виховання (в контексті дотримання здорового способу життя в усіх вимірах), що в методологічному сенсі є категорією більш ширшою, ніж *фізичне* виховання. На нашу думку, ці терміни не протиставлені один одному, вони взаємодоповнюють змістову сутність такого інтегрованого поняття, як *фізично-валеологічне* виховання.

• Процес організації фізичного виховання, його мета та зміст обумовлюються завданнями соціально-політичного розвитку суспільства. Воно здійснюється в єдності з розумовим, моральним та етичним вихованням. *Головна мета* фізичного виховання як складової частини загально-виховного процесу полягає в тому, щоб сформувати фізично розвинену, вольову, соціально зрілу особистість, яка прагне до власного гармонійного самовдосконалення.

• Суспільство зацікавлене, щоб кожний його громадянин був повноцінно розвиненим, щоб у індивіда були всебічно розвинуті фізичні якості, щоб вони поєднувалися з розвитком розумових, вольових та духовних якостей.

• Античні мислителі високо цінували волю людини стати досконалою і характеризували це афоризмом: «*mens sana in corpore sano!*», що в перекладі означає: «Дух здоровий є лише в тілі здорового!». Як бачимо, духовне багатство людини обумовлюється також і ступенем її фізичної розвиненості.

• Основним засобом розвитку фізичних здібностей індивіда, його фізичного виховання є спорт та фізична культура. Стан розвитку фізичної культури як компоненту загальної соціальної культури визначає можливість щодо фізичної розвиненості кожного громадянина.

• *Фізична культура* зумовлює розгалужену систему чинників виховного впливу, сукупність спеціальних наукових знань, матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей особистості відповідно до потреб соціальної практики.

Основними елементами фізичної культури є комплекси фізичних вправ, активно-рухові види туризму, фізична праця для людей розумової сфери діяльності, система засобів загартування організму і гігієни праці та побуту. Невід'ємною складовою фізичної культури є спорт.

Виходячи з того, що кожен індивід має власні особливості організму, зокрема ті, які визначені природою, а також набуті в процесі життєдіяльності, засоби фізичного розвитку людини мають бути різноманітними. Відомо, що розвиток культури тіла є підвалиною гармонійною розвитку особистості, тому для досягнення мети необхідне систематичне виконання комплексу спортивних вправ, а також заняття конкретними видами спорту, що розвивають як загально фізичні, так і специфічні здібності. Процес реалізації фізично-спортивних заходів має містити в собі естетико-виховний компонент: життєрадісні мелодії, бадьорі ритми, яскраву палітру кольорів.

Отже, процес фізичного виховання виконує як власне виховну функцію особистості, так і функцію оздоровлення організму. *Оздоровча функція* полягає в профілактиці захворювань, зокрема тих, що спричиняються гіподинамією, професійними та епідеміологічними хворобами. Виховна функція реалізується у виробленні таких морально-вольових якостей особистості, як сила волі, мужність, сміливість, рішучість, ініціативність, самодисципліна, самостійність. Сам процес набуття відповідних знань та безпосереднього інформування певних психосоціальних якостей людини становить зміст *виховної функції*.

Функції фізичного виховання особистості, у свою чергу, визначаються і зумовлюються потребою розв'язання проблем, що притаманні лише її сутності:

- розширення та поглиблення обсягу знань щодо важливості фізичного розвитку людини, значення та ролі спорту, фізичної культури її життєдіяльності;
- збереження та зміцнення здоров'я, забезпечення належного фізичного розвитку організму, його загартованості та витривалості;
- розвиток та розширення діапазону динаміко-рухових, спортивних умінь та навичок;
- привчання організму до певних фізичних та психічних навантажень, що виникають в процесі життєдіяльності;
- виховання вольових якостей, організованості, ретельності, кмітливості;

- формування почуття соціальної справедливості, відповідальності, колективізму, вміння долати труднощі, знаходити вихід зі складних ситуацій;

- формування навичок індивідуальної гігієни;
- формування навичок використовувати вільний від роботи час для вирішення соціальних потреб.

Фізкультурно-спортивна робота має соціально спрямований характер, доцільно розглянути наступні її види.

Щоденна *ранкова фізична зарядка* — має гігієнічне та оздоровче значення, сприяє активному переходу організму від спокою до активного робочого стану, систематичні заняття зарядкою сприяють вихованню організованості, ретельності, дисциплінованості індивіда.

Фізична зарядка в робочий час (виробнича гімнастика) є одним із засобів зміцнення здоров'я, подолання почуття втоми, підвищення продуктивності праці особистості, знімає напругу від нерівномірного навантаження на групи м'язів людини за умов статичного способу життя та діяльності.

Спортивні ігри є зразком виховної функції спорту як чинника, прагнення подолати труднощі та обов'язково перемогти у боротьбі. Це здебільшого рухливі ігри, в яких яскраво виражені змагання між окремими особами або командами, що вимагає радикального застосування набутих навичок та прийомів. Спортивна гра виховує, вона виробляє у кожного з учасників такі якості, як цілеспрямованість, воля, наполегливість, дисциплінованість, тверезий розрахунок можливостей власних сил, почуття взаємодопомоги та взаємовиручки. Вона дає змогу сформувати риси моральної свідомості особистості, що стають позитивними рисами її характеру.

Спортивні ігри характеризуються:

- різноманітністю рухів, які виконуються в різних поєднаннях, зумовлених спортивною боротьбою;

- безпосередніми змінами умов гри, котрі вимагають від її учасників ініціативи, винахідливості щодо розв'язання ігрових завдань;

- колективними діями, що підпорядковані загальним інтересам команди;

- високим рівнем емоційного фону, який спричиняє активізацію функцій м'язової діяльності учасників;

- цілеспрямованою організацією м'язової діяльності кожного учасника, яка сприяє розумовому розвитку особистості.

Цікавою формою спортивної роботи є *спортивні вікторини*.

За умовами створюється дві команди. Кожна розробляє комплекс запитань спортивної тематики. У процесі вікторини члени однієї команди ставлять запитання членам іншої команди і навпаки. Після теоретичної частини змагання продовжуються на спортивних майданчиках у формі спортивних конкурсів: підтягування на перекладині, стрибки, підняття ваги (штанги, гирі) тощо. Переможець конкурсу визначається за сумою результатів здобутих балів окремих учасників. Загальнокомандна першість визначається за сумою зайнятих місць у конкурсах.

Спортивний конкурс — це змагання учасників, що не потребує спеціальної підготовки. Проводиться конкурс з метою закріплення раніше набутих умінь. Наприклад, конкурс «силачів» передбачає виконання комплексу вправ з підняття штанги, гирі або підтягування на перекладині та віджимання з опертям, лежачи. Бажано проводити ці змагання у декілька турів, особисті місця визначати за кількістю підняття ваги, підтягувань, віджимань, зроблених кожним учасником в усіх турах. Практикуються такі форми, як конкурс із перетягування канату, легкоатлетичні конкурси, фізкультурні вечори (основи яких складають показові виступи кращих спортсменів), шахово-шашкові турніри, зустрічі зі спортсменами. Як підсумок спортивно-фізкультурної роботи, проводиться комплекс спортивних змагань — *спартакіада*.

Останнім часом вітчизняна психолого-педагогічна наука поповнилася цілою низкою ґрунтовних досліджень у сфері фізичного виховання людей різного віку. На нашу думку, це є позитивним показником у визначенні наукових пріоритетів. Позитивним фактом також є і те, що вчені продовжують вивчати природу мотивації стосовно дотримання здорового способу життя різноманітними соціальними групами.

У цьому ракурсі доречним буде назвати дослідження Д. М. Супрун, присвячене вивченню сучасних психологічних підходів щодо розвитку мотивації збереження здоров'я працівників ОВС та шляхів її покращення [7].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я — це не лише відсутність хвороб і вроджених вад, а передусім повне фізичне, психічне, духовне й соціальне благополуччя людини.

Більшість сучасних дослідників, які вивчають проблеми здоров'я, визначають його як складний цілісний феномен, що включає в себе як

компоненти фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я. Цілісне здоров'я людини залежить від багатьох факторів, серед яких традиційно виділяють: спосіб життя людини (визначає здоров'я на 50–55 %); спадковість (15–20 %); екологічні фактори (20–25 %); охорону здоров'я (8–10 %). Аналіз теоретичних напрацювань з теми підтверджує, що сучасна психологічна наука розглядає здоровий спосіб життя як оптимально-виважений стиль поведінки людини, спрямований на збереження та покращення здоров'я, метою якого є задоволення соціальних та біологічних потреб і прагнень особистості.

Для розробки методологічних засад дослідження особливу значущість мали напрацювання вітчизняних психологів із визначення професійно обумовлених факторів впливу на здоров'я та спосіб життя керівників правоохоронних органів. Так, згідно з результатами наукових пошуків В. І. Барка, О. В. Бойка, Ю. Б. Ірхіна, Е. С. Литвиненка, Є. М. Потапчука, М. В. Руденка, О. М. Хайруліна та інших, на сьогодні загальними професійно обумовленими факторами впливу на спосіб життя працівників правоохоронних органів є: значні психічні та фізичні навантаження; періодичні зміни ритму життя; тривалі розлуки з домівкою і родиною; статутний розклад дня; регламентований режим поведінки; необхідність підкорятися; неможливість усамітнитися; підвищена відповідальність; деякі побутові незручності; необхідність виконувати обов'язки служби зі зброєю, що є додатковим фактором психологічної напруги.

За дослідженнями представників гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс та ін.), зміст аксіологічного підходу щодо формування культури здоров'я полягає в усвідомленні цінності здоров'я і прагненні до його зміцнення та вдосконалення: мотив збереження здоров'я формується тоді, коли в розпорядженні суб'єкта управління є потрібний набір цінностей, що відповідає соціально обумовленим потребам людини. Мотивація збереження здоров'я керівника ОВС — це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я, це бажання зберегти та покращити даний природою потенціал через дотримання норм здорового способу життя. Відомо, що здоров'язберігаючий механізм передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які сприяють збереженню, зміцненню та відтворенню здоров'я й орієнтують на розвиток мотивації збереження здоров'я, на розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості.

Проведений комплексний аналіз законодавчої бази України та зіставлення її з положеннями відповідних документів міжнародної спільноти свідчать про те, що загалом законодавство України відповідає основним міжнародним стратегіям політики сприяння збереженню здоров'я. Незважаючи на те, що чинне законодавство відкликане системно забезпечити збереження всіх складових здоров'я, спостерігається дещо формальне і неефективне його застосування. Тому сьогодні на перший план виходить завдання дотримання всіх законодавчих вимог та норм, забезпечення організаційного механізму виконання існуючих нормативних актів і контролю за якістю їхнього виконання, формування сучасної моделі запобігання захворюваності та передчасній смертності, що повинна здійснюватися на основі скоординованих заходів у системі ОВС щодо впровадження здорового способу життя та розвитку мотивації збереження здоров'я [7].

Зазначимо, що розвиток мотивації до здорового способу життя має цікавити не лише тих людей, котрі за родом професійної діяльності повинні підтримувати належну фізичну форму. Бережне ставлення до даного Творцем здоров'я має стати нормою життя кожної людини. Прикладом позитивної співпраці Церкви і громадськості в напрямі дотримання людиною здорового способу життя є проведення різноманітних спортивних заходів з учнями недільних шкіл, що набуває дедалі більшого розмаху.

Література

1. Жевага С. І. Формування стійкого інтересу до фізичної підготовки у слухачів та курсантів // Проблеми пенітенціарної теорії та практики. 1996. — № 1.
2. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків: Вид-во ХДУ, 1997.
3. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Просвещение, 1996.
4. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища школа, 1986.
5. Педагогіка / Под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанського. — М.: Педагогіка. 1984.
6. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. — К.: Рад. школа, 1979. Собр. соч. Т. 4. С.131–151.
7. Супрун Д. М. Психологічні умови розвитку мотивації збереження здоров'я у керівників органів внутрішніх справ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. спец. 19.00.06 — «Юридична психологія» / Д. М. Супрун. — Харків, 2011. — 23 с.

Трудове та інші напрями виховання

Трудове виховання — це сукупність дій вихователя і вихованця, що забезпечують формування готовності до трудової діяльності. Готовність припускає: теоретичну підготовку (оволодіння системою знань про працю); практичну підготовку (оволодіння системою як загально трудових умінь і навичок, так і спеціальних); формування культури праці; психологічну підготовку (формування мотивів, потреб, позитивного ставлення до праці). В. О. Сухомлинський, наприклад, трудове виховання розглядав як гармонію трьох понять: треба, важко і прекрасно.

Завданнями трудового виховання є:

- створення умов для розуміння ролі праці в житті, реальних перспектив у реальних суспільно-економічних умовах;
- підготовка до самовизначення, вибору професії або сфери професійної діяльності, адекватного реальному життю, своїм потенційним можливостям, шляху в житті;
- виховання психологічної готовності до праці (позитивної установки на трудову діяльність; уміння швидко адаптуватися до нових умов праці, спілкування у колективі; наполегливість, уміння переборювати труднощі, не падати духом з приводу невдач), працелюбності, творчого ставлення до праці;
- практична підготовка до трудової діяльності, що передбачає оволодіння індивідом конкретними трудовими вміннями і навичками;
- формування культури праці (наукова організація праці, знання і дотримання правил техніки безпеки тощо);
- виховання економічної культури.

Педагогіка виокремлює наступні види трудової діяльності:

1. *Навчальна праця* — основний вид трудової діяльності починаючи зі шкільного віку і на всьому подальшому життєвому шляху. Саме тому К. Д. Ушинський відзначав, що навчання — найскладніша праця, що забезпечує формування особистості, «дає їжу» для розуму і душі, формує характер, розвиває здібності.

2. *Трудове навчання* є складовою частиною трудового виховання і вміщує процес навчання та вироблення у школярів умінь і навичок виконувати ті чи ті трудові дії та операції, бо праця є таким видом діяльності, в процесі якої відбувається розумовий розвиток (це дозволяє застосовувати набуті знання на практиці, засвоювати нову інформацію, перевіряти її достовірність тощо); фізичний роз-

виток особистості; набування конкретного морального досвіду та усвідомлення моральних норм; засвоєння вироблених віками критеріїв краси людських стосунків, предметів, речей тощо; різноманітні стосунки, які сприяють розвитку особистості.

3. *Суспільно корисна праця*, що безпосередньо спрямована не на створення матеріальних цінностей, а на користь доквітлю, людам (озеленення вулиць, шефство над молодшими, допомога літнім людям, збір вторинної сировини). Ця праця характеризується добровільністю, урахуванням інтересів, здібностей та можливостей дітей. Вона сприяє зміцненню зв'язків закладу освіти з життям, дітей з дорослими та формує високі соціальні мотиви. Глибина мотивів визначається змістом праці та віком дітей. Така праця має приносити, в ідеалі, людині будь-якого віку задоволення, викликати у неї радість, сприяє формуванню позитивного ставлення до праці і людей праці, певних трудових навичок тощо.

4. *Продуктивна праця* — праця дорослих, і, в окремих випадках, підлітків. Вона спрямована на створення матеріальних цінностей, коли людина безпосередньо працює в системі виробничих відносин.

5. *Самообслуговування* — найпоширеніший і найпростіший вид праці, що входить у життя з ранніх дитячих років. Самообслуговування передбачає догляд за своїми речами, прибирання приміщень, участь у поточному ремонті меблів, догляд за рослинами, ремонт побутових приладів тощо. Тобто це важлива ланка трудового виховання, яка обов'язково повинна бути присутньою в школі, сім'ї, будь-якому виховному закладі.

Будь-який вид праці потребує дотримання таких основних *вимог*:

1. Підпорядкованість праці виховним завданням. Адже праця, відірвана від ідейного, інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного-виховання, від творчості, від інтересів і потреб, від багатогранних стосунків між вихованцями, — як зазначав В. О. Сухомлинський, — стає повинністю. Тобто праця повинна бути основою всебічного гармонійного розвитку особистості. Праця тільки тоді стає виховуючою силою, — зазначав учений, — коли вона збагачує інтелектуальне життя, наповнює багатограним змістом розумові, творчі інтереси, одухотворює моральну цільність і підвищує естетичну красу особистості та колективу.

2. Розвиток позитивної мотивації до праці, тобто коли індивід усвідомлює цінність праці та її користь. А. С. Макаренко наголо-

шував, що в будь-якому разі праця, яка не має на увазі створення цінностей, не є позитивним елементом виховання.

В. О. Сухомлинський з цього приводу зазначав, що праця сама по собі у дітей цікавості не викликає. Не можна навіть уявити, щоб діти, прямуючи, наприклад, до волейбольного майданчика і побачивши необроблені грядки та лопати, що лежать поряд, з радісними вигуками взялися б обробляти ці грядки... Інтерес до праці та задоволення від неї набуваються і розвиваються.

3. Праця повинна сприяти розвитку ініціативи, творчої самостійності особистості.

4. Праця повинна бути посильною, необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців.

5. Надавати, за необхідності, допомогу учням, корегувати їхні дії.

6. Своєчасно оцінювати результати праці.

7. Науково організовувати працю вихованців.

Трудове виховання у шкільному віці передбачає систематичну роботу з *професійної орієнтації* вихованців. *Профорієнтація* — це підготовка особистості школяра до свідомого вибору професії. У психолого-педагогічній літературі часто використовується поняття «*професійне самовизначення*» як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудового середовища, спосіб її самореалізації, складова частина цілісного життєвого самовизначення [2].

Вирішення цієї проблеми зумовлює ряд аспектів:

1. Особистий. Людина, визначаючи свою майбутню професію, пов'язує з нею свої інтереси, визначає кар'єру, стан та саморозвиток особистих можливостей, тобто це проблема життя і щастя людини.

2. Економічний. Правильний вибір людиною професії сприяє підвищенню продуктивності праці, зменшує плінність кадрів та ін.

Професійна орієнтація, самовизначення школярів проявляються у ставленні до праці, зацікавленості до професії батьків, найближчого оточення, до найбільш поширених і відомих професій. У підлітків уже виникають професійні плани, вони усвідомлюють свої інтереси і здібності. Цьому сприяє участь у діяльності, що відповідає потребам продовження освіти. Старшокласників відрізняє розвиток професійної самосвідомості, коли враховується особиста мета у виборі професії, зіставляються бажані сфери діяльності, ідеали, уявлення про цінності та свої реальні можливості.

Професійному самовизначенню сприяє поглиблене вивчення навчальних дисциплін, до яких у старшокласників є стійкий інтерес, здібності та можливість подальшого навчання в ліцеях, гімназіях або коледжах.

Засобами самовизначення є професійна інформація й освіта, розвиток інтересів, нахилів школяра, професійна консультація, професійний вибір, соціально-професійна адаптація, якщо є умови для цього. Розглянемо деякі з них.

Головна функція *профінформації* — ознайомлення з різними галузями господарства, масовими професіями, з тими вимогами, котрі висуває конкретна професія, тобто професійна освіта. Щоб мати справжнє уявлення про професію, треба знати:

- історію виникнення і розвитку (якщо можливо);
- місце професії серед інших у певній галузі (попит на неї в місті, районі, області, в сільській місцевості, перспективи її розвитку);
- зміст праці, технологію, матеріали, що використовуються, та кінцеву продукцію;
- які знання, уміння, навички необхідні робітнику конкретної професії, значення загальноосвітньої підготовки в оволодінні професією;
- умови роботи та характерні труднощі;
- вимоги професії до фізичного розвитку, стану здоров'я, пам'яті, уваги, швидкості реакції тощо;
- відомості про соціальний захист (відпустка, заробіток, оплата лікарняного бюлетеня, вимоги до охорони праці тощо);
- про можливості для творчості, підвищення кваліфікації, продовження навчання;
- відомості про навчальні заклади, у яких можна опанувати обрану професію.

Профконсультація припускає допомогу вихованцям у виборі сфери діяльності та конкретної професії залежно від здібностей, інтересів та фізичних даних. Сферою діяльності може бути природа, техніка, наука, мистецтво, людина.

Профконсультаційна робота вимагає глибокого вивчення особливостей особистості школярів: інтересу до навчальних предметів, видів діяльності, професій; рівнів активності в будь-якій праці; моральних якостей (дисциплінованості, працелюбності, відповідальності), здібностей і досягнень школярів, мотивів вибору професії.

Профвибір — це рішення людини про вибір професії, який визначається на основі індивідуальних особливостей.

Мотиви вибору професії можуть бути різноманітні:

а) соціальні мотиви, що проявляються у прагненні своєю працею сприяти суспільному прогресу;

б) моральні мотиви, що проявляються у прагненні допомогти своєю працею людям, рідним, близьким;

в) естетичні мотиви, що проявляються у прагненні до естетики праці, її краси, гармонії;

г) пізнавальні мотиви, що характеризуються прагненням до оволодіння спеціальними знаннями, до проникнення в сутність творчості обраної професії, до ознайомлення зі змістом конкретної праці;

д) творчі мотиви, що обумовлюють бажання обрати ту чи ту професію, з огляду на здатність бути оригінальним, здійснювати наукові відкриття;

е) престижні матеріальні мотиви, що спричинюють прагнення до оволодіння високооплачуваною професією, яка дозволить досягти бажаного становища в суспільстві.

На формування мотивів вибору професії мають вплив також і такі фактори:

- сфера дружніх стосунків;
- засоби масової інформації, література;
- педагогічний колектив, вихователі;
- сім'я, близькі, родичі та ін.

Соціально-професійна адаптація до професії передбачає не тільки озброєння теоретичними знаннями про способи, що забезпечують пристосування людини до зміни умов конкретної професійної праці, але і створення реальних ситуацій, котрі дозволяють застосовувати знання на практиці (певний тренінг). Це можуть бути ділові ігри, ситуації вибору, аналіз екстремальних ситуацій тощо.

Економічне виховання є невід'ємним компонентом підготовки до трудової діяльності. Воно передбачає: безпосередню участь людини у виробничих відносинах; формування життєвих уявлень про ринкову економіку; виховання якостей дбайливих хазяїв, ощадливого ставлення до матеріальних цінностей, природи, майна, бережливості у використанні енергетичних джерел, продуктів харчування тощо.

Отже, трудове виховання як певна організація діяльності та спілкування, що забезпечує формування ставлення особистості до

праці, її професійне самовизначення, є складовою частиною духовного розвитку особистості. Воно реалізується за умови залучення людини до різних видів праці.

Позитивні результати вищезазначених видів праці визначаються дотриманням ряду педагогічних вимог до її організації: підпорядкування вирішальним виховним завданням; розвиток позитивної мотивації, ініціативи, творчості, самостійності; посиленість праці, допомога в праці та корекція окремих дій, своєчасна оцінка результатів, наукова організація праці.

Запропоновані до вивчення напрями виховання не розкривають усю палітру змісту виховного процесу. Насамперед, знову вважаємо за необхідне наголосити, що немає «основних» і «другорядних» напрямів виховання. Лише за умови гармонійного використання всього спектру напрямів виховання ми можемо сподіватися на високу результативність процесу виховання.

В умовах розбудови української держави особливе місце належить *правовому вихованню, завданням якого є* формування правосвідомості та законослухняної поведінки особистості. Правові норми регулюють найбільш значущі для суспільства сфери соціальних і особистих відносин. Це найбільш формалізований, чіткий, дієвий засіб соціального контролю, який застосовується суспільством для регуляції відносин, залежностей, взаємодій між усіма без винятку членами суспільства.

Правові норми встановлюються законодавчим шляхом та підтримуються державою. Накладання санкцій за порушення правових норм є функцією державної влади, а отже спеціальні державні інститути повинні слідкувати за їх дотриманням. Ставлення членів суспільства до правових норм не має альтернативи — всі громадяни повинні їх знати і виконувати. У Конституції України зазначається, що кожен зобов'язаний неухильно дотримуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей. Незнання законів не звільняє від юридичної відповідальності.

Сучасна юридична і педагогічна сфери знань чітко сформулювали *завдання* правового виховання людини. До них відомий дослідник правового виховання молоді С. М. Легуша (1975–2010) відносив правову *освіту* всіх категорій громадян. Вона здійснюється в навчальних закладах (обов'язкова початкова дисципліна «Основи правознавства»), через засоби масової інформації (спеціальні радіо- та телепередачі), зустрічі правників із населенням тощо.

Наступне завдання правового виховання — формування *почуття поваги* до правових норм, їх емоційного прийняття особистістю. Формування *досвіду* правослужняної поведінки особистості теж є базовим завданням правового виховання.

С. М. Легуша, як і інші юристи, цілком слушно наголошував на тому, що правове виховання за своєю методологічною сутністю є інтегрованою юридико-педагогічною галуззю знань. Воно базується на засадах морального виховання, оскільки норми права мають бути, насамперед, нормами моралі. Оскільки правове виховання є енциклопедичною в змістовому сенсі сферою людської думки, воно має спиратися на розумове виховання. Цілком зрозуміло, що правове виховання неможливо розглядати без взаємозв'язку із трудовим, естетичним, фізичним, патріотичним та іншими напрямками виховання людини на всіх етапах її життя [4; 5; 6; 7 та ін.]

Література

1. Конституція України (Основний закон). — К.: Преса України, 2015.
2. Бех І. Д. Праця — головний вихователь школярів: Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. — К.: Знання, 1983.
3. Легуша С. М. Сутність, функції і механізм правового виховання курсантів ВНЗ МВС України / автореф. дис. канд. юрид. наук: спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права» / С. М. Легуша — Київ, 2002. — 17 с.
4. Легуша С. М., Супрун М. О. Правове виховання курсантів ВНЗ МВС України: сутність, функції та механізм: Монографія. — К.: КЮІ МВС, 2005.
5. Поляков В. А., Чистякова С. Н. и др. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 33–40.
6. Прошицкая Е. Н. Выбирайте профессию. Учеб. пособ. для старшеклассников средней школы. — М.: Просвещение, 1991.
7. Производительный труд школьников: Учеб. пособ. / Под ред. В. А. Полякова — М.: Педагогика, 1986.
8. Трудовая подготовка школьников: Учеб. пособ. / Под ред. П. Р. Атутова. — К.: Рад. школа, 1987.
9. Трудовое обучение в школе / Сост. Н. П. Тыменко. — К.: Рад. школа, 1984.
10. Школа и труд: Учеб. пособ. / Под ред. П. Р. Атутова, В. А. Кальней. — М.: Педагогика, 1987.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ):

Укажіть групу, в якій названі основні складові частини виховання:

1. Розумове виховання. Інтелектуальний розвиток. Політехнічна освіта. Духовна зрілість. Загальна ерудиція.

2. Моральне виховання. Духовне самовдосконалення. Енциклопедичність знань. Трудова зрілість. Політехнічний кругозір.

3. Розумове виховання. Фізичне виховання. Моральне виховання. Естетичне виховання. Трудове виховання. Правове виховання.

4. Фізичне виховання. Трудове виховання. Інтелектуальне багатство. Моральна чистота. Політехнічна підготовка.

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТЬ:

1. У чому суть морального виховання, моральної культури особистості? Які шляхи її формування?

2. У чому сутність трудового виховання, які його завдання?

3. Які компоненти змісту естетичної культури? У чому полягає значення естетичного виховання?

4. Які основні завдання і шляхи здійснення фізичного виховання?

5. Що таке правова культура? Які її завдання та шляхи формування?

6. У чому полягає зміст патріотичного виховання? Які шляхи і засоби його здійснення?

7. У чому сутність розумового виховання? Які шляхи і засоби мають першочергове значення в такому вихованні?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

1. Як ви розумієте сутність поняття «подвійна мораль»?

2. У чому ви бачите сутність поняття «гармонійно розвинута особистість»?

3. Володя з радістю допомагав своїй мамі на кухні. Він часто мив посуд, чистив картоплю. Коли батько побачив сина за домашньою роботою, сказав: «Чому ти займаєшся “жіночою

справою»)? Відтоді хлопець почав соромитися займатися «жіночою справою».

1) Чи правильно вчинив батько?

2) Чи варто навчати хлопців «жіночій справі»?

4. На автобусній зупинці в черзі столи батько і донька, школярка. З'ївши морозиво, дівчинка запитала тата:

– Куди мені викинути папірець?

Батько, не гаючись, відповів:

– В урну.

– А якщо її немає?

– Дай мені папірець, я його непомітно десь викину, щоб ніхто не бачив.

Через деякий час під ноги перехожих полетів паперовий «м'ячик»...

1) Дайте оцінку поведінці батька.

2) Які висновки для себе могла зробити донька?

5. Як ви розумієте поняття «громадянський обов'язок»?

4. ПОМІРКУЙТЕ: з метою ілюстрації сили людського духу розглянемо оповідання ветерана військової служби, полковника у відставці, талановитого літератора Ю. С. Фролова «Руки».

Руки

Более семи десятков лет назад они учились чистить картошку. Толстая шкурка ломалась, пальцы теряли острый обломок ножа... С утра, распаренные в корыте, они краснели, становились фиолетовыми в студеной речной воде. На них, свежих и гладких, проступали напряженные жилки от выкрученной груди белья, а черный утюг оставлял белые следы — ожоги... Еще они тряпкой елозили по дощатому занозистому полу — чужому, и, совсем уставшие, подметали свой, глиняный... Так начинали многотрудный путь эти руки.

А когда ладони покрылись царапинами от металлической стружки, которую по 10–12 часов ежедневно сгребали и выносили из цеха, руки окрепли, движения их стали уверенней. И вот уже выпачканные в клее, они прикладывают листовки, сквозь них ощущая то округлость фонарных столбов, то доски заборов, то кирпичи стен. Не умеют руки расписаться, но чувствуют: с листовками будет легче, и аккуратно разглаживают густые чернильные строчки. Вдруг, ниже локтей, — жесткие волосатые клещи: схватили, выкрутили...

Сжимали руки холодные прутья решетки, по ночам бились об осклизлые стены. Пальцы с опухшими суставами, делаясь все прозрачней, часто начинали дрожать...

Но умереть им не дали. Другие, крепкие руки подхватили, вынесли. И вот они, худые, словно былинки, обласканные октябрьским солнцем, поправляют приколотый на груди бант.

Позже в левом кармане гимнастерки пальцы то и дело ощупывали тонкую командирскую книжечку. Казалось, рядом с ней и сердце бьется сильнее.

На ладонях проступили волдыри от носилок, руки поминутно открывали висящую на боку сумку, быстро и ловко накладывали бинты. Внезапно боль обожгла плечо — правая безжизненно поникла, а левая выгребла из земли два острых камешка — и выпустила их лишь на госпитальной простыне.

Когда рука выздоровела, то утром заправляла резец, складывала у станка продолговатые детали. Вместе с другими поднималась на собраниях — соглашаясь на дела, которые предстояло совершить всем этим рукам. Вечером за партой рука выводила корявые буквы, потом у себя дома теребила насос примуса и, наконец, успокаивалась — засыпала, прикрытая большой шершавой ладонью, которая была ласковей и надежней всех других рук на земле.

...Судорога сводила руки, они хватались за белый халат, тянули его к себе... Обессиленные болью и напоенные счастьем, ощупывали крохотное сморщенное тельце, прижимали его к груди. Затем стирали пленки, помешивали кашицу ложкой — округлившиеся руки делали все это охотно, им казалось, что для них уже все беды позади.

Но... Как обычно, рука включила репродуктор и... замерла.

Прощались руки с родными, сильными. Гладили большие шершавые ладони, и осталась пустота, пустота и пуговица от солдатской гимнастерки, зажатая в кулаке. Почти месяц опирались руки о грубо сколоченные полки в товарном вагоне, гладили пышущий жаром детский лобик.

Как-то разорвали конверт — внутри квадратик похоронной.

Долго мяли его пальцы и зачем-то оторвали уголок. Возможно, они ощутили теплые привычные ладони, которые теперь остыли навсегда.

А утром все равно нужно было вставлять тонкое, словно волосок, сверло, работа требовала безукоризненности движений. Как было обрести ее рукам, если они совсем недавно держали листочек

похоронной, если все время мерзли в этом извечно холодном краю. Ломалось сверло, пальцы заправляли его вновь и вновь.

Раз потянулась рука к обронуенной кем-то мерзлой картофелине. В нерешительности остановилась над ней, и все-таки подняла. Дома испекла ее в печке-временке, обернула краешком полотенца, когда проснулся маленький, дала ему.

Сегодня рано руки умыли морщинистое лицо, коснулись кровати уже взрослого внука, поправили подушку. Не удержались — легонько потрогали на голове макушки. Было их две, как и у сына, спавшего рядом, здесь, и у того, который более сорока лет тому был похоронен неведомо как. Говорят, две макушки — признак счастья...

Ю. С. Фролов, 1990 г.

5. ПРОАНАЛІЗУЙТЕ: інтерв'ю автора інтернет-виданню МВС України (лютий 2010 р.) з позицій актуальності дотримання кожною людиною здорового способу життя:

Дорослі мають запропонувати дітям світ без алкоголю і тютюну

З початку року кримінальна міліція у справах дітей виявила понад 5 тисяч правопорушень у сфері продажу алкогольних напоїв і тютюнових виробів неповнолітнім. Також було задокументовано більше 7 тисяч фактів розпивання дітьми алкогольних виробів та їхньої появи нападпитку в громадських місцях. Близько 3,1 тисячі маленьких українців «спіймалися» під час паління сигарет, ще й у недозволеному місці. Правоохоронці взяли на облік майже 1,5 тисячі таких «шибеників». Із приблизно 3,4 тисяч випадків доведення підлітків до стану «під шофе» у кожному двадцятому довелося порушувати кримінальну справу щодо дорослих.

Алкоголізм починається з пивної «розминки»

За останніми даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, третина 13–15-літніх українців палять цигарки. Звісно, фахівці стверджують, що на початку міленіуму малолітніх курців було майже на 10 % більше, втім, є тривожна тенденція сьогодення — середній вік першої затяжки зменшився з 13 до 11 років. А інші експерти — громадської коаліції «За вільну від тютюнового диму Україну» — зазначають: щороку близько півмільйона наших найменших співгромадян стають адептами тютюнопаління — зазвичай на подібний крок їх штовхає приклад друзів, наслідування

авторитетних дорослих, згубні звички батьків чи інших родичів, не останню роль тут займають реклама й доступність цигарок.

Схожі тенденції спостерігаються і в алкогольній проблематиці, у світлі якої слід зазначити, що якщо на початку 90-х серед неповнолітніх могли фіксувати зловживання переважно міцними напоями — горілкою (зокрема самогоном), вином, то нині бичем стає пивний та інший, вибачте за тавтологію, «слабкоалкогольний» алкоголізм. Утім, всі розуміють: якщо не продовжувати відверто репресивних заходів серед продавців такого допінгу настрою, не працювати з рекламними компаніями і не ходити по школах та вузах, обнадійливі тенденції знівелюються до рівня кінця минулого століття. Серед установ, що опікуються порушеною в нашому матеріалі проблематикою, є Департамент кримінальної міліції у справах дітей МВС України. Хоч до теми дитячого здоров'я дотичними є чимало міліцейських служб — це і підрозділи держслужби боротьби з економічною злочинністю, і дільничні інспектори, патрульні міліціонери тощо, саме КМСД є ідеологічним та практичним провідником усіх «дитячих тем» цього правоохоронного відомства. Так, Департамент підтримує низку законодавчих ініціатив, що мають на меті посилення протидії дитячому алкоголізму, зокрема вживання пива, яке, на жаль, нині не визнано повноцінним алкогольним напоєм.

Необхідно зменшити доступність таких товарів — перш за все за рахунок високої ціни на них, як це зроблено у розвинених країнах, — зазначає начальник ДКМСД МВС України полковник міліції Тетяна Бухтіарова. — Також на часі визнання пива й інших слабоалкогольних напоїв такими, що можуть призводити до алкогольної залежності, і, відповідно, зміна правил торгівлі ними, рекламування — словом, необхідно зробити все, аби для підлітків пляшки із «легким» алкоголем були такими ж важкодоступними, як горілка чи вино. Те саме можна сказати і про цигарки. Законопроект відповідний є і чекає свого розгляду в парламенті, і ми віримо у його світле майбуття. Допоки ж законодавство забороняє продаж неповнолітнім лише міцних алкогольних напоїв, хоча пиво, кілька пляшок якого може «підкосити» навіть дорослого, вільно перекочує з-за прилавків у дитячі руки. Справжній алкоголізм починається з пивної «розминки».

Регіони запроваджують «комендантський час» для торгівлі спиртним

Усталеною практикою останнього часу став наступний алгоритм дій правоохоронців. У разі виявлення міліцією незаконного

продажу тютюнових виробів дітям, її підрозділи обов'язково порушують клопотання перед органами місцевого самоврядування про позбавлення торговельних закладів ліцензій на право реалізації зазначеної категорії товарів. Але до суто міліцейського спектру заходів потрібно долучати й інші важелі впливу. Ефективними можуть стати певні контрагітаційні моменти. Деякі з них уже запроваджуються. Зокрема, допоможуть відвернути підлітків від згубної звички та викликати огиду до цигарок жахливі картинки фатальних наслідків паління, які на пачках цигарок почнуть друкувати з січня 2011-го. Своєрідною агітацією за здоровий спосіб життя можуть стати фото запеклого курця, який «допалився» до раку горла, чи інші дохідливі «наочності». Напевно, варто подумати й про нанесення чогось подібного і на пляшки зі спиртними напоями.

Тим часом у багатьох українських містах та селищах депутатський корпус не чекає відмашки з парламенту і вже розглянув або ще вирішує питання щодо обмеження продажу спиртних напоїв у барах, ресторанах, дискотеках після певної години та гарантованого забезпечення норми про заборону продажу алкоголю особам, які не досягли 21-річного віку. У згаданому сенсі відомий позитивний досвід Вінницької області, який потрібно розповсюджувати у державі. Послідовників подібних вимушених заборон у державі стає все більше. Так, у райцентрі Сокаль на Львівщині міська влада заборонила продавати спиртне після 20-ї години.

Іншим боком страшної «медалі» залучення дітей до споживання спиртного є високий криміногенний рівень серед молоді, яка вживає алкогольні напої. У деяких регіонах із цим склалася невесела ситуація. От, наприклад, на Волині цьогоріч кількість злочинів, учинених підлітками в стані алкогольного сп'яніння, збільшилась на 7,5 % порівняно з роком минулим. А щочетвертий злочин, скоєний дітьми, був спровокований вживанням алкоголю. За розпивання спиртних напоїв і появу у громадських місцях напідпитку до адмінвідповідальності з початку 2009-го тут притягли 325 дітей. Стривоженість ситуацією, яку підняв на щит обласний відділ кримінальної міліції у справах дітей, передалась і місцевій владі. Завдяки пропозиціям волинських правоохоронців було розроблено й подано до прийняття регіональну Програму посилення протидії проявам пияцтва та алкоголізму на наступні три роки, а також проект запровадження на Волині механізму заборони продажу дітям слабоалкогольних напоїв. До речі, нещодавно облрада таки заборонила продаж пива дітям до 18 років.

Нігілізм може знищити ідентичність нації

Вичерпного рецепту із зазначеної проблеми немає і бути не може, адже вона не є суто психологічна, педагогічна чи етична — вона комплексна, — зазначає доктор педагогічних наук Микола Супрун. — До того часу, поки суспільство не зрозуміє, що за базарною вигодою від продажу дітям слабоалкогольного пійла чи тютюну стоять катастрофічно руйнівні наслідки вже у близькій перспективі, воно зрештою стане приречене на шлях самознищення. Не треба бути мудрецем, а просто пройти Києвом і зробити невтішні висновки. Звичним атрибутом нинішньої молоді стало пиво, усілякі «тоніки», а з цигаркою можна побачити школяриків чи не з першого класу.

Українське село, яке без перебільшення споконвіку вважалося духовною колискою нашої народності, самобуту культури, втрачає твердість своїх моральних позицій. Я своє дитинство провів на Чернігівщині і добре пам'ятаю, як тридцять літ тому закінчував школу й бачив, як поодинокі хлопці-випускники ховалися із цигарками десь у далеких закутках, а про те, щоб зустріти «задимлених» дівчат, як це є нині, повірте, мені такої нагоди так і не випало. Зараз, коли буваю на батьківщині і йду вулицею рідного села, особливо увечері, з жалем спостерігаю, як кожна друга-третя дівчина, починаючи від шестикласного віку, безсоромно випускає тютюнові кільця «визнання», заливаючи до того їх пивом чи вином. А що робиться на дискотеках та вечірках... Мимоволі здається, що погибель людства і криється у подібній деградації всездозволення й доступності усіх відомих «опіумів».

От старенький «шкарбанець» чимчикує сільським проспектом, аж попід клубом стрічає зграйку дівчаток. Школярки, не звертаючи уваги на літнього чоловіка, активно напускали навколо цигаркового туману, за мить збираючись відкоркувати пляшчину дешевого вина. Перехожий відкрив рота й було розпочав лекційну п'ятихвилинку про порядну поведінку молодих пані, як ошелешено запнувся від контрвипаду однієї з дівчиць: «Діду, не ваше діло — хочу палю, а хочу п'ю...».

Одна з ментальних ознак українства полягає в тому, що старше покоління, незалежно від родинної приналежності, несло відповідальність за дитину — себто, як ми зараз говоримо, що «чужих дітей не буває». На жаль, цей вислів стає в сучасному світі все менш актуальним. Нині старше покоління дещо розгублене, середнє зайняте добуванням хліба насущного, а молодше — як доведеться: хто куди, а більшість — у будяки. Проблема новоукраїнського нігілізму глибока, закріпилася і зовсім не схожа на вузол, який можна розрубати одним помахом директив чи законів. Я би поставив це руба-питання

так: чи житиме далі українська нація, чи хоч щось лишиться в нас ідентичноукраїнського або ж вона згине у коловороті випробувань? Ще не сказала свого останнього слова наша інтелігенція, ще держава навіть не спробувала поборотися за нашу молодь — завданням саме усіх мислимих владних гілок і є реанімація національного спорту та його дитячого «підвалу», системи позашкільного виховання, гуртків, просування соціальної реклами замість схвального тиражування боксерських поєдинків під брендовою егідою «перцівки» чи футбольних матчів, залитих пивною піною. Із мапи України вже зникають цілі села — боляче за рідну Чернігівщину, сусідню Сумщину, боляче за всю країну, яка, здається, скотилася до суто фізіологічного виживання. Звісно, фарби згущати не треба, є й позитив, хоч і не так багато, як хотілося, але якщо не бити на сполох, не стане й того.

Сьогоднішні діти — завтрашні батьки, і від того, що вони принесуть, запропонують своїм нащадкам, суспільству, залежатиме, яка спадковість передасться у майбуття. Повчання ж старших чимало нинішньої молоді вважає якоюсь ознакою деспотизму й утисків. Нерозв'язаність проблем підліткового алкоголізму, тютюнопаління, наркоманії, вільних поглядів на кохання і міжстатеві стосунки тягне за собою втрату соціально-культурних орієнтирів. Науковці свою думку вже висловили — черга за сильними світу цього, тими, хто зможе пересилити згадану вище лицемірну «ринково-базарну» ідеологію тотального споживання, яку дехто помилково вважає манною демократії, і таки по-державницькому почне розвій духовного начала. Культом має стати не дружба через пляшку, а здоровий спосіб життя, освіченість і совість — словом, те, чим багато українців не може похизуватися. Час декларацій завершується — потрібно братися до дій!

Геннадій Карпюк,
ДЗГ та МД МВС України, лютий 2010 р.

6. З МЕТОЮ ІЛЮСТРАЦІЇ БАЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ СВЯЩЕНИКАМИ СВОЄЇ ДУХОВНОЇ МІСІЇ НАВЕДЕМО ФРАГМЕНТ ТВОРЧОЇ РОБОТИ ВИХОВАНЦЯ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ СЕМІНАРІЇ:

«Размышления о педагогическом служении священника»
Обращаясь к истокам происхождения привычных нам слов и их первоначальному значению, можем открыть для себя новые

горизонты, казалось бы, давно известного и очевидного. Слово «педагог» дословно переводится как «детоводитель», и в христианском сознании в таком звучании оно ассоциируется со словами апостола Павла о ветхозаветном законе как детоводителе ко Христу (Гал. 3: 24). Термин же «психология» изначально означал «наука о душе». Исходя из этого, мне кажется, является очевидной необходимостью изучения для будущего священнослужителя как пастыря хотя бы основ психолого-педагогической науки для руководства и помощи в работе со своими прихожанами.

Конечно же, педагогика не задается целью привести человека ко Христу, но священник в своей миссии может и должен руководствоваться наработками лучших умов предшествующих поколений в деле христианского воспитания и религиозного образования. Задача священника как педагога-детоводителя — привести человека ко Христу, Источнику и Подателю тех благ, которых мы все ожидаем. И педагогика в этом плане может предоставить действенный метод, удобнейший «путь» к достижению указанной Цели. Но здесь важно священнику-педагогу не забыть, что он всего лишь детоводитель, а единственным Учителем Церкви является Ее божественный Основатель (Мф. 23: 8), и он призван не заслонить Его собою, а руководствоваться Его учением и сделать его понятным и доступным для чад Церкви. Средства к этому вновь подает нам педагогическая наука.

У педагогики, как у каждой науки, есть свои базовые категории, одной из которых является образование. В пастырском видении это не только процесс передачи знаний от поколения к поколению и его результат, а создание цельного образа человека или, точнее, воссоздание в человеке образа Божия, заложенного в основу его природы (Быт. 1: 27). Грех помрачил этот образ («икону»), и священник должен действовать подобно реставратору, постепенно, шаг за шагом, очищая его от пыли и сажки. В связи с этим на ум приходит один из принципов педагогики, а именно: опора на лучшее в человеке, на те качества, которые способны актуализировать его положительный потенциал, и с помощью этого оттеснение всего негативного. Здесь четко прослеживается и особенная черта христианства — расширение области света, и характерный акцент — борьба не против тьмы, а за свет, потому что именно он первичен и созидателен.

Такое видение образования вписывается в более широкое понятие — воспитание. Его синонимом является слово «окормление»,

которое на слуху у воцерковленных людей и неизменно связывается с пастырской деятельностью священника. И здесь тоже есть над чем задуматься. Конечно, окормлять, питать человека нужно в течение всей его жизни, но все же наступает момент, когда его нужно отрывать от груди и приучать к самостоятельности. Говоря о непрерывности процесса воспитания, мы все же имеем в виду, что именно самостоятельность и навык к ней должны быть его результатом. Об этом говорят нам и термины педагогики «самоконтроль», «самокоррекция», об этом же говорит нам Священное Писание: «к свободе призваны вы, братия» (Гал. 5: 13), потому что «где Дух Господень, там свобода» (2 Кор. 3: 17).

В начале наших размышлений мы упоминали также науку психологию, которая в своей основе содержит слово «душа». Память об этом не даст забыть нам о том, что в человеке не все объяснимо, не все заранее просчитываемо, не все поддается анализу, не все обусловлено причинно-следственными связями, наследственностью или влиянием окружающей среды. Есть в нем что-то, что неподконтрольно и неподвластно скальпелю, есть сфера интуитивного, неотмирного.

Конечно, современная психология — это наука не о душе, а о нервной системе, ее процессах, состояниях и свойствах. Но даже такое, казалось бы, секулярное видение предмета позволяет увидеть принципиальную разницу между душой и духом и, соответственно, душевными (психическими) и духовными проблемами, которые требуют совершенно иных подходов в своем решении. Священнику, освоившему хотя бы азы психологии, гораздо проще будет разобраться, где применимы методы этой науки в решении жизненных или личностных проблем его духовных чад, а где, как говорится, медицина бессильна и остается только надежда на Бога и Его помощь.

Этих небольших примеров, кажется, достаточно, чтобы увидеть не просто желательность, но даже необходимость изучения основ педагогики и психологии будущими священниками. Тем более, если основополагающие принципы этих наук вышли из христианского контекста европейской культуры.

Алексей Божко, воспитанник 3 класса
Киевской духовной семинарии

7. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Накреслити схему «Основні напрями виховного процесу».
2. Використовуючи матеріал теми, скласти таблицю «Вплив різних напрямів виховання на професійне становлення особистості педагога» за зразком:

Формування особистості у процесі професійного виховання педагога	Конкретні напрями взаємозв'язку
Моральне виховання	<ol style="list-style-type: none">1. Формування моральних якостей особистості.2. Оволодіння моральними нормами3. (Ваша пропозиція)4. (Ваша пропозиція)
Розумове виховання Правове виховання Естетичне виховання Фізичне виховання Патріотичне виховання	<ol style="list-style-type: none">1. Збагачення різноманітними спеціальними знаннями.2. (Ваша пропозиція)3. (Ваша пропозиція)



САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*«Будьте досконалі,
як Отець ваш Небесний досконалий» (Мф. 5: 48)*

План:

1. Поняття самовиховання та його значення у процесі розвитку особистості.
2. Сфери самовиховання. Я-концепція як психологічна передумова виховання.
3. Методи самовиховання та педагогічне керівництво цим процесом.

1. Поняття самовиховання та його значення у процесі розвитку особистості

Психолого-педагогічна наука розглядає самовиховання як найважливішу, кінцеву умову реалізації виховного процесу, оскільки саме самовиховання є результатом виховних зусиль Церкви і всіх соціальних інститутів суспільства: сім'ї, закладів освіти та культури, Збройних сил України, підрозділів МВС та ін.

Педагогічна енциклопедія визначає самовиховання як «...систематичну та свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення та вдосконалення своїх позитивних якостей і переборення негативних» (Педагогическая энциклопедия: В 4-х Т. — М.: Просвещение, 1966. — Т. 3. — С. 770). Теоретичні та практичні аспекти проблем самовиховання завжди були в центрі наукового пошуку провідних фахівців у галузі педагогіки та психології, й тому не випадково В. О. Сухомлинський чітко зазначав, що без самовиховання справжнього виховання не існує. Отже, як зазначалося раніше, ми повинні бачити у самовихованні певний результат виховних зусиль сім'ї та інших соціальних інститутів виховання, при якому людина стає особистістю, що вже перетворилася з пасивного об'єкта виховання на активного суб'єкта виховного процесу — творця власного «Я» [10].

На думку філософа С. І. Гессена, який зробив значний внесок у розробку нових методологічних засад педагогічної теорії, «... особистість людини (на відміну від успадкованих, від народження одержаних рис, скажімо, темпераменту) є справою рук самої людини, продуктом її самовиховання» [3, с. 73].

З іншого боку, самовиховання особистості визнається і найважливішими результатами виховання, коли мова йде про піднесення людини на рівень відповідної вихованості — інтегральної якості особистості, яка зумовлює сформованість у неї стійких намагань, звичок, умінь самовдосконалення, безперервного особистісного зростання.

У руслі розвитку думок, які розкривають внутрішні механізми процесу самовиховання, доцільно навести роздуми Г. О. Лидинського, що виховання — це альтернативний процес, і людина є не тільки об'єкт, а певною мірою і суб'єкт виховання, який бере участь у ньому як активна сила. Адже виховувати силою неможливо, силою можна лише примушувати. Звичайно, примушуючи, можна виробити і закріпити якісь навички та рефлексії, але це не є вихованням особистості. А нам потрібно саме виховати особистість. Справжнє виховання досягається тоді, коли людина свідомо бере те, що намагаються прищепити, і робить це власним досвідом, частиною і елементом своєї особистості. З усієї сукупності, що пропонує життя — вихователі, школа, книги, — вона обирає те, що пов'язується з минулим досвідом, запасом ідей, настроями, особистісними особливостями, інтересами тощо. З усього цього вона сама робить висновки та, базуючись на них, намічає життєву лінію, вона сама врешті-решт стає господарем і своєї долі, і активним громадянином. У цьому і полягає найголовніша мета виховання: пробудити і розвинути в людині прагнення та здатність до самовиховання, запалити смолоскип, який буде світити у житті.

Світова історія містить у своїх скарбницях багато прикладів того, яку визначальну роль у піднесенні до висот культури, моральності, професійної майстерності, творчості відіграло самовиховання у життєвому шляху тих постатей, якими пишається людство. І завжди бачимо чіткий алгоритм залучення особистості до складного процесу самовиховання, що є принципово необхідним для досягнення життєвого успіху, для самореалізації [4; 5; 6; 7 та ін.].

2. Сфери самовиховання. Я-концепція як психологічна передумова самовиховання

Насамперед, людина повинна усвідомити мотиви самовиховання, усвідомити себе як об'єкт власного життя та діяльності, тобто усвідомити, що «все залежить від мене особисто; я сама відповідаю за себе». До речі, як свідчать сучасні дослідження, усві-

домлення себе суб'єктом власного життя і виникнення на цій основі мотивації самовдосконалення, самовиправлення, самоконтролю — принципова умова ефективної боротьби з такими явищами, як алкоголізм та наркоманія на рівні їхньої індивідуальної профілактики та корекції.

Тут доцільно звернутись і до такого психологічного поняття, як каузальна атрибуція, тобто причинне пояснення особистістю своєї поведінки і діяльності інших людей. Вивчення цього явища свідчить про такі закономірності зазначеного психічного феномену: 1) наявність систематичної розбіжності між тим, як людина пояснює свою поведінку і поведінку інших (доречно згадати відоме спостереження, що стосовно себе людина виступає як адвокат, а стосовно інших — як прокурор); 2) у поясненні своєї діяльності людина невдалі результати пов'язує із зовнішніми факторами, а успіхи — із внутрішніми («Люди та обставини винні у моїх невдачах, а от успіху я досяг тому, що, передусім, я сам — молодець!»).

Зрозуміло, що такі позиції не сприяють виробленню справжньої мотивації самовиховання, розвитку об'єктивної самокритичності, а, навпаки, провокують виникнення різних варіантів так званого «психологічного захисту».

Доречно в цьому контексті ще раз нагадати один зі шляхів самоактуалізації особистості за А. Маслоу: виховання здатності відкрити власні характеристики, включаючи «патологію», здатності ідентифікувати психологічні захисти та, коли вони ідентифіковані, до прояву достатньої мужності, щоб від них відмовитися.

Отже, першим кроком в алгоритмі діяльності самовиховання будемо вважати усвідомлення мотивів цієї діяльності, її необхідності для особистості.

Другим кроком є вироблення програми власного саморозвитку.

Наведемо для прикладу орієнтири-правила, що намітив для себе з метою самовиховання наш земляк — славетний педагог К. Д. Ушинський.

1. Спокій цілковитий, у крайньому разі — зовнішній.
2. Прямота у словах і вчинках.
3. Виваженість учинків.
4. Рішучість.
5. Не говорити про себе без потреби жодного слова.
6. Не марнувати час; робити те, що треба, а не те, що хочеться.
7. Щовечора чесно звітувати перед собою.

8. Ніколи не хизуватися тим що було, що є, що буде.

9. Ніколи не хвалитися тим що було, ні тим що є, ні тим що буде.

10. Нікому не показувати цього.

Зміст цієї програми переважно стосується моральної сфери особистості.

Звичайно, самовиховання має охоплювати різні сфери психічного та фізичного розвитку людини. Справді, якщо врахувати центральну, інтегровану мету виховання — забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, зрозуміло, що і самовиховання повинне здійснюватись у всіх складових компонентах такого розвитку.

Найбільш суттєвими *сферами* самовиховання є такі:

а) *інтелектуальна* — визначає завдання, які особа ставить перед собою на терені самоосвіти, інтелектуального саморозвитку, самостійного оволодіння прийомами і процесами мислення (порівняння, узагальнення, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), мнемічної діяльності (як краще запам'ятовувати інформацію, розвивати пам'ять та ін.), розвитку мовлення (оволодіння ораторським мистецтвом — риторикою), організації уваги та ін. Ця сфера охоплює навчання, самовдосконалення та самопізнання;

б) *духовно-культурна* — обумовлює прагнення особи в напрямку до самостійного збагачення досягненнями різних галузей людської культури, зокрема, літератури і мистецтва. Зрозуміло, що ця сфера безпосередньо пов'язана з естетичним розвитком людини, її роботою над собою щодо розвинення естетичних смаків, умінь і навичок естетичної діяльності;

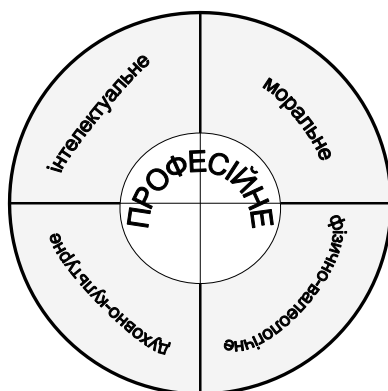
в) *моральна* — зумовлює вироблення для себе моральних орієнтирів, морального ідеалу, самопізнання особливостей своєї поведінки у стосунках із людьми, у ставленні до моральних цінностей, до праці, природи, Батьківщини тощо. Порівнюючи себе (реальну) з ідеальною ієрархією моральних цінностей, людина має поставити перед собою завдання, як сходинки на шляху до морального ідеалу. Безумовно, моральна сфера самовиховання передбачає і роботу над розвитком власних вольових рис, щоб людина стала спроможною самостійно регулювати свою поведінку, не піддаючись егоїстичним, ситуативним підсвідомим бажанням, потягам, які суперечать реалізації зразків моральної поведінки;

г) *фізично-валеологічна* — охоплює роботу людини у напрямі фізичного самовдосконалення, зміцнення здоров'я, оволодіння спортивною майстерністю, відмови від шкідливих звичок, дотри-

мання санітарно-гігієнічних вимог. На нашу думку, ця сфера найпридатніша для раннього залучення особистості до самовиховання тому, що її позитивні результати наочні.

Підкреслимо, що всі названі сфери самовиховання взаємопов'язані, в основі кожної з них і всієї діяльності із самовдосконалення є самовиховання волі, яка й забезпечує «перемогу над собою».

Особливо виділимо таку інтегровану і важливу для студентської молоді та в подальшому житті фахівця сферу, як *професійне самовиховання*. Унаочнити її можна, на наш погляд, такою схемою:



Наприклад, для майбутнього спеціаліста соціальної сфери, щоб досягти професійної майстерності та соціально значущого успіху, принципово важливим є професійне самовиховання, орієнтоване на модельні характеристики фахівця цієї галузі. А вони передбачають риси особистості-професіонала, що стосуються й інтелектуально-освітньої сфери, і духовно-культурної, і морально-вольової, і фізично-валеологічної. Отже, чим повніше майбутній фахівець-педагог розкриється у кожній із вищезазначених сфер самовиховання, тим повнішим буде його професіоналізм.

Залучення до самовиховання передбачає наявність у людини самосвідомості. На питання «Коли починати самовиховання?» психологія і педагогіка відповідають по-різному, оскільки різні компоненти свідомого «Я» формуються поступово. Наприклад, здатність усвідомлювати свої фізичні особливості (силу, спритність, уміння), порівняти їх з особливостями інших і, на цій основі, послідовно та систематично працювати над їхнім розвитком, з'являється ще до початку підліткового віку.

З чого і коли починати самовиховання? На це запитання В. О. Сухомлинський відповідав: «Перемогти самого себе — найбільш нелегка перемога». З цього і починається пізнання самого себе, починається самовиховання. Починати навчати людину самоорганізації, вмінню, якщо треба, «примусити себе», необхідно ще в дитинстві й ранньому отроцтві, у віці від 7 до 10–11 років. Якщо ж цей період прогаяти, в подальшому неминуче постануть важкі проблеми у самовихованні.

Справді, певні елементи самовиховання (переважно самоконтроль) не тільки підсвідомо, але й свідомо спостерігаємо вже у дошкільному віці. Коли один з героїв дитячої поезії В. Маяковського Кроха вирішив: «Буду делать хорошо, а не буду плохо» — це вже перший крок до самовиховання.

Проте, як стверджує І. С. Кон, періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважають підлітковий і юнацький вік. Межі між підлітковим і юнацьким віком не у всіх компонентах розвитку (особливо психічного і фізичного) встановлюються досить чітко. Але, за твердженням цього вченого, умовно можна вважати, що в підлітковому віці (12–14 років) формуються насамперед ті компоненти «Я», котрі пов'язані з усвідомленням своєї схожості та відмінності від інших людей, а в юнацтві (15–18 років) на перший план виходить соціальне самовизначення, вибір життєвого шляху, світогляду і визначення свого місця у світі. Саме цей вік найбільш сензитивний для вибору матеріалів, формування життєвих планів.

Отже, ми вийшли на ту психологічну основу, на підґрунті якої можлива діяльність самовиховання. Це — самосвідомість, тобто свідомість, що всіма своїми атрибутами (питання, пізнання, переживання, ставлення) спрямована на самого себе. Інакше цю особливість особистості називають «Я-концепцією», вона й утворює ядро людської особистості. Це відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень людини про саму себе, яка переживається як неповторна. На основі «Я-концепції» людина будує свої взаємодії з іншими і проявляє ставлення до себе. «Я-концепція» — цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ, тобто суб'єктивна картина власного Я, що виступає як установка стосовно самого себе.

«Я-концепція» містить такі основні компоненти:

когнітивний (пізнавальний) — уявлення про свої здібності, свої розумові, психічні властивості, зовнішність, соціальну значущість тощо;

емоційний — самоповага, самозневаження, самолюбство тощо;
оціночно-вольовий — намагання завоювати повагу, підвищити самооцінку, стати кращим.

Якщо розглядати «Я-концепцію» як цілісність, що відзеркалює уявлення про себе в теперішній момент, у бажаному майбутньому та в інших вимірах, то можна виділити такі її основні складові, або різновиди:

- *реальне Я* (якою людиною уявляє й оцінює себе зараз);
- *ідеальне Я* (якою людиною, на її думку, повинна була б стати, орієнтуючись на соціальні норми, переважно моральні);
- *динамічне Я* (якою людиною має намір стати);
- *фантастичне Я* (якою людиною хотіла б стати, якби це видалося можливим).

Порівнюючи реальне Я з ідеальним Я і наповнюючи конкретним змістом динамічне Я, суб'єкт виробляє для себе певну програму дій у сфері самовиховання, самовдосконалення. «Я-концепцію» не даремно вважають ядром людської особистості, адже тільки її належна сформованість дозволяє людині усвідомити себе активним суб'єктом власного життя та діяльності, суб'єктом, який здатний самостійно обирати цінності й напрями свого життя серед людей і бути відповідальним за своє минуле, теперішнє та майбутнє.

«Я-концепція» утворюється і розвивається у процесі спілкування, взаємодії різних видів діяльності та обміну її результатів з іншими. У цьому процесі суб'єкт неначе вдивляється, як у дзеркало, в іншу людину і таким способом формує, уточнює, скеровує образ свого Я.

Отже, необхідною умовою виникнення «Я-концепції» є самопізнання людини, тобто вивчення особистістю власних психічних і фізичних особливостей.

Самопізнання здійснюється різними способами, серед яких основними є *аналіз своєї діяльності та поведінки* (опосередковане самопізнання) та *самоспостереження* (безпосереднє самопізнання).

Аналіз своєї діяльності й поведінки передбачає оцінку результатів діяльності, зіставлення цієї оцінки з оцінками інших людей, головним чином тих, з ким особистість безпосередньо спілкується, товаришів по колективу. Внаслідок цього людина може зробити висновки щодо своїх здібностей, морально-психологічних особливостей.

Безпосереднє *самопізнання* у формі *самоспостереження* спрямоване на рефлексію власних психічних станів, дій і вчинків, аналіз та оцінку їх у зв'язку з конкретними ситуаціями.

Для безпосереднього самоспостереження, коли людина має переключити увагу і спрямувати пізнавальні дії (сприймання, аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення) на себе як на об'єкт психічного відображення, необхідний спокійний, урівноважений стан. Це є важливою умовою для об'єктивного «погляду на себе збоку». Афективний стан, пристрасне захоплення чимось, концентрована зосередженість на чомусь заважають самоспостереженню, і в таких випадках самозвіти про свій стан, дії та вчинки бувають неповними і навіть неадекватними.

Як різновид самоспостереження (інтроспекції) в психології виділяють *ретроспекцію* (відновлення минулого), в процесі якої людина самозвітує за свої психічні стани, дії, вчинки, причини, пояснює їх, спираючись на пам'ять, відтворює ситуацію, що минула (зовнішні обставини і свою поведінку за тих обставин, свої стани). Такі ретроспективні самозвіти здатні надавати багатий матеріал для самопізнання (аналіз записів своїх щоденників, творчих робіт, наукових праць тощо).

Нарешті, засобом самопізнання може бути і *самотестування*. Самопізнання дає можливість людині виробити певне ставлення до своїх позитивних рис (переваг) та недоліків, тобто формувати самооцінку, яка є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать стосунки людини, критичність і самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів та невдач.

Серед різновидів самооцінки виділяють:

- *адекватну* (судження особистості щодо своїх якостей відповідає дійсності);
- *неадекватну* занижену (особа оцінює себе нижче, ніж на те реально заслуговує);
- *неадекватну* завищену (переоцінює свої особливості);
- *суперечливу* (залежність від ситуації).

У багатьох випадках самооцінка, як суб'єктивне відображення себе, включає і правильні, адекватні дійсності судження, і помилкові. Для ефективності самовиховання важлива не сама позитивна самооцінка, а ставлення до своїх переваг та недоліків. Якщо людина навіть правильно оцінює свої вади, але, на фоні виділення позитивного, самовдоволена і примирюється з недоліками — *мотивація до самовиховання* явно занижена або зовсім відсутня.

Якщо людина не бачить у собі ані трохи позитивного, виділяє лише свої негативні риси і впадає у відчай, бо вважає себе позбавленою волі, щоб боротися з недоліками, оцінює себе як нездатну

до самокорекції — також немає підстав розраховувати на активне залучення до процесу самовиховання.

І лише тоді, коли особистість, усвідомлюючи свої позитивні риси, об'єктивно і рішуче, критично ставиться до власних недоліків, на цій основі формує реальні життєві плани щодо культурного, морального, фізичного, а також професійного самовдосконалення (тобто свідомо відповідає на запитання не лише «Ким бути?», але й «Яким бути?» і намічає шляхи досягнення життєвих цілей) — така позиція є найсприятливішою для самовиховання і самокорекції.

Таким чином, сформованість об'єктивно-критичної «Я-концепції», залучення до самопізнання, вироблення самокритичної принципової самооцінки (а все це можна назвати активним функціонуванням само-свідомості) є об'єктивно необхідною *особистісною умовою* самовиховання. Отже, цей процес і на своєму початку, і протягом усього перебігу органічно пов'язаний із самопізнанням, самопереживанням, самоставленням.

Активізувати самосвідомість людини означає зробити найважливіший крок на шляху її самовиховання. Важливий, але недостатній. Адже людину слід ще й озброїти методами та прийомами роботи над собою.

3. Методи самовиховання та педагогічне керівництво цим процесом

Дещо повторюючись, можна у цілеспрямованій діяльності самовиховання виділити такі взаємопов'язані процеси:

а) *самопізнання*, котре вміщує самопостереження, самоаналіз і порівняння себе з іншими, сприймання критики зовні, вироблення самокритичного ставлення до себе, систематичне підбиття підсумків самовивчення, їх оцінювання й узагальнення. На цій основі виробляється ідеал і конкретні цілі самовиховання, вмотивовується його необхідність;

б) *програмування діяльності самовиховання*, коли усвідомлюються і формуються конкретні дії щодо досягнення цілей самовдосконалення;

в) *самоутримання* від негативних дій, вчинків, думок, психічних станів за допомогою різних прийомів впливу на себе;

г) *самопримушування* до здійснення позитивних дій та вчинків.

У діяльності самовиховання людина використовує вже відомі нам методи виховання, але спрямовані на саму себе:

- методи формування і корекції свідомості (самопереконання, самоорієнтацію, самодоведення до психолого-педагогічного «вибуху»);

- методи формування і корекції досвіду поведінки (вправи, самопривчання);

- методи додаткової мотивації стимулювання поведінки (само-включення у змагання, самокритика, самозаохочення і самопокарання);

- методи самовивчення результатів виховання (самопостереження, аналіз результатів своєї діяльності, узагальнення характеристик на себе від різних осіб, відверте самоанкетування тощо).

Серед конкретних прийомів самовиховання, за допомогою яких реалізуються зазначені методи, виділяють:

- *самонавіювання*, котре здійснюється у формі зовнішнього або внутрішнього мовлення: людина, звертаючись до себе, наполегливо і вперто, думаючи про зміст конкретної фрази, систематично (скажімо, вранці, вдень і ввечері) і багаторазово (наприклад, 15–20 разів) повторює тезу: «Я більше ніколи не буду палити!»; «Я буду в усіх випадках зберігати спокій!»; «Я завжди спочатку подумаю про наслідки, а потім уже діятиму!»; «Я обов'язково досягну цього!»;

- *самоаналіз*, коли людина звертається до себе у формі категоричного наказу щодо виконання певної дії («Встань! Іди на зарядку!»; «Сідай за книжку!»; «Ніколи не думай про це!»);

- *самосхвалення*, яке виражається у звертанні до себе («Молодець! Так тримати!»). Цей прийом особливо важливий, коли треба підтримати віру у свої сили. Ефективність самосхвалення підсилюється, коли у схвалюючих формулах згадуються інші люди з категорії референтних для конкретного індивіда («Правильно зробив! Батьки будуть задоволені тобою!»);

- *самоосудження*, котре використовується для внутрішнього гальмування негативних вчинків, дій і навіть думок («Навіть подяки за це ні від кого ти не заслуговуєш!»; «Що ж ти робиш?!»; «Який же ти нечемний!» тощо);

- *самоперевірку*, коли людина створює для себе ситуації, в яких може перевірити свою волю, стриманість, сміливість та інші риси. Елементарною і розповсюдженою формою самоперевірки є, наприклад, зіставлення результатів своєї діяльності з еталонними зразками («Я зараз викладу всю інформацію, не підглядаючи у конспект»; «Скільки я зроблю помилок у письмовій роботі — потім перевіримо за словником»);

• *самозвітування*, тобто результати роботи над собою за певний період оцінюються й аналізуються причини (зовнішні й, особливо, внутрішні).

На основі самозвітів коригуються програми самовиховання, визначаються наступні цілі та дії.

Існує багато й інших прийомів самовиховання та впливів на себе. Насамперед, потрібно назвати такі: *самостримання, самозаспокоєння, самоактивізація, самозаохочення, самопокарання* тощо.

Педагогічна класика стверджує, що виховує та розвиває тільки така педагогічна система, яка йде попереду та веде за собою. Отже, завдання кожного педагогічного колективу — стимулювання зустрічних зусиль самих фахівців, стимулювання потреби в самовдосконаленні, бо в іншому випадку не буде реальних результатів у розвитку своєї особистості.

Разом із мотивацією необхідності самовиховання для розвитку особистості, педагогічне (зовнішнє) керівництво самовихованням особистості передбачає:

- допомогу в оволодінні діяльністю самопізнання, формуванні самокритичності;
- допомогу у виробленні конкретної програми самовиховання, що пов'язана з життєвими планами особистості;
- вивчення і формування умінь корекції таких планів;
- навчання прийомам самовпливу задля самовдосконалення;
- зовнішній контроль за процесом і результатами самовиховання.

Схематично педагогічне керівництво процесом самовиховання особистоті, а точніше педагогічну допомогу, можна представити наступним способом (див. схему на с. 203).

Ефективності діяльності із самовиховання сприяють також високий рівень розвитку колективу, цільове використання громадської думки щодо конкретної особистості, застосування принципів змагальності в індивідуальних та групових формах виховання, вагома соціальна репрезентація і, відповідно, належна оцінка різних результатів діяльності особистості.

Враховуючи специфіку соціально-педагогічної спрямованості діяльності майбутніх священнослужителів, нами була адаптована до умов духовного закладу освіти розроблена за методикою професора К. К. Платонова карта особистості. Карта складається з трьох основних розділів, що охоплюють загальні, особливі та індивідуально неповторні якості особистості.

Педагог

Особистість вихованця

Спонування до
самовиховання через
мотиваційну сферу

Усвідомлення особистістю
необхідності самовиховання

Діагностика
особистості

Самопізнання:
самоаналіз, самоконтроль,
самоспостереження, самохарактеристика,
порівняння себе з іншими тощо

Складання програми із
самовиховання

Реалізація програм із самовиховання

Контроль, аналіз,
корекція

Наступна післядія

Карта вивчення особистості майбутнього соціального педагога

I. Загальнопедагогічні якості особистості

1. Дотримання науково-педагогічних поглядів на роль спадковості, середовища, виховання та активності самого вихованця у формуванні своєї особистості.

2. Розуміння причин та рушійних сил розвитку особистості.

3. Стан професійної спрямованості особистості.

4. Соціальні та професійно найбільш вагомні якості особистості:

а) громадянськість;

б) любов до людини;

в) любов до своєї професії;

г) гуманність та доброзичливість;

д) товариськість.

II. Професійні якості

1. Теоретична та методична підготовленість зі спеціальності.

2. Психолого-педагогічна теоретична та практична підготовленість.

3. Розвиненість педагогічних умінь:

а) пізнавальних;

б) конструктивних;

в) комунікативних;

г) інформаційних;

д) організаторських.

III. Індивідуальні психологічні якості

1. Соціально-педагогічна спрямованість психічних процесів.

2. Розвиненість педагогічного мислення, уяви та пам'яті.

3. Емоційна чуйність.

4. Розвиненість волі, темпераменту.

5. Культура спілкування.

Карта особистості може певною мірою сприяти опануванню методиками програм самопізнання, повинна бути орієнтиром у констатації стану розвитку своєї особистості, а також основою у виборі тих чи тих методів, що спрямовані на розвиток свого «Я» і в професійній, і в загальнолюдській площинах.

Робота у цьому напрямі не є відкриттям сьогодення. Проблеми самовиховання досліджувались і раніше, оскільки це вічна проблема у педагогіці. Звичайно ж, у таких складних випадках, аби не припуститися прикрих помилок, найкраще звертатися до скарбниці класичної педагогічної думки. Досить переконливим є вищенаведений приклад з творчого здобутку класика вітчизняної педагогічної думки видатного українського вченого-педагога К. Д. Ушинського, до творчості якого ми вже неодноразово звертали.

Самовиховання студентами основних педагогічних умінь

Основні групи	Конкретні педагогічні уміння	Складові уміння	Шляхи та засоби самовиховання
1	2	3	4
Пізнавальні	1. Вільно орієнтуватись у змісті навчання та виховання	Здібності: а) виділити головне; б) «читати по обличчю»; в) здійснювати самоконтроль. Властивості: а) педагогічна спостережливість; б) педагогічна винахідливість	Накопичувати досвід педагогічного аналізу. Вчитися логічній обробці текстів, складанню схем, планів тощо
Конструктивні	1. Формувати цілі та завдання педагогічного процесу. 2. Планувати системи робіт. 3. Відбирати оптимальний зміст. 4. Складати плани конкретних справ.	Здібності: загально-інтелектуальні Властивості: а) організованість; б) схильність до порядку та точності	Вправлятися в оперуванні професійними термінами. Вправлятися у складанні планів. Дотримуватися точності
Комунікативні	1. Стимулювати діяльність. 2. Налагоджувати стосунки.	Здібності: а) емоційність; б) навіювати; в) жива уява; г) терпіння. Властивості: а) комунікабельність; б) доброзичливість, щирість тощо	Більше спілкуватися, ставитися уважно до людей

Інформаційні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Володіти словом, мовленням. 2. Володіти мімікою та жестами. 3. Вміти користуватися засобами унаочнення та ТЗН 	<p>Здібності:</p> <ol style="list-style-type: none"> а) відчувати мову; б) голосові дані; в) емоційність; г) виразність. <p>Властивості:</p> <p>товариськість</p>	<p>Вправлятися у виступах.</p> <p>Навчитися володіти своєю мімікою.</p> <p>Навчитися користуватися ТЗН.</p> <p>Вправлятися у варіюванні інтонацією тощо.</p>
Організаторські	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організаторське чуття. 2. Ставити завдання. 3. Контролювати. 4. Зацікавлювати. 5. Об'єктивно оцінювати результати 	<p>Здібності:</p> <ol style="list-style-type: none"> а) схильність до організаторської діяльності; б) сприймати та розуміти інших тощо 	<p>Вправлятися у керуванні діями інших, у самоінструктажі, самоаналізі.</p> <p>Вправи з самоконтролю, уважності, контролю, оцінювання</p>

Грунтуючись на основних положеннях програми самовиховання, майбутній педагог має розробити власний конкретний план її використання.

Запропонуємо для унаочнення приклад орієнтовного плану.

Індивідуальний план професійного самовиховання студента

Завдання самовиховання	Шляхи та засоби	Терміни виконання, оцінка результатів
1	2	3
1. Із розвитку пізнавальних умінь.		
1.1. Вивчити в собі пізнавальну спостережливість.	<p>Вправлятися у з'ясуванні внутрішнього стану оточуючих за зовнішніми проявами.</p> <p>Виявляти більше щирого інтересу до особистості вихованця.</p> <p>Вправлятися у передкомунікабельному орієнтуванні, контактах, особливо з незнайомими.</p>	(оцінка)

► САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

1.2 Навчитися опановувати емоції, контролювати свої почуття.	Володіти прийомами самовиховання.	(оцінка)
1.3. Розвивати у собі кмітливість та оперативність.	Вправлятися у вирішенні соціально-педагогічних завдань експромтом з наступним критичним аналізом.	(оцінка)
2. Із розвитку конструктивних змін.		
2.1. Навчитися складати плани разових заходів.	Усі майбутні справи чітко планувати. Вивчити плани досвідчених колег, засвоїти їхні основні логічні схеми.	(оцінка)
3. Із розвитку комунікативних умінь:		
3.1. Подолати надмірну сором'язливість у спілкуванні.	Вчитися не думати про себе в спілкуванні.	(оцінка)
3.2. Розвивати у собі комунікативність.	Користуватися кожною можливістю проявити ініціативу у спілкуванні.	(оцінка)
4. Із розвитку інформаційних умінь.		
4.1. Навчитися виразно читати.	Вивчати фахову літературу. Вправлятися в гучному виразному читанні.	(оцінка)
4.2. Навчитися коротко, але змістовно виступати публічно	Аналізувати аудіо- та відеозаписи своїх виступів. Користуватися можливістю висловити свою думку перед аудиторією. Виступати за планом: 1) про що хочу сказати; 2) що про це хочу сказати; 3) що пропоную.	(оцінка)
5. Із розвитку організаторських умінь: Навчитися навичкам самоінструктування, самонаказу та самоконтролю.	Вправлятися в розробці інструкцій для самого себе та в інших прийомах самоактивізації.	(оцінка)

Розробка таких планів самовиховання — справа кожного студента, але молода людина, через відсутність достатнього життєвого досвіду, потребує допомоги як з боку всього педагогічного колективу, так і практичних психологів.

За умови позитивного збігу цих чинників у майбутнього фахівця формується стійка потреба у самовихованні на все майбутнє життя.

Динамізм, притаманні сучасній цивілізації зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства потребують розробки життєздатної системи забезпечення духовного самовдосконалення людини, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Підвищення ефективності діяльності всіх соціальних інститутів суспільства, забезпечення їхньої функціональної відповідності сучасним вимогам життя висувають на перший план завдання відбору, підготовки та забезпечення умов діяльності інтелігенції, що неможливо без психологічного перегляду кожним із нас свого ставлення до проблеми самовиховання.

Розглядаючи фахівця гуманітарної сфери не як засіб виконання певних службових завдань, а як активного, творчого суб'єкта діяльності, наше суспільство робить єдино правильний, цивілізований крок — фокусує увагу на людському факторі як провідному.

Як зазначалося вище, професійне самовиховання становить інтеграцію всіх існуючих сфер цього процесу (інтелектуальна, духовно-культурна, моральна та фізична) і тому педагогічні колективи закладів освіти всіх типів повинні проводити систематичну роботу зі стимулювання самовдосконалення в кожній із цих сфер, що буде запорукою запобігання процесу професійної та загальнолюдської деформації.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН МО України, 1998.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. — М.: Школа-пресе, 1995.
4. Элканов С. Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989.
4. Кон И. С. Открытие «Я». — М.: Педагогика, 1978.
5. Леонтьев А. А. Теория самовоспитания. — М.: Педагогика, 1979.

6. Лидинский Г. А. Трудная книга. — М.: Просвещение, 1964.
7. Медведев В. С. Професійна деформація співробітників пенітенціарних установ. — К.: РВВ КІВС, 1996.
8. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1988.
9. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания. — М.: Педагогика, 1973.
10. Сухомлинский В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори. В 5-ти т.— К.: Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С.149–418.
11. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: Навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. — К.: КІВС, 2000.
12. Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посіб. — К.: КІВС, 1998.
13. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Высш. школа, 1990.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ І ВИЗНАЧТЕ СВОЮ ОЦІНКУ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ):

1. Що таке самовиховання?
2. Якими можуть бути цілі самовиховання? Від чого це залежить?
3. Що таке програма самовиховання?
4. З яких частин складається така програма?
5. Які є методи самовиховання?
6. Що таке самопереконавання, коли воно необхідне?
7. Що таке самоконтроль особистості?
8. Як пов'язані самоконтроль і самоспостереження?
9. Чому самооцінка і самокритика часто здійснюються одночасно?
10. Що таке самоаналіз?
11. У чому сутність методу самовправ?
12. Які прийоми самонавіювання вам відомі?
13. Що таке аутогенне тренування?
14. Що таке самопізнання?
15. Що таке самоутримування, коли воно необхідне?
16. Що таке самопримушування, коли воно необхідне?
17. Які прийоми самоутримування вам відомі?
18. Які існують прийоми самопримушування?
19. Що таке інтелектуальна сфера самовиховання?
20. Що ми розуміємо під морально-вольовою сферою самовиховання?

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТЬ:

1. Яку роль відіграє самовиховання у житті людини? Наведіть приклади з життя відомих людей.
2. Як пов'язані між собою процеси самопізнання, самоутримання, самопримушування?
3. Яку роль відіграє вихователь у процесі самовиховання особистості?
4. Яку роль відіграє колектив у процесі самовиховання особистості?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДЬЮ:

З якою метою можна запропонувати вихованцям такі вправи?

1. Вправа «Прогулянка». Ви вийшли з дому, повинні повернутися рівно за годину (похибка можлива у межах 1–2 хвилин).
2. Вправа «Зарядка». Дотримуватися тривалості ранкової фізичної зарядки спочатку з 10 хвилин, потім щотижня збільшувати на одну хвилину і досягти тривалості 17 хвилин. Виконуючи цю вправу, потрібно дотримуватися двох умов: а) починати в один і той же час; б) виконувати зарядку так, щоб почуватися втомленим. Вправа вважається засвоєною, якщо вона 3–4 тижні виконується без зривів.
3. Вправа «Будильник». Після дзвоника будильника порахувати до 35 і встати. Кожні два дні зменшувати рахунок на 10 і, зрештою, підніматися на рахунок «3». Вправа вважається засвоєною, якщо 3 тижні виконується без зривів.

4. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Накреслити схему «Складові процесу самовиховання».
2. Написати творчу роботу «Моє пастирське майбутнє».



ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

План:

1. Дидактика — складова педагогіки
2. Психологічна сутність навчальної діяльності
3. Управління процесом навчання
4. Методика аналізу навчального заняття

1. Дидактика — складова педагогіки

Враховуючи те, що священнослужитель за родом своєї діяльності педагог і сам буде організатором духовного виховання та навчання своїх парафіян, йому необхідно володіти дидактичною майстерністю. Саме реалізації означеної ідеї присвячені праці православних педагогів, зокрема праці священномученика Фаддея (Успенського), ахієпископа Тверського (1872–1937) [8].

Засновником дидактики є видатний чеський педагог і мислитель Ян Амос Коменський (1592–1670), котрий надрукував у 1657 р. неперевершену за своєю актуальністю наукову працю «Велика дидактика», в якій обґрунтував доцільність введення класно-урочної системи, розкрив принципи навчання, висунув ідею загальної освіти «навчати всіх усьому».

Історія світової дидактики вміщує цілу плеяду геніальних вчених, діяльність яких і визначила сучасний стан цієї галузі знань. Так, Жан-Жак Руссо (1712–1778), який у романі-трактаті «Еміль чи про виховання» дав оригінальну вікову періодизацію дитини: 1.) від народження до 2 років; 2.) від 2 до 12 («сон розуму»); 3.) від 12 до 15 (розумове виховання); 4.) від 15 років до повноліття («період буревію та пристрастей»). Запропонував методику проведення занять проблемного та пошукового характеру. Дав характеристику методам навчання. Відстоював ідею зв'язку навчання із життям.

Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827) в працях «Лінгард та Гертруда», «Як Гертруда навчає своїх дітей», «Азбука наочності» та ін., розробив теорію елементарного навчання, згідно з якою в основі пізнання світу покладено три елементи: форма, число, слово. Відстоював принцип наочності в навчанні, дещо навіть його абсолютизував.

Фрідріх Адольф Дистервег (1790–1866) у праці «Керівництво для освіти німецьких учителів» створив дидактику розвиваючого навчання — виклав її у вигляді 33 законів та правил навчання.

Наш співвітчизник К. Д. Ушинський (1824–1870) у серії своїх оригінальних праць, зокрема «Рідне слово», «Дитячий світ», «Людина як предмет пізнання» та ін., розробив методіку викладання навчальних дисциплін, відстоював ідею зв'язку навчання з життям, розробив принципи та зміст початкового навчання, започаткував педагогічну психологію як науку.

Радянський період розвитку дидактики представлений насамперед Ю. К. Бабанським (1926–1986) та його науковою школою, що сформувала сучасні засади дидактики і визначила перспективи її розвитку.

Сучасна українська дидактика має завдячувати своїм досягненням В. І. Бондарю, В. О. Оніщуку, І. Г. Єременку, Ю. І. Мальваному, О. І. Пометун, В. М. Синьову, М. Д. Ярмаченку та цілій когорті інших талановитих учених.

Дидактика (теорія навчання) — розділ педагогіки, що містить теорію навчання та освіти.

Освіта — це система спеціальних зовнішніх умов, створених для розвитку людини у суспільстві. *Зміст* освіти — сутність процесу засвоєння досвіду попередніх поколінь, виховання типологічних якостей особистості на основі розумового та фізичного розвитку людини. Зазначене дає можливість визначити три компоненти освіти: *виховання, навчання та розвиток*.

Процес навчання — це взаємодія того, хто навчає (педагога), і того, хто навчається (учня), у засвоєнні та передачі знань, формуванні вмінь та навичок, розвитку розуму, здібностей.

Вирізняють *науково-теоретичну* функцію дидактики (процес навчання, його закономірності, сутність) і *конструктивно-технічну* (конструювання процесу педагогічної діяльності, яким буде керуватися педагог-практик відповідно до цілей, поставлених суспільством).

З метою чіткого розуміння сутності та структури процесу навчання необхідно диференціювати поняття *навчання* й *учіння*. *Навчання* — це конкретний вид педагогічного процесу, в ході якого під керівництвом педагога реалізуються громадсько обумовлені завдання освіти в тісному взаємозв'язку з вихованням та розвитком. *Навчання* — процес двосторонній. У ньому зливаються воедино викладання (діяльність педагога) й *учіння* — діяльність учня, спрямована на опанування знань, умінь та навичок. Відповідно до цього, *завдання* навчання поділяються на три групи: *навчально-освітні, виховні і загального розвитку* особистості.

Навчально-освітні завдання визначаються соціальним замовленням суспільства (наприклад, навчальні програми з підготовки фахівця відповідного профілю).

Виховні завдання базуються на філософському баченні виховання як всеохоплюючого процесу формування особистості, в якому навчання виступає як інструментарій реалізації поставлених завдань. Отже, виховання у філософському сенсі — категорія більш ширша, ніж навчання.

Завдання із *загального розвитку* орієнтують навчальний процес на необхідність реалізації принципу природовідповідності людини в усіх проявах навчання.

Відповідно до зазначених завдань дидактика визначає й аналогічні функції навчання: *навчально-освітня*, *виховна* і *загального розвитку* особистості.

Процес навчання ми розглядаємо як складну цілісну систему, об'єднання взаємопов'язаних і розміщених у певному порядку її елементів. *Цілі* навчання визначають його *зміст* — смислове наповнення, що вбирає в себе кожна навчальна дисципліна. Відображений зміст навчання у навчальних *програмах* — базових документах, що визначають коло питань, котрі підлягають вивченню.

Мотиви навчальної діяльності здійснюють значний вплив на активність слухачів, на їхнє ставлення до навчання і його результатів. У свою чергу, мотиви формуються у процесі навчання, виховання і розвитку учнів, залежать від організації навчально-виховного процесу, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу.

Роль та місце головних складових процесу навчання чітко видно зі схеми № 1.



Розглянемо головні складові цієї схеми з позицій методологічних засад наукової школи видатного вітчизняного фахівця в галузі дидактики Ю. К. Бабанського [5].

Особливе місце в організації навчального процесу належить *принципам* навчання — вихідним положенням, котрі визначають різні сторони навчання (зміст, методи, засоби, форми). Дидактичні принципи відтворюють загальні вимоги до формування, змісту освіти й організації навчально-виховного процесу як загалом, так і в окремих його ланках. Структура цих принципів зумовлена законами та закономірностями навчання. Основними є такі принципи:

- *виховуючого* навчання, що відтворює закон єдності навчання і виховання. Зазначений принцип дидактики фокусується у т. зв. «Золотому правилі дидактики»: «Виховуючи — навчай, навчаючи — виховуй». Виховання в процесі навчання насамперед здійснюється через зміст навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення математики виховується почуття точності при виконанні різних завдань, прийнятті глибоко обґрунтованих рішень тощо;

- *розвиваючого* навчання, що полягає у створенні оптимальних умов для всебічного розвитку в процесі вивчення основ науки. Чим глибші й міцніші знання, тим більш значним буде загальний розвиток учнів;

- *науковості*, що вимагає використання наукових достовірних знань, які б відповідали сучасним вимогам;

- *зв'язку теорії з практикою*, який базується на постійному спілкуванні педагогів та учнів з реальним життям, на їхній постійній участі у вирішенні питань;

- *наочності*, що побудований на врахуванні надбань теорії пізнання. Оскільки сенсуалістичний підхід змінив вербальний, то і зросла роль наочних посібників, які за ступенем відповідності предметам, що вивчаються, поділяються на натуральні, зображувальні (картини, технічні засоби навчання), схематичні;

- *доступності*, що полягає у врахуванні вікових особливостей та особливостей загального розвитку учня;

- *систематичності і послідовності*, який вимагає дотримання чіткої логічної побудови викладу, коли знання базуються на старих і, в свою чергу, стають фундаментом для майбутніх знань;

- *самостійності та активності* учнів у навчанні, який має на меті створення умов для проявлення учнями пізнавальної самостійності та творчої активності в процесі засвоєння знань, навичок і вмій та використання їх на практиці, при цьому самостійна пізна-

вальна діяльність учня може бути репродуктивною (виконавською) чи пошуковою (творчою);

- *свідомості і міцності* засвоєння знань, навичок, умінь. Він базується на глибокому осмисленні фактів і узагальнень, способів виконання дій;

- *цілеспрямованості та мотивації*;

- *диференційованого підходу*, який полягає у поділі групи учнів на певні підгрупи за чітко визначеними критеріями (диференційована система навчання в допоміжній школі І. Г. Єременка);

- *оптимізації навчального процесу*. Цей принцип передбачає вибір із ряду можливих варіантів такого, який за певних умов забезпечить найкращий педагогічний ефект.

Мотиви — це внутрішні імпульси, що спонукають уважно ставитися до своїх навчальних обов'язків. Близькі за значенням до мотивів є стимули навчання, які є зовнішніми імпульсами учіння. Наприклад, почуття обов'язку і відповідальності перед батьками — це мотиви учіння, а різноманітні прийоми заохочення й покарання — це стимули. Мотиви і стимули знаходяться у тісному діалектичному взаємозв'язку.

Серед численної групи мотивів навчання дидактична наука виділяє наступні:

- *соціальні* (почуття обов'язку перед сім'єю, собою, суспільством тощо);

- *комунікативні* — підгрупа соціальних мотивів, які пов'язані з прагненням до самовдосконалення, самовиховання, утвердження в колективі;

- *пізнавальні* (інтерес до знань, процесу їх отримання);

- *професійно-ціннісні* (вибір професії);

- *далекої та близької перспективи*.

Важлива роль у розвитку та ієрархії мотивів належить *успіху* як засобу мотивації. Учень повинен зрозуміти, що його зусилля, спрямовані на оволодіння знаннями, не даремні. Для цього необхідно практикувати поступове ускладнення завдань індивідуального характеру на фоні створення ситуації успіху. Особлива роль у виробленні мотивації належить трьом рівням труднощів завдань для учнів: творчому, конструктивному та репродуктивному.

Поряд із принципами навчання важливе значення для організації навчальної діяльності має вибір *методів* навчання — способів передачі знань, які, у свою чергу, складаються з окремих *прийомів* — тих конкретних шляхів, за допомогою яких реалізуються методи.

У сучасній дидактиці методи класифікуються на групи за такими ознаками:

1. *Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів.*

Перша підгрупа методів класифікується за джерелами передачі та сприймання навчальної інформації: *словесні* (розповідь-пояснення, бесіда, лекція); *наочні* (ілюстрація, демонстрація); *практичні* (досліди, вправи, лабораторні роботи, твори та ін.).

Друга підгрупа методів класифікується за логікою передачі та сприймання навчальної інформації: *індуктивні* (виклад змістового матеріалу від часткового до загального); *дедуктивні* (перехід у навчанні від загального до часткового).

Третя підгрупа методів класифікується за характером пізнавальної діяльності: *репродуктивні* (повторення готових зразків); *частково-пошукові* (збереження провідної ролі педагога у навчанні); *творчі*.

Четверта підгрупа передбачає навчальну роботу під керівництвом педагога та самостійну роботу учнів.

2. *Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.*

Перша підгрупа — методи *стимулювання* інтересу до навчання: пізнавальні ігри; навчальні дискусії.

Друга підгрупа — методи *стимулювання* обов'язку і відповідальності, організаційні заходи: заохочення та покарання.

3. *Методи контролю і самоконтролю у навчанні.*

Перша група методів передбачає *періодичний* контроль (письмові та усні контрольні роботи).

Друга група методів спрямована на *підсумковий* контроль (заліки та екзамени).

Поряд із методами навчання вагома роль у досягненні його позитивних результатів належить *засобам* навчання — тому, за допомогою чого здійснюється процес навчання. Класична дидактика називає *засоби* навчання ще предметною *підтримкою* навчального процесу. До них належать мовлення педагога, його майстерність, навколишня природа, підручники, навчальні посібники та інші види літературних джерел, обладнання аудиторії тощо. У дидактиці немає чіткої думки стосовно розгляду засобів навчання як окремих її категорій, чи то як складових елементів методів навчання. На нашу думку, обидва підходи мають право на існування. Разом з тим, враховуючи вагоме значення засобів навчання у досягненні його *результатів* — того, що є наслідком навчання в результаті досягнення чи певного не досягнен-

ня *мети* (знання, уміння, навички), їх можна вважати самостійними дефініціями дидактики.

Не зважаючи на всепоглинаючий вплив інформаційних технологій на навчальний процес, неперевершеним засобом навчання є *мовлення* педагога, що є складовим елементом педагогічної майстерності фахівця. Практичній реалізації зазначеного поняття присвячені численні педагогічні розвідки вчених у галузі педагогічної психології, загальної та театральної педагогіки (В. Ц. Абрамян, І. А. Зязюн, С. Д. Максименко та ін.). Зазначимо лише те, що сьогодні саме життя висуває високі вимоги до загальної та професійної культури педагога, а його мовлення і є її складовою.

Ще з давніх часів талановитий учитель, а не ремісник, розглядав *природу* як всеохоплюючий засіб навчання і загалом — виховання людини. Цьому присвячені численні роздуми Я. А. Коменського, його послідовників, серед яких варто виділити працю В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям». У цій роботі вчений описав уроки на лоні природи з дітьми у «Школі радості». Вважаємо, що і сучасна вища школа має навчити майбутніх педагогів і психологів проводити заняття в умовах природного середовища, зокрема «Урок-екскурсію» (див. додаток Г). Окремі навчальні теми можуть бути опановані в природних умовах навіть у середовищі студентів.

Сучасні педагоги вищої та середньої школи схвильовані загалом неналежним станом роботи з підручниками, навчальними посібниками та іншими видами літературних джерел як вагомими *засобами* навчання. Насамперед, це пояснюється широким розмахом мережі інтернету. Не применшуючи ролі сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі закладів освіти будь-якого типу, вважаємо, що робота з навчальною книгою, в т. ч. й електронною, яка підготовлена цілком згідно з навчальною програмою і скерована на реалізацію освітніх, розвиваючих і виховних завдань навчальної дисципліни, є незамінним засобом навчання. При цьому зазначимо, що мова йде не лише про роботу із навчальною літературою, а й про необхідність посилити увагу до використання інших типів джерел: художня, наукова, публіцистична література.

Класична навчальна книга виконує наступні *функції*:

Освітня функція забезпечує реалізацію освітнього компоненту змісту навчання, оскільки підручник повинен бути підготовлений повністю згідно з навчальною програмою.

Розвиваюча функція книги (навчальної і додаткової) визначена тим, що вона повинна сприяти загальному розвитку людини в різних сферах пізнання.

Виховна функція джерела інформації визначається насамперед тим, що воно має суттєвий вплив на формування світогляду людини, її системи цінностей, почуттів, а це є визначальним у формуванні особистості.

Обладнання аудиторії та загалом усе, що оточує учня, є значними засобами навчання і в інформаційному вимірі (сучасні джерела інформації), і в загальнокультурному сенсі (вироблення культурних смаків). Як тут не згадати вислів А. П. Чехова «У людині повинно бути все прекрасним: і душа, і думки, і одяг». Отже, приступаючи до організації навчально-виховного процесу, кожен педагог повинен пам'ятати, що тут немає «дрібниць», а є Учень і Вчитель, які прагнуть одного — навчатися самому і навчати іншого.

Реалізація змісту навчання здійснюється через відповідні його *форми* — організаційно-часові межі, в яких проходить навчальний процес. До основних *форм* навчання належать: урок, семінар, практичне заняття, лекція, навчальна екскурсія та ін.

2. Психологічна сутність навчальної діяльності

Навчальна діяльність людей перш за все спирається на учіння — специфічну форму індивідуальної активності, спрямовану на засвоєння знань, формування умінь та навичок і розвиток самого учня.

Учіння як творче засвоєння знань залежить від трьох факторів — від того, чого навчаються (навчальний матеріал і зміст системи, в якій він подається), від того, хто і як навчає.

М. Д. Левітов вживав у психологічній науці таке об'ємне поняття, як психологічні компоненти засвоєння, під якими розуміють взаємопов'язані багатогранні сторони психіки учня, без активізації та відповідної спрямованості яких навчання не досягне мети. До них належать позитивне ставлення учнів до навчання; процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом; мислення, в ході якого відбувається активна переробка отриманого матеріалу; запам'ятовування і збереження отриманої інформації.

Проаналізуємо більш детально кожен із вищезазначених компонентів.

Ставлення до навчання — вирішальний фактор у засвоєнні навчального матеріалу. Воно формується завдяки діяльності педагога з урахуванням індивідуальних особливостей особистості учнів (розумових і емоційно-вольових).

Велика роль у цьому належить *розвитковій увазі* — обов'язкової умови успішної навчальної роботи. За позитивного ходу розвитку

навчальної діяльності увага вдосконалюється, стає більш регульованою. Важливою умовою вироблення уваги є правильний вибір темпу викладу навчального матеріалу. Уповільнений темп розсіює увагу, а занадто швидкий не дає можливості слідкувати за думкою педагога. Важливим стимулом у засвоєнні матеріалу є вироблення в учнів інтересу до самого процесу отримання знань.

Міцне засвоєння знань неможливе без *чуттєвого*, наочного матеріалу. Педагоги всіх ланок освіти повинні навчитися правильно дозувати співвідношення всіх видів наочності: предметної, зображувальної, схематичної, словесної.

Осмислене розуміння навчального матеріалу, його систематизація, встановлення внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків — найважливіший компонент засвоєння всього нового. Головне завдання педагога при цьому — допомогти учневі встановити причинно-наслідкові зв'язки через усебічний розвиток абстрактного мислення.

Розвиток усіх трьох попередніх компонентів засвоєння знань (і особливо мислення) неможливий без збереження і за необхідності — відтворення в пам'яті необхідної інформації. Існує велика кількість способів покращення пам'яті, але головна умова полягає в тому, щоб усе це відбувалося в активній діяльності.

Одним із головних завдань навчання є не тільки оволодіння *знаннями* основ науки (узагальнений досвід людства про дійсність у вигляді фактів, правил, висновків, ідей, закономірностей, теорій), а й вироблення відповідних умінь та навичок. *Навичка* — це дія, доведена до автоматизму в результаті численних повторювань. *Уміння* — це поєднання знань і навичок, що забезпечує успішне виконання діяльності.

У навчанні формуються і проявляються також узагальнені уміння: уміння планувати свою роботу, всебічно враховувати умови завдань, розглядати явища з різних поглядів, виділяти головну думку, працювати з першоджерелами, контролювати свою діяльність.

Головне завдання шкільного навчання — навчити учнів самостійно проводити операції мислення: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікацію, систематизацію і за їхньою допомогою отримувати продукти цієї діяльності (поняття, судження, умовиводи).

Показником того, що вміння сформоване на високому рівні, є його свідоме перенесення на вирішення нових завдань. Чим ширше перенесення, тим учень виявляє більш високий рівень умінь. Для формування умінь і навичок дуже важливим є те, який саме тип орієнтованої основи дій був використаний педагогом.

Запорукою успішного навчання людини є *пізнання* нею навколишньої дійсності. Спільним у навчанні й у пізнанні людини є те, що вони переслідують одну і ту ж мету: навчаючись, я пізнаю світ і себе в ньому. Разом з тим, ці процеси мають і певні відмінності:

- пізнання скероване на певний об'єкт, у навчанні ж можливе його зображення (словесне чи наочне);
- пізнання — це відкриття об'єктивно нового, а в навчанні кожен учень «відкриває» для себе те, що давно людству відомо;
- у навчанні пришвидшено пізнають те, на що в пізнанні пішли роки, а то й століття та ін.

Успішність навчання залежить від вирішення суперечностей між:

- вимогами сучасного суспільства і реальними станом навчального процесу;
- реальним станом знань, умінь та навичок учнів і знаннями, уміннями та навичками, необхідними для виконання поставлених перед ними завдань;
- фронтальним викладом матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння;
- рівнем підготованості педагога й учня;
- теорією і практикою та ін.

Пізнання психологічної сутності процесу навчання дає можливість визначити його *закономірності* — об'єктивний, стійкий та істотний зв'язок між компонентами навчального процесу, що поділяються на об'єктивні та суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності — явища, породжені самою сутністю виховного процесу. До них належать:

- виховний і розвиваючий характер навчання — людина у процесі навчання виховується і розвивається в кількісному (фізичний розвиток) та якісному (психічний розвиток) вимірах;
- визначеність навчання суспільними потребами — на кожному етапі розвитку людства виникає певне соціальне замовлення суспільства на виховання громадянина, що реалізується через різноманітні соціальні інститути, зокрема і через заклади освіти;
- залежність ефективності процесу навчання від широкого спектру умов: матеріально-технічного забезпечення, педагогічного потенціалу, кадрового менеджменту;
- залежність навчального процесу від можливостей учнів (вікових і суто навчальних);
- взаємодія педагога й учня, що має бути активною з обох боків.

Суб'єктивні закономірності — процеси, характер протікання яких залежить виключно від особистості педагога:

- навчальний процес є успішним лише за побудови його на засадах індивідуального та диференційованого підходів;
- опанування знаннями має відбуватися за принципом від простого до складного;
- використання варіативних завдань забезпечить їх перенесення в нову ситуацію;
- систематичне повторення нового матеріалу і включення його в засвоєний матеріал забезпечить міцність знань.

3. Керування процесом навчання

Найбільш вагомий внесок у розробку питання керування процесом навчання належить П. Я. Гальперіну і Н. Ф. Талізіній, які розробили теорію поетапного формування розумових дій та понять. Головна ідея цієї теорії — засвоєння знань у результаті виконання учнями певної системи дій. За цими авторами, процес засвоєння знань проходить у декілька етапів.

На першому етапі визначається орієнтовна основа діяльності. Тут відбувається визначення дій, подрібнення їх на операції для попередньої уяви про завдання і про орієнтацію в ньому. П. Я. Гальперін разом зі своїми колегами встановив три основні типи орієнтації у завданні. Орієнтовну основу першого типу складають тільки зразки (дії та продукту). Жодних рекомендацій з виконання завдань не дається. Орієнтовну основу другого типу становлять вказівки на те, як правильно виконувати дії з новим матеріалом. Навчання при цьому здійснюється набагато ефективніше. Третій тип орієнтації базується на планомірному навчанні, аналізі нових завдань, що дозволяє виділити умови їхнього правильного виконання. Цей тип дає можливість досягти головного у навчанні — переносити сформовані в одних умовах дії в інші.

На другому етапі організовується «матеріальна» предметна діяльність (робота з реальними предметами) чи «матеріалізована» діяльність (робота з моделями). При цьому предметна діяльність поєднується з мовленнєвою.

На третьому етапі відбувається виконання цих же дій без опори на предмети разом з мовленнєвим супроводом.

Четвертий етап характеризується тим, що відбувається перенесення мовленнєвої дії у внутрішній план — це теж мовлення, але «про себе».

На п'ятому етапі всі дії виконуються тільки подумки.

Керування процесом навчання спирається на внутрішні сили учня. Воно повинно бути спрямоване не на примушування учня до виконання управлінських дій педагога, а на вироблення потреби до таких педагогічних дій, що поступово б переросли у творчу співпрацю учня й учителя.

Основні психологічні компоненти процесу навчання подані у схемі № 2.



4. *Методика аналізу навчального заняття*

Як уже нами неодноразово наголошувалося, кожен священнослужитель у сфері виконання своєї пастирської місії буде займатися різноманітною соціально-педагогічною діяльністю в закладах освіти різного типу і, насамперед, він повинен стати організатором усього навчального процесу в Недільній школі. Саме тому він має володіти методикою аналізу власних занять, що дасть йому можливість вносити корективи у свою педагогічну працю. Також педагог повинен вміти оцінювати результативність діяльності своїх колег, що сприятиме опануванню кращими зразками педагогічного досвіду.

Оцінювання навчального заняття здійснюється в чотирьох взаємопов'язаних площинах: *змістова, методична, організаційна та виховна*.

I. За *змістом* навчального заняття характеризується наступними ознаками:

Цілі та зміст навчання повинні відображати *освітні, розвивальні та виховні завдання*, що поставлені перед Недільною школою.

Теоретичний виклад навчального матеріалу має базуватися на засадах *богослов'я*.

Проблемна спрямованість навчального матеріалу визначається його орієнтацією на *формування в учнів істинної віри в Бога*.

Практична спрямованість навчання визначається наявністю конкретних настанов із формування в учня *євангельських чеснот*.

Системність і логічна послідовність змісту характеризується відсутністю *логічних розривів, фрагментарно-ізолюваного розгляду елементів змісту, розкриттям їхнього чіткого взаємозв'язку, наявністю* ознак, які дозволяють стверджувати про *єдність* у підходах до розкриття теми, про *цілісність* змісту тощо.

Відтворення внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків визначається тим, наскільки повно враховані зв'язки компонентів змісту заняття зі змістом навчального матеріалу, що вивчався раніше як у межах *цієї*, так і в межах *споріднених* навчальних дисциплін.

Доступність змісту характеризується ступенем складності навчального матеріалу, що обумовлює *можливість* його засвоєння в конкретних умовах навчання з урахуванням загальної освіти та життєвого досвіду учнів.

Оптимальність процесу прийняття рішень та оптимальність самих рішень оцінюється тоді, коли розглядаються *рішення* конкретних завдань у змісті навчання як самостійні його елементи.

II. За *методикою* навчання:

Раціональність вибору методів і їхніх складових — прийомів — визначається за їхньою *відповідністю* поставленим цілям, конкретному змісту, складу аудиторії, організаційній формі заняття тощо. За цим показником оцінюється також рівень системного *взаємодоповнення* різних методів навчання та їхніх прийомів.

Доцільність і чіткість методичної побудови *вступних і заключних* компонентів конкретного виду навчання характеризується *оптимальністю* обраних прийомів мотивації та стимулювання учіння, контролю, організаційних засобів, за допомогою яких здійснюється підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності на зазначених відрізках заняття. При цьому також оцінюється чіткість виділення й успішність реалізації цих компонентів.

Ефективність керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів встановлюється за *сукупністю* методів педагогічного керівництва, їхньою відповідністю функціям конкретного акту навчання, ступеневі досягнення цільових компонентів, що спрямовують і регулюють роботу учнів із засвоєння змісту *навчання*: постановка цілей і завдань, план роботи, логічні акценти та наголоси, регулювання темпу і ритму заняття (зокрема для вибіркового конспектування), прийоми активізації мислення, обґрунтовані повтори найбільш складних для засвоєння смислових моментів тощо.

Ефективність використання технічних засобів навчання (ТЗН) визначається тим, наскільки органічно ТЗН входять у процес навчання, виконують свою роль в інтенсифікації навчання, сприяють підвищенню рівня та об'єму засвоєння знань, за відсутності формалізму в їх використанні, а також умінням викладача використувати ТЗН та інші засоби наочності.

Раціональність методики контролю знань оцінюється за *відповідністю* методів контролю цілям і змісту навчання, рівневі та специфіці освітньої підготовки учнів.

Стиль роботи педагога характеризується за ступенем *досконалості* методики викладання, її різноманітності, володіння нею в конкретних педагогічних ситуаціях. У цьому ракурсі оцінюється також темпоритм роботи, культура мовлення, свобода оперування понятійним апаратом, ясність висловлювання, емоційність викладача, уміння встановлювати і підтримувати контакт з аудиторією тощо.

III. За організації навчання:

Готовність навчально-методичних матеріалів оцінюється їхньою відповідністю встановленим дидактичним вимогам (у змістовій, методичній, організаційній та виховній площинах).

Готовність учнів, навчальних приміщень і ТЗН оцінюється за ступенем виконання всіх вимог до підготовки занять з боку педагога, спрямованих на створення умов для ефективного навчання, усунення непродуктивних затрат навчального часу, що були викликані непередбаченою аудиторією (об'єкта для проведення заняття поза закладом освіти), неготовністю чи неналежною роботою ТЗН.

Дисципліна учнів, чіткість організаційного забезпечення початку і завершення заняття. Цей показник характеризується відсутністю витрат навчального часу через неорганізованість учнів, несвоєчасний початок чи закінчення заняття.

Раціональність використання навчального часу визначається відсутністю витрат навчального часу на вивчення питань, що могли бути винесеними на самопідготовку, на невиправдані повтори, на діяльність, спрямовану не на досягнення конкретних цілей навчання тощо.

Відповідність проведеного заняття типу занять (моделі-еталону), що був заявлений у розкладі.

IV. За виховною спрямованістю:

Виховний компонент навчального заняття оцінюється в загальному філософсько-освітньому ракурсі з позицій реалізації «Золотого правила дидактики»: «Навчаючи — виховуй, виховуючи — навчай». Педагог має дати оцінку всій атмосфері, що склалася на занятті та загалом у спілкуванні педагога з учнями.

Тема семінарських занять

1. Зв'язок теорії навчання і психології навчання.
2. Психологічна сутність навчальної діяльності.
3. Процес засвоєння знань і його психологічні компоненти
4. Проблеми управління процесом засвоєння знань і розумової діяльності.
5. Організація духовного навчання в Недільній школі.

Тема рефератів

1. Я. А. Коменський — основоположник дидактики.
2. Внесок українських учених у розвиток світової дидактики.

Завдання з позааудиторної роботи

1. Проведення круглого столу на тему: «Велика дидактика Я. А. Коменського».
2. Участь у роботі науково-методичного семінару з питань дидактики КДАіС.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1990.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 1995.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. — М.: Просвещение, 1985.
4. Коменский Я. А. и др. Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1988.
5. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983.
6. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування [монографія] — К: МП «Леся», 2009.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Просвещение, 1975.
8. Фаддей (Успенский), архиепископ Тверской. Творения. Книга II. Записки по дидактике. — Тверь: Булат, 2003.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. — К.: «Академія», 2002.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ)*

1. Що вивчає дидактика?
2. Які завдання дидактики?
3. Коли виникла дидактика?
4. Виділіть основні періоди розвитку дидактики.
5. Назвіть видатних зарубіжних філософів і педагогів у галузі дидактики.
6. Кого з вітчизняних учених у галузі дидактики ви знаєте? Чим вони прославилися?
7. Охарактеризуйте значення дидактичної культури для священнослужителя.

* Пояснення: дайте відповіді на наведені нище запитання. Підрахуйте, на скільки запитань Ви відповіли. Отриманий результат поділіть на "4". Це і є ваша оцінка з теми.

8. Які визначення поняття «навчання» ви можете назвати?
9. Що таке освіта як соціальне явище? Які її основні ознаки?
10. Що називають учінням?
11. Дайте визначення поняттю «самоосвіта».
12. Що включає в себе структура навчального процесу?
13. Як поєднані між собою соціалізація особистості й навчання?
14. Назвіть структуру теорії навчання.
15. Чи можуть суб'єкт і об'єкт навчання поєднуватися в одній особі?
16. Чим відрізняються закономірності навчання від його принципів?
17. Що є «Золотим правилом дидактики»?
18. Яке співвідношення між процесами соціалізації та навчання особистості?
19. Чим визначається зміст навчання? Назвіть його основні складові.
20. Що є результатом навчання?

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТЬ:

1. Що включає в себе поняття «метод навчання»?
2. Які фактори визначають оптимальний вибір методів навчання?
3. Чи пов'язані між собою методи і форми навчання, як це впливає на організацію навчально-виховного процесу?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

1. Студент-практикант, спостерігаючи за уроком досвідченого вчителя, ловив кожне його слово, запам'ятовував кожен його прийом, кожен рух. Повчитися дійсно було чому: урок проходив надзвичайно цікаво.

На перерві практикант радісно повідомив своєму товаришеві:
– Знаєш, усе буде в порядку, я повністю записав його урок.

На своєму заліковому уроці практикант посилено копіював учителя. Він використав його приклади, жарти. Він прагнув передати навіть інтонацію голосу педагога ... й урок провалився.

– Весь хід уроку назубок вивчив, — сумно говорив він. — І ось, на тобі, провалив.

– Як ви думаєте, чому не вийшов у практиканта хороший урок? Чим пояснити цю невдачу?

2. В. О. Сухомлинський вважав, що авторитет педагога — це творіння його серця і розуму, уміння стверджувати в колективі глибоку повагу до своїх ідеалів. Авторитет стає дійсно вагомою силою, коли він акумулює в собі єдність слова і вчинку педагога.

– Яка ваша думка з цього приводу?

4. ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Накреслити схему: «Класифікація методів навчання».
2. Підготуйте конспект уроку в Недільній школі (див. додатки Б і В).

Додаток А

Навчальна діяльність

Предмет навчальної діяльності (зміст)	Засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів та способів дій, їхніх програм, алгоритмів, у процесі чого розвивається той, хто навчається
Засоби навчальної діяльності	1 — інтелектуальні мисленнєві дії (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо) 2 — мовленнєві знакові засоби, у формі яких засвоюється знання 3 — фонові вихідні знання
Способи навчальної діяльності	1 — репродуктивні 2 — проблемно-творчі 3 — дослідницько-пізнавальні дії 4 — перехід від зовнішніх предметних дій до внутрішніх розумових дій
Продукт навчальної діяльності	1 — структуровані знання 2 — вміння вирішувати наукові та професійні завдання 3 — внутрішні новоутворення: формування теоретичного мислення 4 — накопичення індивідуального досвіду через засвоєння суспільно-історичного досвіду людства

<p>Результат навчальної діяльності</p>	<p>1 — потреба продовжувати навчання, інтерес, задоволеність від навчання 2 — небажання навчатись, негативне ставлення до школи, уникання навчання, невідвідування занять, залишення школи, ВНЗ</p>
<p>Зовнішня структура навчальної діяльності</p>	<p>1 — навчальна мотивація 2 — навчальна ситуація: — навчальне завдання — вирішення завдання шляхом навчальних дій 3 — контроль викладача 4 — оцінка викладача</p>
<p>Навчальні завдання</p>	<p>1 — мета, вимоги завдання 2 — вихідні вимоги предмета завдання: стосунки між об'єктами 3 — модель необхідного стану предмета завдання 4 — оператор завдання (сукупність завдань, щоб здійснити вирішення)</p>
<p>Дії та операції</p>	<p>1 — загальні (логічні прийоми та психологічні вміння) і специфічні (предметні) дії 2 — дії цілепокладання 3 — дії програмування 4 — дії планування 5 — виконавчі дії: — вербальні — матеріальні, практичні — мисленнево-логічні — перцептивні — мнемічні — репродуктивні — продуктивні — перетворюючі — дослідницькі — дослідницько-відтворюючі 6 — дії контролю (самоконтролю) 7 — дії оцінки (самооцінки)</p>

Церковно-приходские и воскресные школы: исторический экскурс

Иеродиакон Митрофан (Божко), Супрун Н. А.

Падение коммунистического государства и атеистической идеологии в конце XX в. открыло людям возможность оглянуться назад, увидеть свое историческое прошлое, скрываемое железным занавесом, и вернуться к вере своих отцов. Многие в те годы хлынули в церковь, найдя в ней отдушину, приняли Крещение, так и не узнав основ своей веры. Поэтому, начиная с 90-х гг., при православных храмах во множестве стали открываться воскресные школы как центры катехизации, христианского воспитания и воцерковления. Сегодня эта форма работы с подрастающим поколением на приходе стала самой распространенной и подошла к этапу своей институализации. В связи с этим, кажется своевременным и необходимым вспомнить исторический путь, проделанный воскресными школами.

Первые воскресные школы в Российской империи появились в середине XIX в. по инициативе представителей интеллигенции, и появление их связано было, прежде всего, с именами Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. Первоначальной целью таких школ было обучение всех желающих грамоте, так как немалая часть населения не умела ни читать, ни писать. Первая воскресная школа была открыта в 1859 г. в Киеве известным врачом и педагогом Н. И. Пироговым. Под его руководством студенты Киевского университета стали проводить по воскресным дням занятия с населением. Н. И. Пирогов отмечал тогда «разительное различие между этой воскресной школой и обычными казенными школами и в их приемах, и в их способах учения, и в обхождении учителя с учениками».

Программа воскресной школы, по мнению Н. И. Пирогова, должна была состоять из обучения письменности и грамоте, обучения счету и некоторым техническим предметам. Общепринятый предмет Закона Божия должен был входить в программу лишь там, где не было раскольников, если же это требование не выполнялось, то в таких школах преподавание ограничивалось одной священной историей. Что касается изменения программы воскресных школ с целью увеличения числа предметов, то Н. И. Пирогов писал, что другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть: чем ограниченнее и определеннее будет

цель, тем вернее результаты. А цель народных воскресных школ и должна состоять в распространении осмысленной грамотности [4, с. 121–122].

Воскресная школа пользовалась большой популярностью среди населения, поскольку имела существенные положительные отличия от казенных школ XIX в. К началу 60-х гг. воскресные школы были организованы не только в столичных и губернских городах, но и в уездных, а также в селах. Число их по стране выросло до трех сотен, причем большая роль в их открытии принадлежала студенчеству.

Важность воскресных школ была оценена с начала их появления ярчайшим деятелем педагогической науки К. Д. Ушинским. Обобщая и систематизируя в своей статье «Воскресные школы» имевшиеся знания об этом новом явлении в российской педагогике, он акцентировал внимание на воспитательной стороне педагогического процесса в воскресных школах. Во-первых, они должны строиться на обоюдном и свободном желании с одной стороны — учиться, с другой — учить. Во-вторых, школы следует разделить на мужские и женские, причем значительную пользу может принести преподавание женщин, которые смягчают нрав учеников. Важнейшей задачей воскресной школы педагог видел в пробуждении умственных способностей учеников к самостоятельности и формировании навыков к ней [4, с. 123].

Относительно предметов К. Д. Ушинский рекомендовал восемь направлений: Закон Божий (священная и общецерковная история, главнейшие священнодействия и обряды, нравственные обязанности человека), историю, изучение физических явлений, различие пород животных, начальную математику, рисование с натуры, знакомство с ремесленным производством, ознакомление с главнейшими техническими изобретениями с помощью моделей и картин. Уделяя особое внимание предмету Закона Божия, основной недостаток К. Д. Ушинский видел в схоластичности преподавания, состоящего главным образом в заучивании наизусть, поэтому особо подчеркивал необходимость правильной педагогической подготовки будущих священников и преподавателей. Другим, более существенным недостатком классик считал разделение «обязанностей» учителей и священников: священник, увлекаясь схоластикой, не успевает прививать ученикам религиозно-нравственные идеи, а учителя, преподавая свой предмет, не утруждают себя, считая, что это дело сугубо священника.

Следствием этого является религиозно-нравственная деградация учеников [4, с. 124–125].

В период нарастания в обществе антиправительственных настроений некоторые воскресные школы стали использоваться для пропаганды революционных идей. Так, в 1862 г. группа преподавателей и учащихся в Санкт-Петербурге распространяла революционные воззвания. В ряде школ произвольно трактовались основы православной веры. В связи с этим известный публицист и священник А. В. Гумилевский, открывший две воскресные школы, протестовал против подобных злоупотреблений и настаивал на том, чтобы воскресные школы были исключительно приходскими. 9 и 10 июня 1862 г. последовали повеления о закрытии всех воскресных школ, включая церковные, до преобразования их на новых основаниях. В 1864 г. они были разрешены вновь. Школы могли открываться правительством, городскими и сельскими обществами, частными лицами, обучение в них проходило без различия сословий и вероисповеданий. В 1866–1867 гг. школы открылись при большинстве духовных семинарий и в них преподавали студенты. Также законодательно было оформлено существование двух видов воскресных школ: церковных и светских.

Светские частные школы начали повсеместно открываться с 70-х гг. XIX в. 22 марта 1870 г. состоялось официальное открытие школы Х. Д. Алчевской в Харькове. Здесь же были созданы первые программы преподавания в воскресной школе, литературно-педагогические труды «Что читать народу» и «Книга взрослых». С середины 90-х гг. наблюдался быстрый рост городских школ, в том числе при заводах и даже тюрьмах. Новые «Правила об уроках и курсах для взрослых» 1907 г. предоставляли свободу в выборе программ обучения. В результате многие воскресные школы стали превращаться в рабочие клубы, которые активно использовались антиправительственными силами для революционной пропаганды.

Церковные воскресные школы первоначально представляли собой народные чтения религиозно-нравственного характера. В дальнейшем, чтобы не отставать от светских, они стали включать общеобразовательные дисциплины: отечественную историю, литературу, географию, законоведение, природоведение. Святейший Синод разрабатывал для воскресных школ специальные программы, учебники, пособия, составлялись библиотеки, принимались меры для повышения образовательного уровня учителей. По положению 1902 г. программа обучения была составлена в объеме курса

одноклассных церковноприходских школ по учебникам и руководствам, одобренным Святейшим Синодом (Закон Божий) и министерством народного просвещения (остальные предметы).

В начале XX в. число церковных воскресных школ быстро сокращалось (в том числе из-за распространения революционных идей, попыток превратить занятия в митинги). Так, в 1899 г. было зарегистрировано 487 школ, в 1905 г. — 260, в 1907 г. — 182. Но, несмотря на это, церковные воскресные школы (там, где они существовали и имели достаточное материальное обеспечение) активно посещались теми, кто не желал получать образование в других школах [3].

Однако, кроме воскресных школ, преподавание религиозно-нравственных дисциплин осуществлялось также и в церковно-приходских школах. По определению, данному в правилах 1884 г., церковно-приходские школы — это учебные заведения, открываемые православным духовенством с целью утверждения в народе православного вероучения и христианской нравственности, а также сообщения первоначальных знаний. Церковно-приходские школы делились на одноклассные (2 года обучения) и двухклассные (4 года обучения). В программу одноклассных школ входили Закон Божий, церковное пение, чтение церковной и гражданской печати, письмо и начальная арифметика. В свою очередь, курс Закона Божьего предусматривал изучение молитв, священной истории, объяснение богослужения и краткий катехизис. В двухклассных школах кроме приведенных предметов изучались отечественная история и история Церкви [6, с. 372].

При необходимости церковно-приходским школам разрешалось открывать дополнительные классы по предметам, которые преподавались в министерских школах, также ежедневные уроки для взрослых, особые ремесленные и рукодельные классы, воскресные школы для лиц, не имеющих возможности учиться ежедневно. Однако воскресные школы разрешалось открывать священникам не только при церковно-приходских школах, но и там, где их не было. Законоучителем, т. е. преподавателем Закона Божьего, и заведующим школой был настоятель храма, при котором она действовала. Направлять же деятельность школ в масштабах епархии был призван Епархиальный училищный совет. В ходе учебно-воспитательного процесса церковно-приходская школа имела своей задачей прививать детям любовь к церкви и богослужению, чтобы посещение храма и участие в богослужении становились не только

навыком, но и потребностью сердца самих учащихся. В воскресные и праздничные дни воспитанники должны были присутствовать на богослужении и по возможности принимать участие в церковном пении и чтении [6, с. 373–374].

В наше время часто отождествляются понятия «воскресная школа» и «церковно-приходская школа», которые необходимо различать. Воскресная школа, как было показано выше, явилась во второй половине XIX в. новой, по отношению к церковно-приходским школам, формой общего и, иногда, религиозного образования для различных возрастных и социальных (средних и нижних) слоев общества. Ее целью было снижение в стране уровня неграмотности, в том числе и религиозной. Воскресные школы не всегда были церковно-приходскими: были еще общественные и частные, а церковно-приходские школы были не только воскресными, но и ежедневными. В наши дни эти понятия отождествляются не вполне корректно с исторической точки зрения, хотя по сути верно в плане сегодняшнего положения дел — воскресная школа образуется исключительно приходом того или иного храма с вероучительной целью и, как правило, располагается на церковной территории [12, с. 74].

Религиозно-нравственную составляющую образовательного процесса в церковно-приходских школах более подробно попробуем рассмотреть на примере Херсонской губернии. Согласно расписанию уроков, утвержденному Высокопреосвященнейшим Никанором (Бровковичем), архиепископом Херсонским и Одесским 23 сентября 1886 г. для одноклассных и двухклассных школ, при общем количестве 31 часа в шестидневную учебную неделю 11 часов (35,4 %) отводилось на предметы религиозного содержания. В частности, на Закон Божий — 7 часов (22,5 %), на славянское чтение — 4 часа (12,9 %). Кроме того, определенное религиозное содержание имели и уроки пения (4 часа в неделю, разделенные на 6 уроков) [10; 9]. Таким образом, можно сделать вывод, что, без учета пения, более трети учебного времени выделялось именно предметам церковно-религиозного направления, а остальное — общеобразовательным курсам.

На рубеже XIX–XX вв. на страницах множества общественно-религиозных и педагогических изданий рассматривался вопрос о задачах церковной школы. В частности, В. К. Саблер во время открытия педагогических курсов в церковно-учительной школе в селе Богословском Каширского уезда Тульской губернии высказал

соображение, что задача церковной школы состоит не только в обучении, но особенно в воспитании подрастающей молодежи, поскольку обучение передает казну человеческой мудрости, а воспитание формирует характер и душу человека. Воспитание должно проходить на твердой основе христианского православного вероучения. Школа должна утверждать в детях добрые начала христианской нравственности, приучать детей думать и жить по евангельскому закону, бороться с жестокостью, искоренять вредные привычки, внушать любовь к страждущим, бедным и обездоленным. Для этого учитель должен хорошо знать условия, в которых растут дети и которые влияют на них. После религиозно-нравственных качеств церковная школа должна, по мнению педагога, воспитывать в детях здоровые патриотические чувства, любовь к Родине, укореняя память о выдающихся деятелях и подчеркивая роль православия в формировании государственности. Но вместе с тем, школа должна утверждать чувство долга в детях и бороться с недостатками, характерными для нашего национального характера, особенно с безразличием, приучать к чистоте, опрятности, дисциплине. Однако во время воспитательного процесса требования необходимо сочетать со свободой ребенка. В. К. Саблер также делает акцент на том, что немаловажно уделять внимание эстетическому развитию детей, особенно через церковное пение [11, с. 243–246].

Следует указать, что при православных храмах кроме церковно-приходских школ действовали еще и школы грамотности, которые также нужно различать между собой. Принципиальная разница заключается в том, что статус церковно-приходской школы имели лишь те начальные учебные заведения, которые отвечали целому ряду узаконенных требований. Если школа не соответствовала хотя бы одному из критериев, она называлась школой грамоты, уровень которой был ниже церковно-приходской. Среди выдвигаемых требований были следующие: наличие достаточно подготовленных учителей, соответствие учебного процесса программам, утвержденным Училищным советом, преподавание предметов по специальным руководствам и пособиям, одобренным Святейшим Синодом, обеспеченность необходимыми средствами для поддержания надлежащего уровня преподавания [7]. Поэтому, как видно, назначение школ грамоты было более узким, исходя из самого названия. Хотя и в них обязательно преподавался Закон Божий. Единственно, что наличие и соотношение предметов могло существенно расходиться с программой церковно-приходской школы.

Количество церковно-приходских школ в Российской империи постоянно возрастало, что говорит об их востребованности среди населения. Так, с 5517 школ в 1884 г. их число увеличилось до 43602 в 1901 г., а количество учащихся в них с 137313 до 1764912 человек соответственно [1]. Таким образом, церковно-приходские школы увеличились за указанные 17 лет в 8 раз, а число их воспитанников — почти в 13 раз. Хотя по сравнению с земскими, школы духовного ведомства были менее обеспечены материально, поэтому в дореволюционной прессе живо обсуждалась их целесообразность и возможные новые формы. В частности, говорилось о том, что поскольку земские школы финансируются из местных доходов, то они, считаясь со взглядами крестьян, принимают на обучение только мальчиков. В таком случае именно церковные школы, в основном, должны взять на себя заботу об образовании и воспитании девочек как будущих матерей и домохозяек. На этом даже делал акцент император Николай II в своем рескрипте от 6 мая 1899 г. епископу Полтавскому Иллариону [2, с. 473–475].

На примере Екатеринославской губернии рассмотрим соотношение светских и церковных школ, а также попробуем определить процент обучающихся в них девочек. Итак, в 1901 г. в губернии насчитывалось 1511 школ для народного образования. Из этого числа 824 школы были гражданского ведомства и 687 церковного [5, с. 3]. Их соотношение выражается в следующих цифрах: 54,5 % светских школ и 45,5 % духовных. Из школ духовного ведомства 602 были смешанными (для мальчиков и девочек), что составило 87,6 %, 36 мужскими (5,2 %) и 49 женскими (7,1 %) [5, с. 16]. В 1901 г. в них обучался 35921 воспитанник: 25420 мальчиков (70,8 %) и 10501 девочка (29,2 %) [5, с. 140]. Кажется, не будет большой ошибкой предположить, что указанные соотношения были, хотя бы приблизительно, характерными для Российской империи, по крайней мере для ее европейской части. Интересно, что в православных церковных школах обучались также представители инославия и иноверческих исповеданий: старообрядцы, католики, армяне-григориане, протестанты, сектанты, иудеи, которые вместе составляли 0,9 % от общего количества учащихся [5, с. 141].

Следует также не забывать, что наряду с церковными школами предметы нравственно-религиозного содержания преподавались и в светских учебных заведениях, подчиненных министерству народного просвещения и земствам, в том числе и в средних профессиональных. К примеру, в Ямчитской низшей сельскохо-

зяйственной школе (местечко Кривой Рог Херсонской губернии) в подготовительном и 1 классах отводилось 2 часа в неделю на Закон Божий, а в 2 и 3 классах — по 1 часу [8].

Подводя некоторые итоги, можно отметить, что вторая половина XIX — начало XX вв., кроме прочего, является периодом активизации педагогической деятельности как на государственном, так и на локальном уровнях. И в полной мере это касалось также церковной педагогической деятельности. Как видно из приведенного выше, Православная Церковь брала на себя не только задачи воспитательного характера, но и несла груз общего образования своих чад.

После революции 1917 г. принципы светского воскресного обучения были использованы в школах по ликвидации безграмотности (с 1919 г.), а в дальнейшем получили продолжение в качестве школ рабочей и сельской молодежи (1943 г.). Что касается церковных воскресных школ, то они на длительный период прекращают свое существование на родине, хотя приобретают новое содержание в среде русской эмиграции именно как центры духовного образования и, одновременно, сохранения духовной связи с Родиной [3]. Однако, это тема для нового исследования.

1. Двадцатилетие церковно-приходских школ // Странник. — 1904. — Октябрь. — С. 550.

2. Диаковский Д. Есть ли работа церковным школам? // Странник. — 1903. — Март. — С. 473 — 475.

3. Киприан (Яценко), иером., Бычкова В. М. Воскресные школы: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text/155346.html>

4. Никитская Е. А. Воскресная школа как феномен педагогической деятельности. История и современность // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. — 2008. — Вып. 2(9). — С. 121–132.

5. Отчет Епархиального Училищного Совета о состоянии школ церковно-приходских и грамоты в Екатеринославской епархии за 1901 гражданский год. — Екатеринослав, 1902.

6. Правила о церковно-приходских школах // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. — Том IV. 1884. — СПб., 1887. — С. 372–374.

7. Прибавления к Херсонским епархиальным ведомостям. — 1893. — № 11. — С. 262.

8. Расписание классных и внеклассных занятий учеников Ямчитской сельско-хозяйственной школы в зимнее время с 19 октября по

15 марта 1893/94 учебного года // Сборник Херсонского земства. — 1895. — № 10. — С. 164–165.

9. Распределение уроков для двухклассных церковно-приходских школ Херсонской епархии // Херсонские епархиальные ведомости. — 1886. — № 20. — Вкладыш 2.

10. Распределение уроков для одноклассных церковно-приходских школ Херсонской епархии с 2-х летним курсом // Херсонские епархиальные ведомости. — 1886. — № 20. — Вкладыш 1.

11. Саблер В. К. Задачи церковной школы в России // Странник. — 1904. — Август. — С. 240–246.

12. Склярова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. — М.: ПСТГУ, 2006.

Додаток В

**Духовно-просветительская работа
воскресной школы Куряжской воспитательной колонии
им. А. С. Макаренко**

Иерей Александр Хворост, Алексей Божко, Николай Супрун

Современная церковная воскресная школа представляет собой занятия для детей или взрослых по Закону Божию, духовному пению, рукоделию. Эти занятия обыкновенно проводятся при храмах в небогослужебное время и носят педагогически-просветительский характер. Но воскресные школы функционируют не только при храмах. Особые воскресные школы открыты в учреждениях пенитенциарной системы Украины.

В нашей стране по состоянию на 1 марта 2012 г. насчитывается 183 таких учреждения. Из них 8 колоний имеют статус воспитательных. Это колонии для несовершеннолетних преступников, в которых суммарно содержится около 1300 воспитанников.

Анализ исследований по данной проблеме дает нам возможность утверждать, что общие положения воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей изложены в трудах А. С. Макаренко, В. Н. Николаева, Е. П. Орлова, Ю. И. Чапала, Р. В. Соколова, Н. В. Соколовой и других ученых и педагогов-практиков. Особенности работы с молодежью в воспитательных коло-

ниях рассматривал Ю. И. Чапала, проработавший многие годы в воспитательной колонии имени А. С. Макаренко. В центре его внимания — проблемы подростковой преступности и методы тюремного воспитания. Е. П. Орлова рассматривает формы работы с подростками-наркоманами и ВИЧ-больными в СИЗО. Р. В. Соколов и Н. В. Соколова исследуют христианские идеи в педагогической системе А. С. Макаренко. В связи с этим будет уместным обратиться к исследованиям творческого наследия Антона Семеновича Макаренко, проведенного В. И. Кривушей под научным руководством одного из основоположников современной пенитенциарной педагогики и пенитенциарной дефектологии академика В. Н. Синёва. Между тем, проблемы православного воспитания молодежи в воскресных школах колоний фактически не изучены [6].

Исходя из вышесказанного, цель статьи состоит в раскрытии методологических ориентиров, задач, содержания, форм и методов работы воскресной школы при Куряжской колонии, а также в попытке охарактеризовать существующие проблемы и возможные пути их разрешения, наметить перспективы дальнейшей духовно-просветительской деятельности.

Ко многим положительным характеристикам деятельности Харьковской духовной семинарии необходимо отнести то, что её студенты на протяжении более чем 10 лет, с 2002 г., ведут занятия в воскресной школе при Куряжской воспитательной колонии имени А. С. Макаренко, которая является одной из старейших колоний для несовершеннолетних правонарушителей. Как известно, она была открыта в стенах бывшего Преображенского Куряжского мужского монастыря, который был основан почти одновременно с городом Харьковом. До революции 1917 г. в нём хранилась великая святыня Слобожанщины — Озерянская икона Божией Матери. В этом монастыре несколько лет проживал и трудился классик украинской литературы Г. П. Квитка-Основьяненко. Славу колония обрела после того, как в неё была переведена из Полтавской области колония имени А. М. Горького, которую возглавлял А. С. Макаренко.

Основная цель работы воскресной школы Куряжской колонии имени А. С. Макаренко — духовно-просветительская деятельность, направленная на преодоление у осужденных чуждых обществу моральных качеств на основе ознакомления воспитанников с верованием, традициями, богослужением и обрядами Православной Церкви; подготовка некрещеных подростков к принятию таинства

Святого Крещения; дальнейшее участие воспитанников в других таинствах Церкви (Исповедь, Евхаристия).

Занятия в колонии проводятся один раз в неделю, по воскресным дням, и носят форму просветительской беседы с просмотром видеофильма и общения с аудиторией в формате «вопрос-ответ». К основным задачам духовно-просветительской работы с воспитанниками колонии относятся:

- ознакомление с основами Православной веры, с историей Церкви, ее традициями;
- объяснение заповедей Священного Писания Ветхого и Нового Завета;
- раскрытие идеалов православной семьи и семейных отношений;
- подготовка слушателей воскресной школы к принятию церковных таинств;
- использование основ православия для целенаправленного привития нравственно-духовных ценностей подросткам, воспитания в них качеств и свойств, компенсирующих асоциальные привычки.

В ходе духовно-просветительской работы с молодежью были выявлены следующие насущные проблемы.

Отсутствие методической литературы и пособий, помогающих вести духовно-просветительскую работу в тюремных заведениях.

Компенсировать отсутствие таких пособий можно следующими художественными произведениями: «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко [4], «Из рода в род» и «Безотцовщина» Виктора Николаева [5], «Сочинение на несвободную тему» Ю. Чапалы [8], «От тюрьмы и сумы. Книга для всех» Е. П. Орловой [7], «Остановитесь в путях ваших. Записи тюремного священника» протоиерея Г. Каледы [6], «Миссиология» В. М. Чернышева.

Начальное преодоление страха у преподавателя воскресной школы при общении с осужденными.

В колонии содержатся воспитанники, осужденные по всем видам преступлений: начиная от хулиганства и заканчивая убийством. Проводить первые занятия и общаться с такими подростками сложно, поскольку присутствует страх, но он впоследствии исчезает, появляется уверенность. Для более быстрой адаптации преподавателя к общению с воспитанниками проводились совместные занятия, которые начинающий преподаватель вел вместе с коллегой, имеющим опыт работы с такими подростками.

Отставание в интеллектуальном развитии как следствие девиантного поведения подростков до заключения.

Как известно, многие подростки попадают в колонию из неблагополучных семей, в раннем возрасте пробуют алкоголь, никотин, токсические вещества и наркотические средства, что пагубно сказывается на их психическом и умственном состоянии. Поэтому излагать материал (тексты Священного Писания, смысл и содержание церковных праздников, традиций и т.п.) для них приходится простыми доступными словами, порой даже примитивно. Необходимо постоянно повторять пройденный материал.

Депрессивность подростков, крайне негативное мировоззрение детей.

Это связано с негативными последствиями для психики влияния совершенного преступления (греха), а также изоляцией детей от внешнего мира. Преступление или грех отдаляют человека от Бога. Прямым следствием греха является уныние — невозможность видеть вокруг себя ничего положительного. Бороться с унынием можно через совершение Таинства Покаяния (отпущение греха священником) и твёрдую решимость человека не грешить в будущем.

Педагогическая запущенность детей.

Есть такие воспитанники, которые только в колонии начали получать начальное образование, т. е. учиться читать и писать. При общении с детьми выявлено, что большинство из них с трудом читают по слогам. Поэтому преподаватель активно пересказывал текст и смысл Священного Писания, поскольку они сами не могут самостоятельно читать Библию.

Охарактеризуем некоторые особенности духовно-просветительской работы с молодежью в воскресной школе колонии. Основная масса подростков отбывают небольшие сроки наказания (от 1 до 3 лет). Люди постоянно меняются: одни прибывают, других переводят в колонию для взрослых, третьи освобождаются. Курс воскресной школы не может быть прямолинейным — требуется систематический возврат к прошлым темам для ознакомления новых воспитанников с основами православия, закрепления и повторения пройденного материала.

Другой особенностью является параллельная работа в колонии воскресной школы евангелистских христиан-баптистов. В результате некоторые дети посещают и православные и баптистские занятия. Они не видят разницы между Православным и сектантским учением, потому что и одни, и другие говорят о Боге, Иисусе Христе, Би-

блии, Заповедях, молитве «Отче наш» и т. д. Поэтому на занятиях, в крайне корректных формах, периодически приходится уделять внимание межконфессиональным проблемам (почитание святых икон, значение крестного знамения, отношение к Священному Писанию и Преданию, традиции Церкви, формы богослужений), пояснять различия в вероучениях христианских деноминаций, акцентировать внимание на историческом выборе Киевской Русью православной веры. Поскольку покинуть колонию воспитанникам нельзя, то нет и возможности показать им устройство храма и православное богослужение. Эту проблему частично решают видеофильмы из серии «Закон Божий» производства телеканала «Глас», где доступно и лаконично изложены основы православной веры.

Для решения поставленных задач нами были выработаны такие методы духовно-нравственной работы:

Приобщение к Божественной литургии.

Поскольку Литургия является центральным богослужением Православной Церкви, то личное участие в богослужении позволяет воспитанникам окунуться в жизнь «тела Христова» (см.: 1 Кор. 12: 27), приобщаться к живой молитве Святой, Единой, Соборной и Апостольской Церкви. Торжественность и сакральность православного богослужения необходимо видеть своими глазами, активно приобщаться таинств и благодати Церкви Христовой.

Проведение совместных чаепитий для установления более тесных контактов с подростками.

Вспоминая жизнь первых христиан, мы акцентируем внимание воспитанников на древней практике проведения совместных трапез, называемых «агапами» или «вечерями любви» [5]. Они совершались в соединении с богослужением. Это позволяло небольшой церковной общине чувствовать себя единой семьёй. Совместные чаепития дают возможность пообщаться с подростками в непринуждённой обстановке, более глубоко понять их проблемы, интересы и предпочтения.

Благотворительная помощь пребывающим в колонии.

Несмотря на то, что условия содержания в колонии значительно лучше, чем в исправительных учреждениях для взрослых, многим детям порой необходима благотворительная помощь. Так как, к сожалению, многие осужденные являются выходцами из многодетных и неблагополучных семей, а также семей с алко- и наркозависимыми родителями, то помощь от них они почти не получают. Некоторые подростки нуждаются в самых обычных вещах: канцтоварах, средствах личной гигиены, одежде. Для оказания по-

мощи нами было налажено сотрудничество с благотворительными организациями, городскими приходами, с людьми, согласившимися оказать благотворительную помощь воспитанникам. Оказывая им эту небольшую, но важную помощь, мы следуем заповеди Христа: «Был наг, и вы одели Меня; был болен, и вы посетили Меня; в темнице был, и вы пришли ко Мне» (Мф. 25: 35–36).

Проведение встреч со священниками, православными психологами, социальными педагогами.

Говоря о Куряжской воспитательной колонии, нельзя не вспомнить педагога с мировым именем — Антона Семеновича Макаренко. В советскую эпоху относительно него сложился образ строителя коммунизма. Но в последнее время начали появляться работы, которые показывают его тесную связь с Православием. Это, прежде всего, воспоминания его родного брата Виталия Макаренко, в которых говорится, что их отец был человеком верующим и религиозным, утром и вечером читал молитвы, некоторое время был церковным старостой, всегда посещал с семьей пасхальные и рождественские богослужения [2]. В воспоминаниях указано, что у А. С. Макаренко была попытка создать церковный хор и петь в храме, т. е. Антон Семенович рос в русле православных традиций и ценностей и непроизвольно в будущем воплощал их в своей профессиональной деятельности.

Особенно хочется отметить работу Ричарда и Натальи Соколовых — «А. С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта» [3]. В этой работе показывается связь ценностей христианства в целом и Православия в частности с жизнью и творчеством великого педагога. В качестве вывода следует отметить, что сегодня необходимо по-новому, в русле христианских и евангельских ценностей осмыслять педагогический эксперимент А. С. Макаренко.

Работа воскресной школы в Куряжской воспитательной колонии им. А. С. Макаренко имеет огромное положительное значение как для воспитанников этого учреждения, так и для студентов семинарии. Осужденные подростки имеют возможность узнать о Боге и Церкви, а студенты — получить навыки миссионерской и духовно-просветительской работы.

Перспективным направлением в духовно-просветительской работе воскресной школы колонии следует признать разработку методического комплекса занятий по формированию основ православной культуры воспитанников пенитенциарных заведений.

Література

1. Библия. — Рос. Библейское о-во, 2004. — 1371 с.
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — Л.: Лениздат, 1976. — 616 с.
3. Макаренко В. С. Мой брат Антон Семенович. Воспоминания / В. С. Макаренко // Советская педагогика. — 1991. — № 6–7. — С. 21–25.
4. Николаев В. Н. Безотцовщина. Документальная повесть / В. Н. Николаев. — М.: СофтИздат, 2008. — 200 с.
5. Соколов Р. В., Макаренко А. С.: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта / Р. В. Соколов, Н. В. Соколова. — М.: Центр внешкольной работы им. А. С. Макаренко. НИИ школьных технологий, 2009. — 68 с.
6. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання / За ред. В. М. Синьова. — К.: КІВС, 2000.

Додаток Г

План-конспект уроку-екскурсії в недільній школі на тему:

«Ми твої діти, земле українська»

(1-й клас недільної школи)

Місце проведення: Ботанічний сад НАН України.

Мета: Розширити перші уявлення учнів про історію Видубицького монастиря та про екологію як науку, прищеплювати любов до природи, до свого міста, до людей праці, виховувати законослухняне ставлення до державних актів про охорону природи. «Формувати національну свідомість учнів та їх екологічну культуру в умовах конкретного природного і соціокультурного оточення» (Концепція середньої загальноосвітньої школи України).

Хід уроку-екскурсії

– Діти, ми перебуваємо в одному з найпрекрасніших місць нашого міста Києва — в Ботанічному саду НАН України, котрий розкинувся на високих схилах Дніпра. Усе, що ви бачите навкруги: кущі бузку, дерева, квіти — все це результат праці людей, котрі протягом десятків років створювали цей справді райський куточок столиці України. Давайте підемо з вами центральною алеєю і знову, ось уже вкотре, помилуємося цією красою.

Під час прогулянки бузковою алеєю звертаю увагу на зламані віти кущів і дерев. Проводжу бесіду з дітьми про ставлення до при-

роди. Будемо прагнути, щоби про кожного з нас можна було сказати словами академіка К. Зелінського: «Поведінка людини в природі — це дзеркало її душі».

Після бесіди ми прямуємо до Видубицького монастиря.

– Діти, зверніть, будь ласка, увагу на річку. Це — красень Дніпро. Про нього складено багато легенд. В одній із них розповідається і про монастир, у якому ми зараз перебуваємо. (Розповідаю переказ про заснування Видубицького монастиря).

Видубицький монастир заснований у другій половині XI ст. Всеволодом Ярославовичем як родинний монастир. Назва «Видубичі», за літописом, походить від місця «видибання» (випливання) тут дерев'яного ідола бога Перуна, скинутого в Дніпро після хрещення Русі. Цей монастир пов'язаний з іменами таких князів, як Ігор Ольгович, Володимир Мономах, Данило Галицький та ін. Споруди Видубицького монастиря відтворив Т. Г. Шевченко на офорті «Видубицький монастир у Києві» (1844 р.).

У ті часи, коли будували Видубицький монастир, існувало таке повір'я: той, хто хоч раз вип'є дніпровської води, отримає нові сили, бо ця вода була цілющою. Минули сотні років і мало що залишилося від того давнього велетня Славути — так у старовину називали Дніпро. Замість великої ріки перед нами хоч і нескорена річка, але з мутною водою та мілким дном...

Як не гірко про це говорити, але в цьому винні ми — люди. Подивіться навкруги. Ви бачите, скільки промислових труб височить на березі Дніпра? Це — підприємства, потрібні людям, але вони завдають великої шкоди і Дніпру, і всьому місту. (Розповідаю про шкоду, котру завдають природі підприємства-гіганти промисловими забрудненнями.)

Зараз наш уряд ухвалив цілий ряд законів про охорону природи і тому на кожному із цих підприємств буде створено ефективні природоохоронні системи, бо без цього ми просто не зможемо жити.

Хто скаже, яке горе спіткало народ України 1986 року? Правильно, Чорнобильська трагедія. Вас ще в той страшний квітень не було на світі. Але вам, мабуть, неодноразово розповідали ваші батьки про те, як змушені були після аварії на ЧАЕС разом зі своїми близькими залишити свої домівки.

(Далі я розповідаю про наслідки цієї аварії і про шляхи їх подолання).

Український народ має таку давню традицію: щоб не міліла річка, треба, щоб на її берегах завжди шумів ліс. Тож давайте зараз посадимо на березі Славутича цю тендітну берізку.

(Садимо разом із учнями деревце, поливаємо його і робимо навкруги огорожу із сухих гілочок.)

Давайте домовимося, що завжди будемо приходити до нашої берізки в гості, поливати її, доглядати, берегти, а вона даруватиме нам чисте повітря, котрого зараз так бракує. А ще я пропоную посадити таку ж берізку-сестричку біля нашої школи, вашої другої домівки. Нехай вона вам щодня нагадуватиме про свою сестру.

Мені б дуже хотілося, щоб ви зі своїми батьками посадили такі деревця і в себе біля дому і робили це кожну весну та осінь, бо в народі кажуть: «Той, хто посадив дерево, життя прожив не даремно». Тож нехай життя кожного з нас пройде саме так — не даремно.

Супрун М. О. Урок-екскурсія з народознавства // Початкова школа. — 1994. №6. — С. 55–56.

Додаток Д

Використання логічних блок-структур (ЛБС) у навчально-виховній роботі недільної школи

Методичні рекомендації нами підготовлені спільно з вихователем-методистом, відмінником Народної освіти України, вихователем Київської допоміжної школи-інтернату № 12 Кочергою Федором Григоровичем.

Відомо, що виховання — це важлива складова частина педагогічного процесу. Виховання має свій зміст і свої принципи. А в дефектології виховання зумовлюється ще й специфічними вимогами до дитини. Це говорить про те, що фахівець-дефектолог мусить не лише добре володіти теорією, а й уміти на її основі вдумливо шукати найрізноманітніші форми впливу на учня. Пошуковий, або творчий підхід до виховної роботи не змушує педагога обмежуватись вимогами до виконання декларативних правил, а заохочує глибше зрозуміти суть виховання, його душевний настрій, застерігати від невігластва та педагогічного неуцтва.

Допоміжна школа проводить велику корекційну роботу щодо активізації учнів у навчально-виховному процесі, розвитку їхньої допитливості та самостійності. Педагогічний вплив на вихованців у цій школі здійснюється систематично протягом доби, тижня, місяця, навчального року. Велика, можна сказати, провідна роль тут належить вихователеві. На вихователя допоміжної школи-інтернату покладаються дуже складні завдання: організувати життя, працю та відпочинок своїх вихованців так, щоб вони добре вчилися і працювали,

були здоровими, життєрадісними, набули досвіду моральної поведінки. Саме з урахуванням цих вимог і створювались інформативні структури, які допомагали б учням краще засвоювати норми етичної культури. До уваги бралось те, що в учнів допоміжної школи зорове сприйняття інформації переважає над іншим. Так виник характерний прийом викладання навчально-виховного матеріалу за допомогою своєрідних схем, які ще можна назвати логічними блок-структурами.

Використання такого унаочнення буде, на наш погляд, корисним для вчителів і вихователів не тільки спеціальної, а й масової школи. Уміння розкрити тему за допомогою графічних схем, символів, мнемосхем набагато полегшує роботу педагога, а учні краще та глибше засвоюють матеріал. Адже не дарма кажуть, що краще один раз побачити, ніж сто разів почути. Ще доречніше: хороша ілюстрація коштує тисячі слів.

Створення навчальних схем-структур — справа простіша, коли йдеться про конкретний матеріал: одиниці виміру, історичну хронологію тощо. А як же бути з етичними поняттями?

Час наполегливо вимагає виховувати моральні якості через практичне вивчення етики. Її основи потрібно опановувати як таблицю множення чи графічний правопис. Особливо в допоміжній школі, де моральність порадами та вказівками прищепити важко. Мабуть, потрібна така система виховання, за допомогою якої учні ґрунтовно б засвоїли систему моралі.

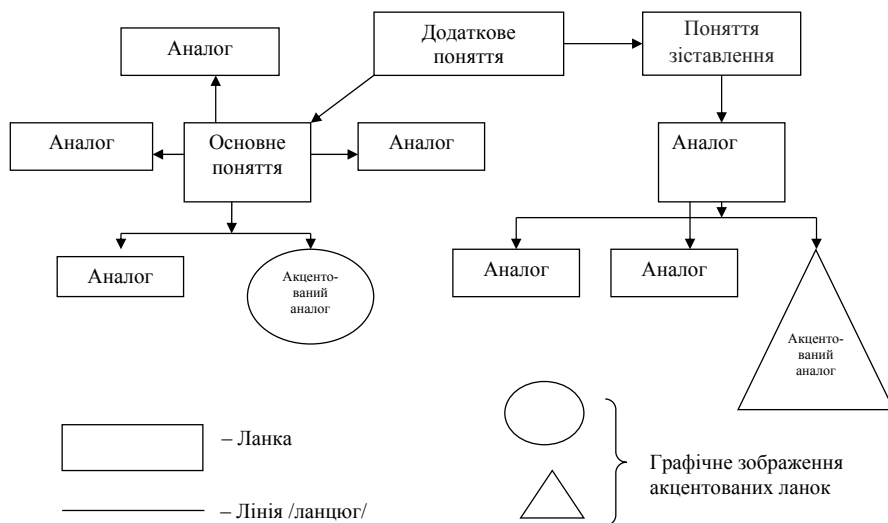
Сучасна методика виховання рекомендує використовувати для цього художню літературу, твори мистецтва, проводити тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

Введення графічної мови в засвоєння абстрактних етичних понять значно розширює можливості учнів допоміжної школи у вивченні теоретичної та практичної етики в доступній для них формі. Слід зазначити, що унаочнення в дидактиці має цілу низку переваг порівняно з емпіричними підходами. Воно сприяє не механічному заучуванню тих чи тих моральних категорій, а розвиває в учнів мовлення, увагу, мислення, сприйняття, пам'ять.

Що являють собою логічні блок-структури (ЛБС)?

Логічні блок-структури — це своєрідна форма викладу навчального чи виховного матеріалу з метою кращого його засвоєння і розуміння. ЛБС нагадує собою схему (мал. 1.), яка складається з окремих ланок і ліній. Кожна ланка може бути різної форми: прямокутник, трикутник, ромб чи овал — для зручності користування.

СХЕМА ЗАГАЛЬНОГО ВИГЛЯДУ ЛОГІЧНОЇ БЛОК-СТРУКТУРИ /ЛБС/ (мал. 1.)



Лінії з'єднання (вони ще називаються ланцюжками) разом із ланками утворюють відповідну послідовність. Послідовності бувають позитивними і негативними. Неодмінними атрибутами структури є:

- основне поняття — (ОП);
- поняття зіставлення — (ПЗ);
- аналоги (АН);
- акценти (АК);
- додаткові поняття — (ДП).

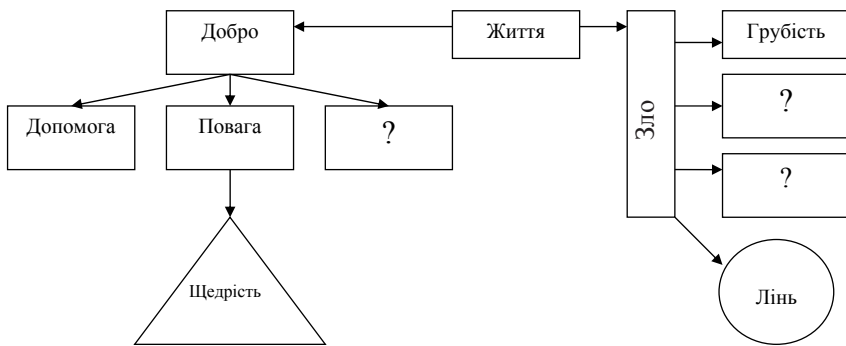
Назва «блок» у цьому разі означає сукупність, у яку входять основне поняття і поняття зіставлення. Вони, як правило, є темою заняття та власного ставлення до сказаного. «Структурність» виявляється в тому, що кожна автономна частина має власну характеристику, і водночас підпорядкована загальній темі. Саме така графічна модель допомагає учням розвивати логічне мислення та ставлення їх до відповідного повідомлення.

Після того як педагог сам добре ознайомиться з ЛБС, йому потрібно провести одне заняття з учнями, під яким у доступній формі він розповість вихованцям усе про блок-структури. Для цього вихователь креслить на дошці схему ЛБС з усіма складовими частинами за малюнком 1. Надалі учні креслять ЛБС самостійно.

Як працювати з логічними блок-структурами?

Для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему: «добро — зло»

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ДОБРО — ЗЛО» 5 клас (мал. 2.)



ХІД ЗАНЯТТЯ:

Виховatelj оголошує тему заняття, його мету. Потім коротко в доступній для дітей формі розповідає, що являють собою етичні категорії «добро — зло».

Оскільки ЛБС «добро — зло» складається з двох послідовностей — позитивної та негативної, то розмову слід починати з тієї, яка характеризується позитивним змістом.

Подальший виклад матеріалу буде побудований на діалозі між вихователем (В) та учнями (У).

В: Перед нами малюнок, який нагадує схему. Ця схема має відповідну будову, а саме: складається з прямокутників чи інших геометричних фігур, які називаються ланками. Ці ланки з'єднані між собою лініями, їх можна назвати ланцюжками. У головну ланку записується основне поняття. Від цієї ланки йде розгалуження до другорядних, які заповнюються аналогами. Акцентована ланка має іншу геометричну форму. Такий графічний малюнок утворює послідовність. Та схема, яка будується на базі основного поняття, вважається позитивною, а та, яка будується на понятті зіставлення — негативною. Негативна послідовність нічим не відрізняється. Але зміст її протилежний позитивній. Таку схему можна ще назва-

ти блок-структурою, бо вона складається з двох частин, утворюючи одне ціле — блок, а слово структура означає «будова», воно пояснює, з чого складається блок. Якщо врахувати, що подібні схеми допоможуть нам краще викласти свої думки та сприятимуть кращому мисленню, то до назви «блок-структура» можна додавати слово «логічна». Логічно — означає закономірно, розумно, послідовно. Тепер ми маємо уявлення, чому ми назвали нашу схему логічною блок-структурою. А скорочено її можна позначити ЛБС — початковими літерами повної назви. Роботу з ЛБС завжди слід починати з позитивної послідовності.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ:

Тема. Поняття добра і зла.

Мета. Розповісти учням, що являють собою моральні категорії «добро» і «зло». Виховувати в дітей доброту, щирість, повагу до людей, а також протидію всьому негативному, що втілює зло.

Наочність. Схема логічної блок-структури (ЛБС) «добро–зло».

Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, влучні вислови.

ПРОПОНУЄТЬСЯ:

Логічна блок-структура (ЛБС) «добро — зло».

ЇЇ СКЛАДОВІ:

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «добро».
 - Аналоги (АН) — допомога, повага, щедрість...
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «зло».
 - Аналоги (АН) — грубість, лінь, наклеп...
3. Додаткове поняття (ДП) — «життя».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Добро — все позитивне, хороше, корисне. За допомогою ідеї добра люди оцінюють явища, поведінку окремих осіб, виражають свої прагнення і мрії на майбутнє.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Добро роби — щастя людей твори».

«Люди добро пам'ятають до кінця днів своїх».

«Життя дане на добрі справи».

«Спасибі, братику, за добрі слова» (Л. І. Глібов).

Зло — протилежне поняттю «добро». Зло заслуговує засудження, викриття та викорінення з життя людини та суспільства. Зі злом потрібно боротися.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Доброго тримайся, а злого цурайся».

«Зло тихо лежати не може».

«Хто материнську мову зневажав, той і матір не шанував».

«Небезпечно знатися з людиною, у якої гортань чутливіша, ніж серце».

РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ «ДОБРО»

1. Заповнити послідовність «добро» аналогами: допомога, повага, щедрість... (Далі аналоги пропонують учні.) Пояснити аналогії.

2. За потреби продовжити послідовність (аналогії пропонують учні).

3. Пояснити акцентовану ланку «повага».

РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ «ЗЛО»

1. Заповнити послідовність «зло» аналогами: грубість, наклеп, лінь. (Далі аналоги пропонують учні.)

2. За потреби продовжити послідовність (аналогії пропонують учні).

3. Пояснити акцентовану ланку «лінь».

Додаткове поняття «життя» стверджує, що людьми володіє добро і зло, бо ці дві категорії існують, але перебувають в одвічному протиріччі. Людина, в характері якої переважають ті чи ті риси, займає відповідне місце в житті.

Добру людину поважають, прислухаються до неї, до злої ставляться критично, а то й зневажливо.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Дібрати матеріал за темою «добро — зло» з дидактичної художньої літератури, газет, репродукції творів образотворчого мистецтва, програмного матеріалу з читання.

2. Звернути увагу на акцентовані ланки з поняттям «щедрість» та «лінь». Для цього використати словник з етики.

3. Уміти аналізувати дібраний матеріал відповідно до засвоєної теми.

Зверніть увагу на назву нашої теми. Який зміст вкладено в поняття «добро» і «зло»?

У. — Хороший і поганий.

В. — Хороший зміст будемо вважати позитивним, а поганий — негативним. Згодні зі мною?

У. — Згодні.

В. — Отже, поняття «добро» буде позитивним, а «зло» — негативним. Поняття «добро» віднесемо до якої послідовності?

У. — Позитивної.

В. — А «зло»?

У. — Негативної.

В. — Якщо так, то з якої послідовності слід нам розпочати роботу?

У. — З позитивної.

В. — Тобто основної. Правильно?

У. — Правильно.

В. — Яке поняття запишемо в першу ланку позитивної послідовності?

У. — У першу ланку позитивної послідовності потрібно записати поняття «добро».

В. — Таким чином, поняття «добро» буде основним для цієї послідовності. Як ви розумієте поняття «добро»?

У. — Це хороші вчинки.

В. — А конкретніше?

У. — Допомога, щирість, повага...

В. — Якими вчинками можна зробити добро?

У. — Допомогою. Мені здається, що допомога — найкращий вияв добра, тому я запишу в наступну ланку поняття «допомога».

В. — Погодимось з цією пропозицією. Давайте конкретніше поговоримо, що являє собою такий вчинок, як допомога. Хотілося, щоб у своїх міркуваннях ви зверталися до фактів із власного життя чи життя класу.

У. — Я можу навести приклад. Микола допоміг мені розібратися з перетворенням дробів.

У. — За мене заступився Юрко. Два старшокласники вимагали з мене гроші. Юра поговорив з ними, і вони відчепилися.

У. — Ми працювали у шкільній бібліотеці. Допомогали клеїти книги. Я, наприклад, відремонтував чотири.

В. — А чи трапляються випадки, коли хтось із вас відмовлявся від допомоги старшому?

У. — Траплялося. Якось ми стояли біля входу до школи. Наша техпрацівниця, тьотя Даша, попросила віднести до спеціального контейнера зібране нею в коридорах сміття. Ніхто з присутніх не спромігся допомогти їй, і вона сама помаленьку пошкандибала з відрами до смітника.

В. — Прикро слухати, коли діти не хочуть допомагати старшим, особливо літнім людям. А вони мусять знати, що рано чи пізно і їм доведеться звертатися по допомогу до інших. І ось тоді, коли, можливо, відмовлять у допомозі і їм, вони відчують провину перед такими, як тьотя Даша. Зупинимося на наступній ланці. Який аналог сюди запишемо?

У. — «Повага».

В. — Як ви розумієте цей аналог?

У. — Повага — хороше ставлення до людей, товаришів, батьків, педагогів і взагалі до всіх дорослих.

В. — Можливо, хтось хоче доповнити відповідь?

У. — Мені подобаються чуйні люди. Вони добрі.

В. — Що ти запишеш у наступну ланку?

У. — Слово «чуйність».

В. — Як ти розумієш чуйність?

У. — Чуйна людина допомагає в біді.

Подібно до цього аналізуватимемо і наступні аналоги структури.

Звертаючи увагу на відповіді учнів, бажано торкатися і практичної поведінки вихованців класу, проводити розбір деяких ситуацій і якості спілкування учнів.

Особливу увагу звертаємо на акцентовану (наголошену) ланку, тобто ту, яка найбільше зацікавила учнів. Як правило, акцентована ланка повинна відрізнятися від інших за формою, а краще і за кольором. Акцентоване поняття завжди спонукає до дискусії, а тому воно може бути основним поняттям для наступної логічної блок-структури. Тобто з наведеної позитивної послідовності «добро» відповідної ЛБС основним поняттям для нової ЛБС буде, наприклад, «чуйність». Поняттям, протилежним «чуйності» може бути «егоїзм». Отже, на наступне заняття виноситься тема «чуйність — егоїзм», яка практично є продовженням попередньої. У свою чергу, з ЛБС «чуйність — егоїзм» акцентоване поняття буде основою наступної ЛБС. Таким чином, ЛБС «добро — зло» стала базою для цілого ряду нових ЛБС. Їх можна вивчати протягом місяця, чверті, півріччя і т. ін. Інакше кажучи, кожна ЛБС є нескінченним джерелом нових тем. Заповнивши й обговоривши послідовність «добро»,

слід зробити висновок. Для цього використовуються прислів'я, приказки, влучні вислови. Потрібно переконувати дітей, що робити добро — це прояв високої свідомості людини.

Тепер, коли роботу з позитивною послідовністю «добро» завершено, розпочинаємо розгляд послідовності негативного змісту — «зло».

В. — На початку заняття ми говорили, що схема складається з двох протилежних за змістом послідовностей. Другу послідовність будемо розглядати з позицій зіставлення. Вона мусить бути протилежною за змістом. На початку нашого заняття ми згадували про неї. Хто з вас уточнить, про яке саме поняття йшла мова?

У. — Протилежним за змістом «добру» буде «зло».

В. — Прошу записати в першій ланці негативної послідовності. (Учень записує слово «зло»). Отже, «зло» є протилежним «добру». На зіставленні цих двох понять будуватиметься наша подальша робота. Але спочатку потрібно розібратися, що мається на увазі, коли йдеться про зло?

У. — Мова йде про грубість, обман, лінь.

В. — Який аналог запишемо в наступній ланці?

У. — Грубість.

В. — Якщо людина груба, як до неї ставляться оточуючі?

У. — Зневажливо, не довіряють їй.

В. — Тепер подумайте над більш складним запитанням: якщо людину довели до такого стану, що вона не витримала й нагрубилася тим, хто її змусив так вчинити, кого тут звинувачувати?

У. — Усе одно потрібно бути стриманим.

У. — А я вважаю, що осуду підлягають ті, хто доводить інших до грубощів.

В. — Так, грубість не прикрашає людину. Краще її уникнути. Та я повністю згоден з останньою відповіддю. Людина, яка змушує вдаватися до грубого поводження — підла. Вона набагато небезпечніша, ніж та, яка нагрубилася. А чому така людина підла, хто скаже?

У. — Тому що вона нечесна.

У. — Вона може зробити ще й наклеп на розгнівану людину.

В. — Скажіть, а в нашій групі бувають випадки грубощів щодо педагогів, товаришів чи сторонніх людей?

У. — Недавно я був свідком, як Михайло нетактовно говорив з вихователем першого класу. Причиною його грубощів стало прохання педагога прибрати папірці біля шкільної клумби.

У. — Яюсь я з дівчатками грала на подвір'ї школи. До нас підійшов дев'ятикласник і почав глузувати з нас. Звісно, ми про-

сили, щоб він дав нам спокій. У відповідь почули образливі слова і погрози.

В. — Про що говорить вчинок старшокласника?

У. — Мені здається, що, власне, це не його провина. Можливо, його як слід ніхто не виховував. Дорослі не звертали увагу на погану поведінку, а товариші байдуже ставилися до цього і як наслідок — нечемне ставлення до людей.

В. — Ми говоримо про грубість. Зазначу, що є грубість, як риса характеру і грубість, викликана обставинами. Між ними є різниця. Хто хоче пояснити, в чому вона полягає?

У. — Людина з грубим характером постійно конфліктує, є на те причина чи немає. Вона завжди всім незадоволена.

У. — Та людина, яку змусили до грубості, напевно, намагається себе захистити або щось довести.

У. — А мене більше хвилює таке людське зло, як лінь. Грубіяна перевиховати можна, ледачого — ніколи. Лїнівий завжди намагається жити за рахунок інших. А жити за рахунок інших — злочин.

В. — Наведіть приклади проявів лїнощів із власних спостережень.

У. — Павло завжди ходить у пом'ятій сорочці. Тільки й чути розмови про неохайність Павла. Невже так важко взяти праску і привести сорочку в належний вигляд? Та ні ж, хочеться, щоб йому це зробив хтось інший.

В. — Мені хотілося б знати, що ви більше засуджуєте — грубість чи лїнь?

У. — І те й інше.

В. — А конкретніше?

У. — Напевно, лїнь.

В. — Чому?

У. — Якщо людина погано працює, вона мало заробляє. А тому буде бідно жити. А через неї будуть погано жити й інші.

В. — І грубощі, і лїнь засуджуються людьми, бо це прояв поганої вихованості. А лїнь, до того ж, є ще й великою перепоною матеріальному достатку людини. Недарма в народі існує така приказка: «Як працюєш — так і живеш». А тепер подумайте, де ми ще можемо використати поняття «лїнь»?

У. — У новій, наступній схемі.

В. — Там ми розберемо докладніше цю рису характеру.

Коли проаналізовано всю послідовність, слід зробити загальний висновок по даній структурі. Перш за все, педагог мусить подумати, як переконати дітей, що суть добра — не просто окремий хоро-

ший вчинок. Добро мусить проявлятися в діях учнів і стати звичкою, життєвою необхідністю. А до зла потрібно ставитись, як до явища протиправного, яке нівечить хороші стосунки між людьми. У цьому разі можна використати приказки, прислів'я, влучні вислови, а також повчальні ситуації з життя класу. Якщо педагог вважатиме за потрібне використати в блок-структурі додаткове поняття, а тут таким поняттям може бути «життя», то бажано загострити увагу учнів на тому, що воно складається з позитивних і негативних факторів. І від того, який із цих факторів матиме перевагу, залежить щастя людини.

Робота з ЛБС «добро — зло» буде цікавою, якщо педагог почне готуватися до неї заздалегідь і залучить до цього учнів. Зокрема, одній групі вихованців доручить написати великим шрифтом вислови про добро та зло. На окремих листках розміром 300 x 300 мм написати слова «добро» і «зло». «Добро» — червоним кольором, «зло» — чорним. Другу групу учнів можна попросити дібрати ілюстративний матеріал.

Початок заняття може бути різним. Щоб надати йому особливого значення, можна почати з приказок, прислів'їв, влучних висловів. З'ясування їхньої суті допоможе підвести учнів до самостійного визначення поняття «добро» і «зло». Можна піти й іншим шляхом: спочатку визначити суть категорій «добро» і «зло», а потім закріпити одержані знання за допомогою приказок, влучних висловів чи іншого дидактичного матеріалу. І, нарешті, третій прийом: педагог нагадує учням про ситуації в класі, вчинки учнів, які тут же обговорюються. А потім розпочинають роботу з ЛБС.

Домашнім завданням з цієї теми може бути добір матеріалів із газет, журналів, художньої літератури, випадків із життя класу, особистих спостережень з метою обговорення на наступному занятті. Темою майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС «добро — зло», які привернули увагу учнів. Про це йшлося вище.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ЧУЙНІСТЬ — ЕГОЇЗМ»

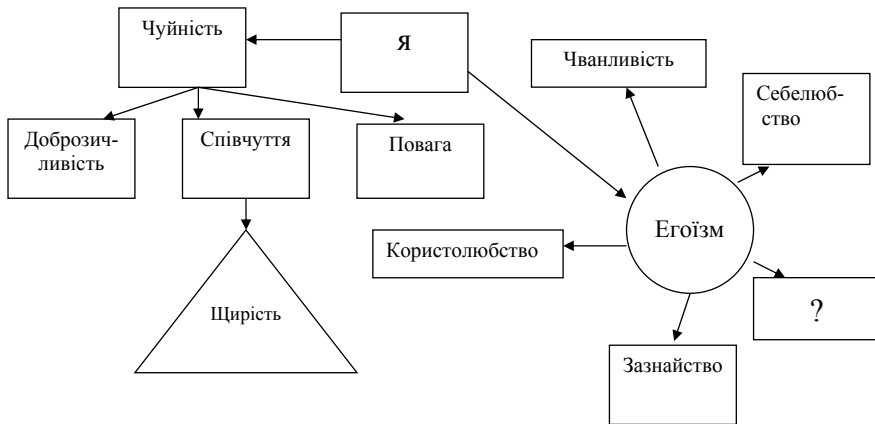
6 клас (мал. 3.)

ПЛАН ЗАНЯТТЯ:

Тема. Вивчення понять «чуйність» та «егоїзм».

Мета. У доступній для дітей формі розповісти про те, що являють собою поняття «чуйність» та «егоїзм». Виховувати в учнів щирість, доброзичливість, відвертість, шану до людей. Навчати вихованців критично ставитися до егоїстичного, зухвалого, всіляко викорінювати егоїстичне з життя.

ПРОПОНУЄТЬСЯ:



ЇЇ СКЛАДОВІ:

1. Позитивна послідовність.

– Основне поняття (ОП) — «чуйність».

– Аналоги (АН) — доброзичливість, співчуття, щирість, повага...

2. Негативна послідовність.

– Поняття зіставлення (ПЗ) — «егоїзм».

– Аналоги (АН) — зазнайство, себелюбство...

3. Додаткове поняття (ДП) — «Я».

Наочність. Таблиця логічної блок-структури (ЛБС) «чуйність — егоїзм».

Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, влучні вислови, уривки з художніх творів.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Чуйність — моральна якість, котра характеризує ставлення людини до іншої людини. Турбота про потреби, запити, бажання, уважне ставлення до її інтересів.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Людина не завжди може бути гарною й багатою, але завжди має бути доброю і чесною».

- «Не дороге ніщо — дорога чуйність».
- «Хто людей поважає, той щастя не минає».
- «Як добре ставитись до людини по-людському, сердечно».

Егоїзм — життєвий принцип і моральна якість, спрямована на турботу про свої власні інтереси і зневажливе ставлення до суспільних. Характеризується індивідуалізмом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Сам себе не хвали, нехай тебе люди похвалять».
- «Себелюб всякому нелюб».
- «Стопроцентний егоїст, як правило, — негідник».
- «Егоїст живе тільки в собі і для себе».

«Не перебільшуй своїх успіхів. Навчися правильно і чесно оцінювати свою працю і працю інших. Потрібно бути завжди чуйним та уважним, своєчасно допомагати і старшим, і меншим, і ровесникам, — не чекай, коли попросять у тебе допомоги» (Із бесіди вихователя).

**РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ
«ЧУЙНІСТЬ»**

1. Заповнити послідовність «чуйність» аналогами, запропонованими учнями. Такими аналогами можуть бути: співчуття, доброзичливість, щирість, повага. Пояснити аналоги.
2. За необхідності продовжити послідовність.
3. Визначити акцентовану ланку. Пояснити її.

**РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ
«ЕГОЇЗМ»**

1. Заповнити послідовність «егоїзм» аналогами, запропонованими учнями. Такими можуть бути: зазнайство, користолюбство, себелюбство. Пояснити аналоги.
2. У разі потреби можна продовжити послідовність.
3. Визначити і пояснити акцентовану ланку.

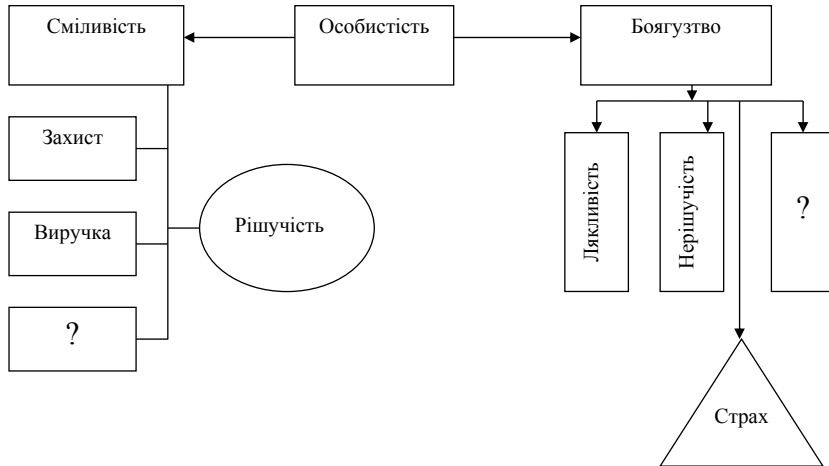
Додатковим поняттям у цій структурі може бути поняття «я». Воно наводить учнів на думку про необхідність відповіді на запитання: «Хто і що я?», «Яким би я хотів бути?», «Як розвинути в собі бажані риси і як подолати негативні?». Виникнення таких запитань свідчить про те, що вихованець вступає в нову фазу розвитку. Він починає задумуватися над власною особистістю, обдумує, яким треба бути.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Звернутися до етичного словника, ознайомитися з поняттям «доброзичливість».
 2. Дібрати відповідний матеріал із різних джерел, власних спостережень і вчинків.
 3. Підготуватися до роботи з ЛБС «доброзичливість — нещирість».
- Варіант: «скромність — зазнайство».

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «СМІЛИВІСТЬ — БОЯГУЗСТВО»

(мал. 4.)



ПЛАН ЗАНЯТТЯ:

Тема. Вивчення та засвоєння понять «сміливість» і «боягузтво».

Мета. У доступній для дітей формі розповісти, що потрібно розуміти, коли мова йде про сміливість, а коли про боягузтво. Виховувати в учнів уміння боротися з труднощами, сміливо братися за нелегкі справи, бути настирливим, долати боягузтво.

Наочність. таблиця логічної блок-структури «сміливість — боягузтво».

Дидактичний матеріал. Прислів'я, приказки, репродукції, уривки з творів тощо.

ПРОПОНУЄТЬСЯ:

Логічна блок-структура «сміливість — боягузтво».

ЇЇ СКЛАДОВІ:

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «сміливість».
 - Аналоги (АН) — рішучість, виручка, мужність, відчайдушність.
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «боягузтво».
 - Аналоги (АН) — лякливність, страх, нерішучість.
3. Додаткове поняття (ДП) — «особливість».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Сміливість — моральна якість, яка передбачає здатність людини переборювати в собі почуття страху, невпевненості, побоювання перед труднощами. Сміливість передбачає рішучість, супроводжується ініціативою та подвигом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Сміливого куля боїться, сміливого багнет не бере».
- «Від сміливого смерть біжить».
- «Хто боїться труднощів, той завжди буде останнім».
- «Мужність виховується із дня на день у завзятому опорі труднощам» (М.Островський).

Боягузтво — негативна моральна якість, яка характеризується малодушністю. Малодушна людина не здатна спонукати себе до моральних вчинків. Як правило, боягузтво пов'язане з егоїзмом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Вовка боятися — в ліс не ходити».
- «Хто назад біжить, той честю не дорожить».
- «Горе людині, яка, ніби птах, ховає від життя голову під крило» (М. Стельмах).

РОБОТА З ЛБС «СМІЛИВІСТЬ — БОЯГУЗСТВО»

1. За пропозицією учнів заповнити аналогами ланки послідовностей: «сміливість». Таким аналогами можуть бути поняття: ініціатива, рішучість, виручка, мужність, відчайдушність.

«Боягузтво» — зрада, нерішучість, страх, побоювання труднощів.

2. Пояснити аналогі.
3. Звернути увагу на акцентовану ланку.
4. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

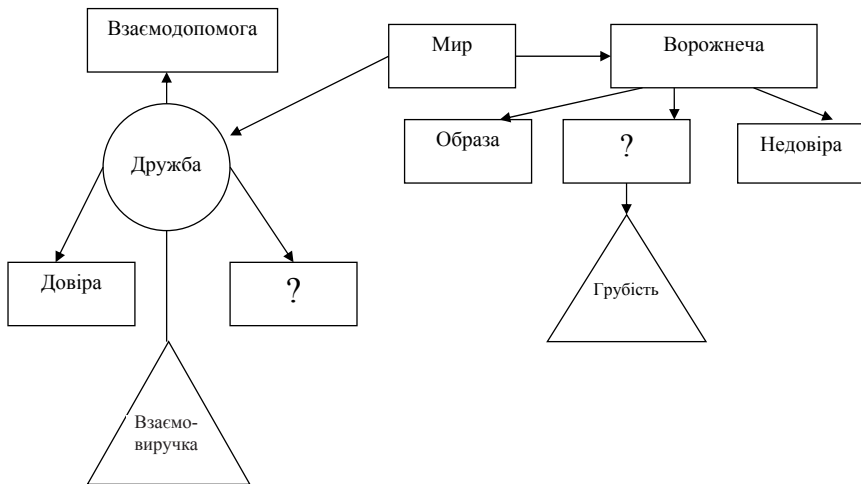
1. Доберіть ілюстративний матеріал для акцентованих ланок (понять).
2. Опишіть, якими ви уявляєте себе зараз.
3. Опишіть, якими ви уявляєте себе через 15 років.

Виклад подальших тем пропонується у скороченому вигляді.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА

«ДРУЖБА — ВОРОЖНЕЧА»

6 – 7 класи (мал. 5.)



СКЛАДОВІ ЛБС:

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «дружба».
 - Аналогі (АН) — товаришування, довіра, повага, взаємовиручка.
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «ворожнеча».
 - Аналогі (АН) — грубість, недовіра, заздрість.
3. Додаткове поняття (ДП) — «мир».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Дружба — форма взаємовідносин між людьми, близька до товаришування, але проявляється у сфері особистих відносин. Дружба виникає на основі спільних справ, інтересів, у процесі роботи, побуту. Дружба передбачає: взаємодопомогу, підтримку, глибоке взаєморозуміння, спілкування, повагу і довіру.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Добре живеться, коли в сім'ї дружба ведеться».

«Вірний товариш — рідкісна пташка».

«У дружбі — правда».

«Ніякої дружби бути не може без взаємної допомоги».

(А. С. Макаренко).

Ворожнеча — відносини й дії між ким-небудь, які характеризуються неприязню і ненавистю.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Гнів — поганий порадник».

«Лайся, але для миру слово залиш».

«Поганий мир краще хорошої сварки».

«Серед бід людських велика біда — втратити чуйність, стати дрібною, боязкою істотою, котра хоче стати на шлях зла і ворожнечі» (В. О. Сухомлинський).

РОБОТА З ЛБС «ДРУЖБА — ВОРОЖНЕЧА»

1. За пропозицією учнів заповнити аналогами ланки послідовностей: «дружба» — підтримка, допомога, довіра, взаємодопомога; «ворожнеча» — образа, недовіра, побоювання труднощів.

2. Пояснити аналогії.

3. Звернути увагу на акцентовані ланки.

4. Пояснити, яке суттєве значення має додаткове поняття «мир».

5. Зробити висновки.

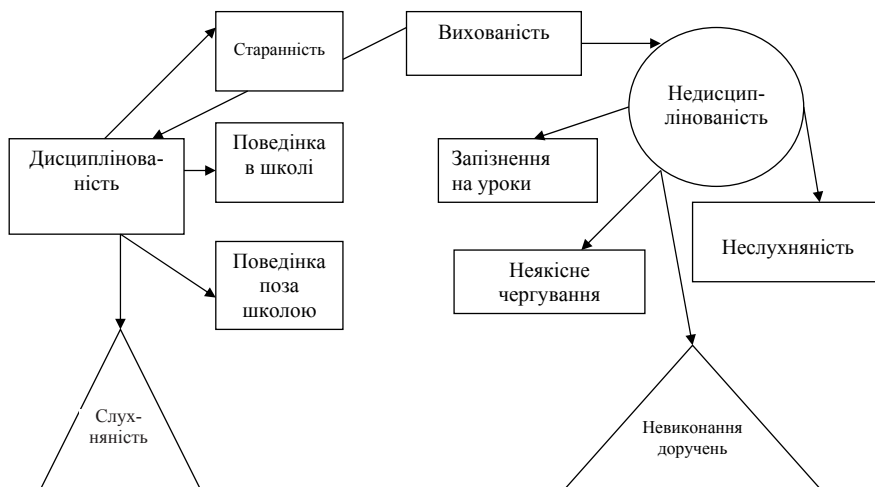
ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Доберіть необхідний матеріал з різних джерел (газет, художньої літератури, репродукцій) для кращого засвоєння та усвідомлення теми.

2. Розкажіть, чи були у вас конфлікти з товаришами?

3. Розкажіть, як вам вдалося досягти миру з однокласником після сутички.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ — НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ» 5 клас (мал.6.)



СКЛАДОВІ ЛЬС:

І. Позитивна послідовність.

- Основне поняття (ОП) — «дисциплінованість».
- Аналоги (АН) — слухняність, старанність, уміння цінити час, дотримання режиму, хороша поведінка в школі поза школою...

2. Негативна послідовність.

- Поняття зіставлення (ПЗ) — «недисциплінованість».
- Аналоги (АН) — зневага до людей, запізнення, невиконання доручень, погане чергування, невміння володіти собою...

3. Додаткове поняття (ДП) — «вихованість».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Дисциплінованість — обов'язкова для всіх членів будь-якого колективу норма поведінки, яка вимагає підкорення встановленому порядку і правилам.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

- «Хто хвалить погані вчинки, той інколи ними і карається».
- «Судять не за словами, а за ділами».
- «Як відступиш від дисципліни на аршин, то вона від тебе — на сажень».
- «Людина без волі — іграшка в руках будь-якого пройдисвіта».

Недисциплінованість — протилежне поняттю «дисциплінованість». Проявляється в порушенні людиною громадських норм поведінки. Нерідко призводить до злочину.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Життя без дисципліни — це сон».

«Хто пізно ходить, той сам собі шкодить».

«Як посієш, так і пожнеш».

Люди, розбещені в дитинстві, зберігають особливий відбиток до кінця життя. (І.Тургенєв)

РОБОТА З ЛБС «ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ — НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ»

1. З допомогою учнів заповнити аналогами ланки послідовності: «дисциплінованість» — слухняність, наполегливість, уміння цінити час...

«Недисциплінованість» — неорганізованість, запізнення до школи, невиконання доручень, зневага до людей, невміння володіти собою...

2. Аналоги пояснити.

3. Звернути увагу на акцентовані ланки.

4. Навести приклади з життя класу (групи).

5. Про що говорить додаткове поняття «вихованість»?

6. Зробити висновки.

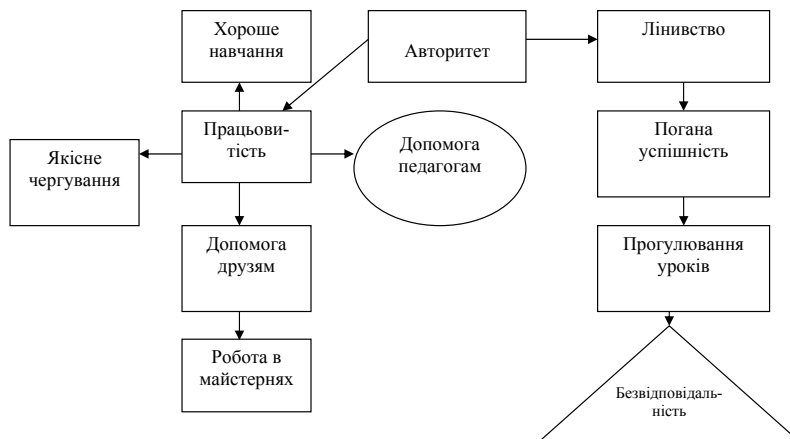
ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підібрати уривки з дитячої літератури на розглядувану тему.

2. Проаналізувати попередні три дні свого життя і дати їм оцінку.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ПРАЦЬОВИТІСТЬ –ЛІНОЩІ»

4–5 клас (мал. 7.)



СКЛАДОВІ ЛБС:

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «працьовитість»
 - Аналоги (АН) — допомога, взаємовиручка, сумлінне навчання, бережливість, хороше чергування.
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «Лінощі».
 - Аналоги (АН) — байдужість, безвідповідальність, небажання працювати...
3. Додаткове поняття (ДП) — «авторитет».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Працьовитість — бажання працювати, любити будь-яку роботу, вважати працю справою честі.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«За добрим господарем і худоба сумує».

«Не лінуйся рано встати, а соромся довго спати».

«Щоб мати, треба працювати».

«Той, хто з дитинства знав, що праця є закон життя, хто змолodu зрозумів, що хліб добувається тільки потом на обличчі, той здатний на подвиг» (Ж. Верн).

Лінощі — поняття, протилежне поняттю «працьовитість». Лінощі — це відсутність бажання трудитися, діяти.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Ледар і пустун — два рідних брати».

«Лінуватися та гуляти — добра не ждати».

«Хто влітку не працює — взимку голодує».

«Ледар сам у себе час краде».

«Ліній людині живеться важко не тому, що вона за своєю природою лінива, а тому, що вона нічому не навчилася».

РОБОТА З ЛБС «ПРАЦЬОВИТІСТЬ — ЛІНОЩІ»

1. Заповнити аналогами ланки послідовностей: «працьовитість» та «лінощі».

Учні можуть запропонувати свої аналоги або використати ті, що наведені в розділі «Складові ЛБС».

2. Пояснити аналоги.

3. Визначити акцентовану ланку.

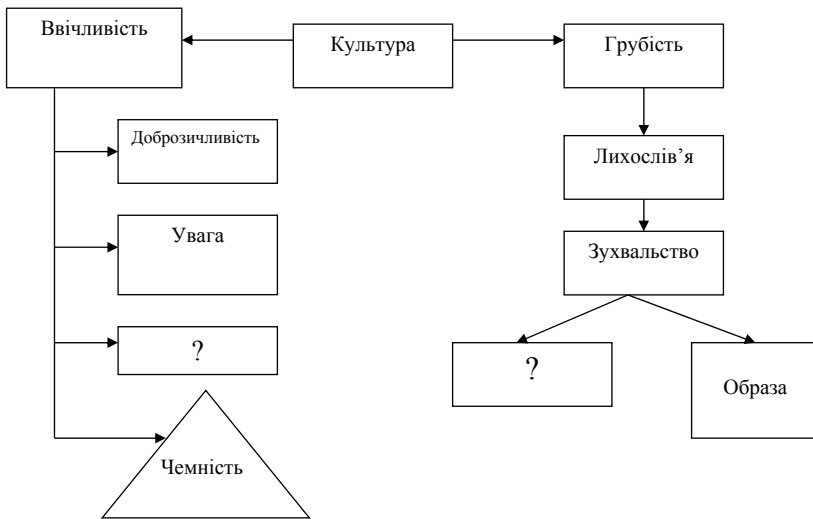
4. Пояснити додаткове поняття «авторитет».

5. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Подумайте й напишіть, як шанують працю та беруть участь у трудових справах
 - ваша група в цілому;
 - окремі учні.
2. Пригадайте, в якій із народних казок ідеться про працювистість та лінощі. Прочитайте цю казку і дайте оцінку її героям.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ВВІЧЛИВІСТЬ — ГРУБИСТЬ» 6–7 класи (мал. 8.)



СКЛАДОВІ ЛБС:

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «ввічливість».
 - Аналоги (АН) — доброзичливість, увага, делікатність, чемність.
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «грубість».
 - Аналоги (АН) — зухвальство, зазнайство, неповага до людей.
3. Додаткове поняття (ДП) — «культура».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Ввічливість — моральна категорія, котра характеризується поведінкою людини, для якої повага до людей стала повсякденною звичкою. Ввічливість — елементарна вимога культури. Виховуй у себе: уважність, доброзичливість, делікатність.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Люби людей: люди — це багатство».

«Ввічливість — міра розуму людини».

«Шануй друзів добрих і чесних, щоби були з тобою в лиху годину».

«Поважай себе, але не переоцінюй». (З. Космодем'янська)

Грубість — поняття, протилежне поняттю «ввічливість», оцінюється як невихованість.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Груба людина — що колода чи камінь».

«З хорошою людиною дружи, невиховану — обійди».

«Краще мати розумного ворога, ніж нерозумного приятеля».

«Приниження людини людиною настільки огидне, як і експлуатація людини».

РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити аналогами послідовності: «ввічливість» і «грубість». Такими аналогами можуть бути ті, що наведені в розділі «Робота з ЛБС» або ж запропоновані учнями.

2. Пояснити аналогії.

3. Зупинитися на акцентованих ланках.

4. Пояснити додаткове поняття «культура».

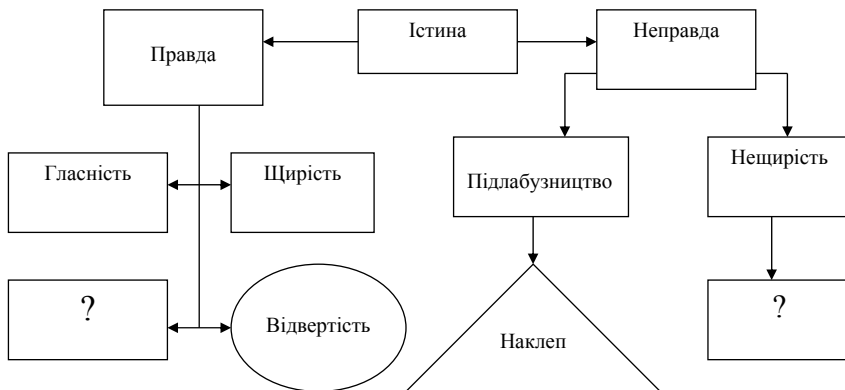
5. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Прочитати вірш С. Михалкова «Одна рима». Розповісти, про що йдеться у творі.

2. Підібрати приказки, прислів'я та влучні вислови для акцентованих ланок.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ПРАВДА — НЕПРАВДА» 5 – 6 клас (мал. 9.)



СКЛАДОВІ ЛБС

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття (ОП) — «правда».
 - Аналоги (АН) — відвертість, гласність, віра в істину, щирість.
2. Негативна послідовність.
 - Поняття зіставлення (ПЗ) — «неправда».
 - Аналоги (АН) — брехня, нещирість, підлабузництво.
3. Додаткове поняття (ДП) — «Істина».

Правда — те, що відповідає дійсності. Істина. Правдивість — моральна якість людини, яка зробила для себе правилом говорити тільки істину, не приховувати від інших і самого себе реальний стан справ.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Якщо правда не допоможе, то кривда й поготів».
 «Правда і в морі не втоне».
 «Правда суду не боїться».
 «Хто з правдою зрідниться, грому не боїться».
 «Не шукай правди в інших, коли в тебе її немає».
 «Краще невдало сказати правду, ніж змовчати її, коли справа серйозна».

Неправда (брехня) — навмисне спотворення істини.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Брехнею світ пройде, та назад не вернешся».

«Не хитруй, не мудруй, а чесно працюй».

«Словами — як листом стеле, а ділом — як голками коле».

«З брехливим у справі всякій мука». (І. Крилов)

РОБОТА З ЛБС «ПРАВДА — НЕПРАВДА»

1. Заповнити аналогами ланки послідовностей: «Правда» — учні заповнюють тими аналогами, які запропоновані в розділі «Складові ЛБС», або пропонують власні.

«Неправда» — заповнюють за таким принципом, як і послідовність «правда».

2. Пояснити аналогії.

3. Визначити акцентовані ланки, а також тему наступного заняття.

4. Зупинитися на додатковому понятті.

5. Підсумувати сказане.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Із різних джерел: художньої літератури, образотворчого мистецтва, телефільмів, народної творчості, власних спостережень — підберіть потрібний матеріал для наступної теми.

2. Підготуйтеся до усної відповіді на запитання:

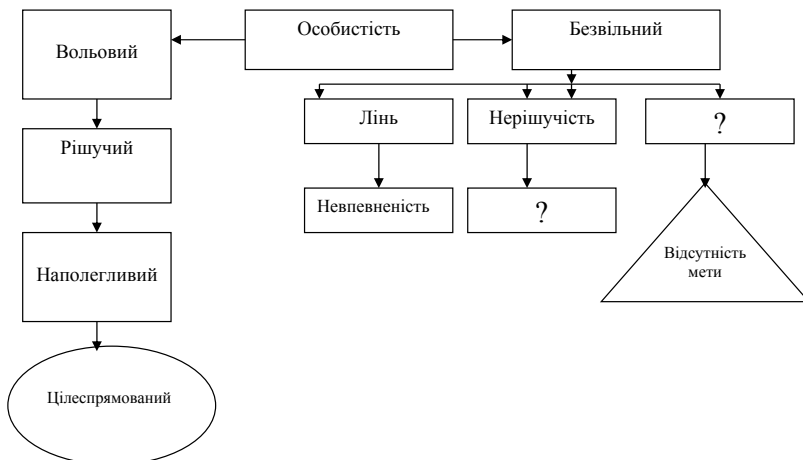
– Як ти розумієш поняття «чесна людина»?

– Ти дружив би з лицеміром? Чому?

– Хто такий підлабузник?

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «ВОЛЬОВИЙ — БЕЗВІЛЬНИЙ»

7– 8 клас (мал. 10.)



ЗМІСТ ЛБС можна записати у ще більш скороченому вигляді:

1. Позитивна послідовність.
— ОП — «вольовий»
— АН — наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, володіння собою.
2. Негативна послідовність.
— ПЗ — «безвільний».
— АН — нерішучий, невпевнений, безвільний....
3. ДП — «особистість».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Вольовий — який має здібність наполегливо здійснювати свої бажання, поставлену перед собою мету.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Воля і труд хороші сходи дають».

«Хто не почне, той не скінчить».

«Воля і труд усе перетруть».

«У тебе буде залізна воля, якщо ти будеш робити те, що намітив на сьогоднішній день, і зможеш утриматись від того, що вирішив не робити. Такими наполегливими вправами волі ти зможеш виробити звичку до охайності та точності, навчитися бути господарем свого слова». (3 педагогічної літератури)

Безвільний — який не має рішучості, не здатний самостійно щось зробити, вирішити.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Далі свого носа нічого не бачить».

«Ні риба, ні м'ясо».

«Ні в тин, ні в ворота».

«Найголовніше в кожній справі — подолати момент, коли не хочеться працювати». (І. П. Павлов)

РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити послідовність аналогами.
2. Пояснити аналогії.
3. Визначити акцентовані ланки.
4. Звернути увагу на додаткове поняття.
5. Підвести підсумки.

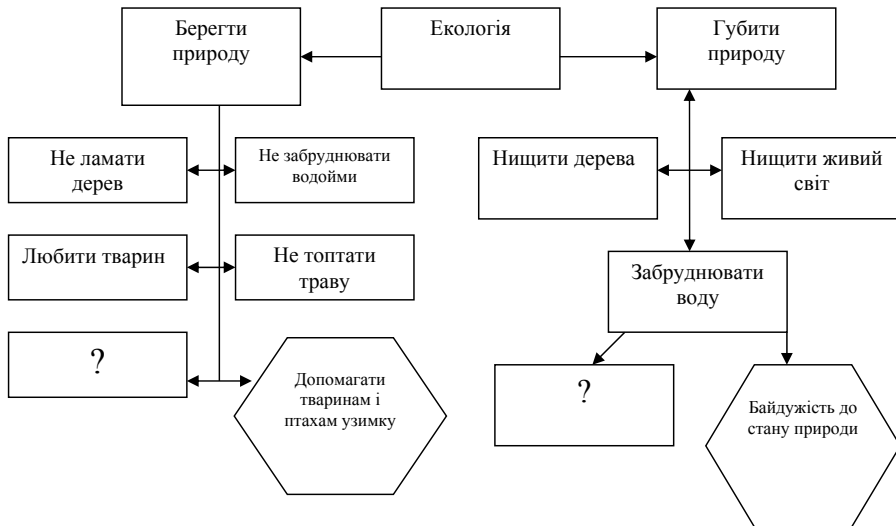
ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

Підготуйтеся до усних відповідей на запитання:

1. Визначіть, у кого з вас є ці та близькі до них якості.
2. Що для вас важливіше — працювати над тим, щоб виховувати в собі нові позитивні якості чи позбутися негативних?

Використання ЛБС не обмежується вивченням і прищепленням учням реальних якостей. ЛБС можна застосувати і при проведенні виховних заходів з більш конкретними пізнавальними темами. Саме така ЛБС «Берегти природу — губити природу» і подається нижче.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «БЕРЕГТИ ПРИРОДУ — ГУБИТИ ПРИРОДУ» (мал. 11.)



СКЛАДОВІ ЛБС:

1. Позитивна послідовність.
 - ОП — «берегти природу».
 - АН — берегти насадження, не забруднювати водойми, саджати дерева, берегти тварин, допомагати птахам узимку.
2. Негативна послідовність.
 - ПЗ — «губити природу».
 - АН — ламати дерева, чагарники, витоптувати траву, забруднювати водойми, палити вогнища, нищити живий світ.
3. ДП — «планета».

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Природа — основа життя на землі. Природа — це земля, вода, повітря, рослинний і тваринний світ. Без природи життя неможливе.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

«Повітря — батько, земля — мати».

«Любов до рідної природи неможлива без любові до її країни».

«Людина стала людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мерехкотіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі, прозорий серпанок степових просторів, червоний захід сонця перед вітряним днем, тремтіння марева над горизонтом, сині тіні в заметах березневого снігу, журавлину зграю в голубому небі, відображення сонця в краплях вечірньої роси, сірі нитки дощу в похмурий день, фіолетову хмарку на куці бужку, ніжну стеблину й блакитний дзвіночок проліска — побачила і, здивована, пішла по землі творити нову красу». (В. О. Сухомлинський)

«Слова “природа”, “народ” — однокорінні». (К. П. Паустовський)

«Усі ми несемо відповідальність за природу перед історією».

«Знищення природи веде до загибелі життя на землі».

«Шкідник природи — ворог життя».

«Хто за своє життя не посадив жодного дерева, той геть нічого не зробив».

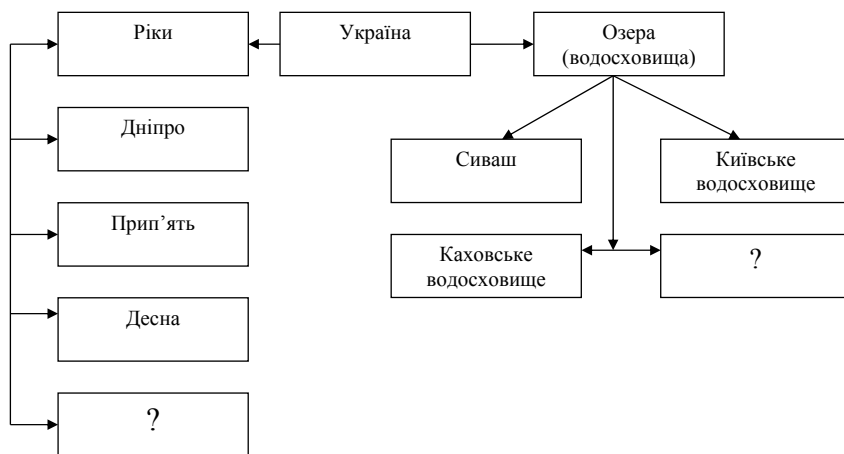
РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити послідовність аналогами.
2. Пояснити аналог.
3. Детальніше зупинитися на окремих ланках.
4. Пояснити додаткове поняття.
5. Підбити підсумки.

Логічні блок-структури можна використовувати й на уроках. Візьмемо як приклад урок географії у 6-му класі допоміжної школи «Ріки та озера (водосховища) України».

Щоб учням легше було засвоїти матеріал, доцільно використовувати схему, яку подано на мал. 12.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА «РІКИ ТА ОЗЕРА (ВОДОСХОВИЩА) УКРАЇНИ» (мал. 12.)



Таким способом можна представити дати історичних подій, характер літературного героя, види рослинного та тваринного світу тощо.

Суспільні процеси демократизації та гуманізації шкільного життя вимагають від педагогів шукати для цього неординарні шляхи. На наш погляд, подальший розвиток учнівського самоврядування в загальноосвітній школі — це одне з найважливіших і невідкладних завдань, що стоять перед цим типом закладів освіти.

Виходячи з вікової природи психічного розвитку учнів школи, ми при організації учнівського самоврядування використовували цілий ряд нетрадиційних методів, одним із яких були логічні блок-структури.

Мова йде насамперед про використання ЛБС при проведенні учнівських зборів. Наприклад: на наш погляд, збори колективу класу мають набагато більший ефект, коли якийсь негативний вчинок учня буде проаналізовано за допомогою ЛБС «добро — зло», ніж через словесну «накачку» педагога, бо в першому випадку на зборах відбуватиметься педагогічний діалог «учитель — учень», а в другому — малорезультативний монолог педагога. Крім того, нами накопичено певний позитивний досвід із використання ЛБС при роботі з учнівським активом, що сприяє кращому накопиченню їхнього досвіду самоврядування.

Зазначена робота із використання логічних блок-структур у корекційно-виховному процесі допоміжної школи проводиться Ф. Г. Кочергою з 1975 р. Схеми, або, як їх можна назвати інакше, логічні блок-структури використовувались у виховній роботі в 4–7 класах. І, зазвичай, давали хороші результати. На думку колег і наукових працівників, такий прийом заслуговує уваги та подальшого вдосконалення.

Остаточну думку щодо використання логічних блок-структур у роботі з учнями можна сформулювати так:

1. ЛБС — це своєрідна образно-зорова система, яка привертає до себе увагу, зацікавлює дітей неординарністю викладу думки.

2. ЛБС сприяє розвитку логічного мислення учнів, пробуджує інтерес до самовиховання та самооцінки, вміння дискутувати, відстоювати свої погляди.

3. ЛБС мають безліч варіантів у вивченні та розв'язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС набагато полегшує роботу педагога із засвоєння учнями відповідних знань.

5. Як показує практика, використання ЛБС можливе і в організації громадського життя школи (проведення зборів учнівського колективу, навчання дитячого активу), що в цілому буде сприяти становленню учнівського самоврядування.

6. Педагог, який оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи в позакласній роботі, буде значно успішніше проводити заняття з учнями із вивчення норм теорії етики та їхнього практичного застосування.



ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

*«Служіння науці...
це не що інше, як служіння істині»
(М. Пирогов)*

Враховуючи те, що автор близько 20 років займався науково-педагогічною роботою в Київському інституті внутрішніх справ, який має значний досвід з організації науково-дослідної роботи слухачів і курсантів, як приклад буде використане посилення на роботу зазначеного колективу. Педагоги Інституту були ініціаторами запровадження в навчальному процесі науково-дослідної роботи (НДР) як самостійної навчальної дисципліни. Особливого поширення набула наукова робота на психологічному факультеті, і це цілком зрозуміло, оскільки майбутній психолог будь-якого профілю, а тим більше органів внутрішніх справ, за своєю природою має бути дослідником. Організували наукову роботу курсантів-психологів викладачі профільюючих кафедр: юридичної психології та правової і соціальної педагогіки.

Кафедра правової та соціальної педагогіки на чолі із її тодішнім керівником доцентом О. В. Бецою неодноразово займала призові місця на внутрішньовузівських та міжвузівських конкурсах НДР слухачів. Дослідження академіка НАПН України, заслуженого юриста України професора В. М. Синьова та представників його наукової школи відомі далеко за межами нашої країни.

Накопичення досвіду організації наукових досліджень на психологічному факультеті наштовхнули на думку про необхідність створення курсантського наукового об'єднання «Психолог».

Центральним стрижнем такого об'єднання є єдина довготривала наукова програма, спрямована на розробку та впровадження в життя актуальних завдань психолого-педагогічної науки. Можна назвати такі основні наукові напрями: «Теорія та практика позааудиторної роботи закладу освіти МВС України»; «Особливості надання соціально-педагогічної допомоги засудженим похилого віку в умовах пенітенціарної установи» (виконавець С. В. Кушнар'юв); «Педагогічні умови організації корекційно-виховного процесу з неповнолітніми засудженими — колишніми вихованцями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт в умовах ВК» (виконавець І. І. Пампура); «Удосконалення процесу підготовки практичних психологів органів

внутрішніх справ у закладах освіти МВС України» (виконавець О. С. Христюк), «Правове виховання курсантів ВНЗ МВС України» (виконавець С. М. Легуша) та ін.

Створення курсантського наукового об'єднання (КНО), на наш погляд, дає змогу:

1. Забезпечити кожного курсанта та слухача на весь період навчання індивідуальною темою для самостійного наукового пошуку як складовою колективної теми НДР.

2. Створити умови для виконання науково-дослідної роботи: від вибору теми дослідження до впровадження його результатів на практиці, що, передусім, сприятиме розвитку культури наукового мислення.

3. Сформувати в майбутніх офіцерів відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків.

Актуальність, наукова та практична значущість КНО «Психолог» визначається дослідженням нагальних теоретичних проблем педагогіки вищої школи, юридичної психології й педагогіки та впровадженням їх у безпосередню практику діяльності ОВС і закладів освіти МВС України.

Враховуючи все зазначене, було скоординовано тематику наукових робіт із МВС України. Це значно узгодило наукову спрямованість роботи викладачів і гуртківців та практичну доцільність результатів досліджень для замовників — органів внутрішніх справ та пенітенціарної системи країни.

Певним нашим досягненням є те, що наукова робота курсантів під керівництвом таких досвідчених учених, як професори О. П. Северов, В. С. Медведєв, В. І. Кривуша, Д. О. Ніколенко, С. І. Яковенко та інші, сприяє розширенню їхнього наукового і загальнокультурного рівня, допомагає курсантам точніше усвідомити своє місце й роль у психологічній науці та практиці.

За умови творчої співпраці вчених і їхніх вихованців суттєво поліпшилося виконання наукових робіт навіть за такими формальними показниками, як написання наукових звітів, статей, участь у роботі науково-практичних конференцій.

Особливо важливо, на наш погляд, наголосити на необхідності «проби пера» курсантами — написанні статей наукового та методичного характеру, що, крім суто практичного, матиме ще й величезне психологічне значення — стимулюватиме молодь до творчості.

З цією метою ми досягли домовленості з рядом засобів масової інформації (газети «Іменем закону», «Закон і обов'язок»,

«Благодійна газета», журнали «Проблеми пенітенціарної теорії та практики», «Практична психологія та соціальна робота», «Для батьків» та ін.) про регулярний друк матеріалів членів нашого наукового об'єднання, курсантів та слухачів. Уже надруковані цікаві праці наших вихованців Є. В. Задніпрянця, С. М. Легуши, С. В. Кушнарьова, Т. Р. Курій, І. І. Пампури, В. В. Сулицького та ін., що мали значний позитивний резонанс у курсантському середовищі. Принагідно зазначимо, що згадані науковці вже самі успішно захистили кандидатські дисертації. Саме тому окремим напрямом роботи нашого об'єднання є організація роботи курсантів з виконання дипломних робіт, що згодом мають переростати в кандидатські дисертації з психології та педагогіки.

Науково-дослідна робота, що є одним із домінуючих напрямів усієї позааудиторної діяльності курсантів, має будуватися на самоврядувальних засадах, тому вона координується радою курсантського наукового об'єднання на чолі з представником випускного курсу. Такий підхід до організації цього виду діяльності курсантів сприяє, насамперед, розвитку ініціативи наукової молоді.

Суттєве значення для формування професійних рис майбутнього фахівця мають регулярні зустрічі з ученими та психологами-практиками. Наприклад, надзвичайно глибоке враження справила на курсантів зустріч з одним із класиків вітчизняної психології професором Д. Ф. Ніколенком.

Враховуючи те, що наш інститут ще досить молодий, є певні проблеми зі створенням його навчальної бази. У цій ситуації лише велика зацікавленість курсантів у саморозвитку, їхнє бажання творити своє майбутнє вже сьогодні є рушійною силою вдосконалення процесу навчання. Варто зазначити, що при всій специфіці закладу освіти, а він є воєнізованим ВНЗ, НДР є заняттям виключно добровільним, елементи примусу щодо цього неприпустимі. Більш того, науковий пошук підтримується всіма наявними силами. Наприклад, НДР курсантів психологічного факультету підтримується не тільки особовим складом кафедр, а й керівництвом факультету, яке завжди йде назустріч побажанням представників кафедр і потребам навчальної діяльності підлеглих — майбутніх спеціалістів. Така співпраця, без сумніву, є здобутком нашого вищого закладу освіти, однією з найважливіших основ розвитку НДР. Члени об'єднання виявили неабияку творчу ініціативу у створенні цілого ряду методичних кабінетів кафедр, у виготовленні пристроїв для проведення психологічних практикумів та для оформлення навчального робочого місця психолога ОВС.

Оскільки дослідницька робота курсантів моделює діяльність наукових співробітників науково-дослідних інститутів і лабораторій, то ті наші випускники, які пов'яжуть своє життя з наукою, вже в курсантські роки матимуть реальну можливість почати свій науковий шлях.

Історія психології налічує близько 2500 років. За такий довгий період ця наука поступово перетворилася з емпіричної на точну. До середини ХХ ст. завдяки роботам І. П. Павлова, В. М. Бехтерева та ін. вона досягла зазначеного рівня, коли стала відповідати критеріям фундаментальних досліджень.

Керуючись цим підходом до вимог сучасної вузівської науки, зокрема в аспекті підготовки фахівців високого гатунку, нами було розроблено цілу низку питань, що вивчались курсантами та слухачами як у навчальний, так і в позааудиторний час. Розглянемо окремі основні положення досліджень.

Науковим дослідженням називається цілеспрямоване вивчення об'єкта (предмета чи явища), в якому використовуються методи науки і яке, розкриваючи закономірності розвитку цього об'єкта, формує нові знання про нього, пояснює закони його функціонування, передбачає шляхи та форми використання наукових знань в інтересах суспільства.

Наукові дослідження залежно від рівня проблем, які вирішуються за їхньою допомогою, прийнято класифікувати за чотирма типами: теоретичні (фундаментальні); пошукові (теоретико-прикладні); прикладні (теоретико-експериментальні) та експериментальні.

За результатами досліджень О. В. Клименюка, О. А. Калити, С. П. Бережної та інших учених найбільш загальний алгоритм виконання науково-дослідних робіт (усіх чотирьох типів) включає такі етапи:

- обґрунтування проблеми та теми дослідження;
- вибір об'єкта дослідження;
- визначення мети дослідження;
- огляд стану питання дослідження (аналіз відповідної психолого-педагогічної літератури та аналіз практики);
- визначення завдань дослідження;
- розробка гіпотези дослідження;
- розробка теоретичної основи та передумов дослідження;
- розробка програми та методики експериментального дослідження;
- проведення теоретичного та експериментального дослідження;

- опрацювання та аналіз результатів дослідження;
- практична апробація результатів дослідження та визначення їхньої ефективності;
- узагальнення результатів теоретичних та експериментальних досліджень і порівняння їх із результатами практичних апробацій;
- формування висновків і передбачень (рекомендацій) щодо використання теоретичних і практичних результатів;
- складання та оформлення наукового звіту (дисертації, дипломної роботи, методичних матеріалів, статей та іншого виду публікацій);
- впровадження результатів дослідження в практику.

При розробленні науково-дослідних робіт різних типів у кожному конкретному випадку послідовність проведення наукових досліджень включає лише ті етапи загального алгоритму, які є необхідними і достатніми для конкретного типу дослідження.

Оскільки наші педагогічні дослідження більше належать до прикладних науково-дослідних робіт, то послідовність етапів їх виконання може бути приблизно такою:

- обґрунтування теми, вибір об'єкта і постановка мети дослідження;
- огляд стану питання в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, вивчення практики та постановка завдань дослідження;
- розробка гіпотези й теоретичних передумов дослідження;
- розробка програми та методики дослідження;
- проведення експериментального дослідження;
- аналіз результатів дослідження;
- практична апробація результатів дослідження та оцінка їхньої ефективності;
- складання та оформлення наукового звіту чи дисертаційної (дипломної) роботи;
- впровадження результатів дослідження у практику.

Розглянемо більш детально кожний із цих етапів прикладного наукового психолого-педагогічного дослідження.

Перший етап передбачає обґрунтування теми, вибір об'єкта, предмета та постановку завдань дослідження. На наш погляд, особливо уважно треба поставитися саме до вибору теми дослідження. Правильність вибору теми багато в чому визначає її виконання та результат.

Тема наукового дослідження є складовою частиною певної проблеми і саме тому її треба дослідити, аби вирішити питання, що

стосуються цієї проблеми. Цим визначається необхідність ознайомлення з науковою проблемою, вирішення якої зумовлене потребами суспільства і досягти цього можна лише шляхом проведення наукових досліджень.

Наукова проблема формується на основі аналізу суперечностей між розвитком науки та станом практики. Тобто потреба в дослідженні наукової проблеми виникає тоді, коли практика, застосовуючи відомі методи та засоби, наштовхується на певні перепони і, зрештою, на неможливість здійснення поставленої мети. Отже, наукова проблема виникає під час процесу пізнання там, де розвиток знань наштовхуються на незнане. Тому весь розвиток наукового пізнання доцільно трактувати як перехід від постановки проблем до їх вирішення й постановки нових.

Іншою і не менш важливою умовою вирішення наукової проблеми є необхідність постійного наукового пошуку та невпинної розробки нових теоретичних чи емпіричних засобів її вирішення. Тому правомірно стверджувати, що наукова проблема вирішується тільки шляхом проведення наукових досліджень. Отже, кожна наукова проблема зумовлює тематику конкретних наукових досліджень, які є її складовими частинами.

У цьому контексті важливим є розуміння, що, перебуваючи на засадах актуального в ієрархії пріоритетних проблем, наукова проблема визначає в загальному вигляді цілі, об'єкти та кінцеві результати дослідження її окремих складових тем.

Наприклад, для олігофренопедагогіки (наука, яка займається навчанням і вихованням розумово відсталих дітей) найважливішою науковою проблемою є навчання, виховання та підготовка до самостійного життя та праці розумово відсталих школярів, у межах якої виникає потреба у вирішенні цілого ряду проблем. Так, у 70-х рр. виникла потреба вирішення проблем диференційованого навчання. Вона постала як результат розкриття суперечностей між пізнавальними можливостями розумово відсталих дітей і педагогічними вимогами. Тому, як соціальне замовлення, група українських вчених-дефектологів (І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова) розпочала дослідження наукової проблеми: «Особливості корекційного процесу в допоміжній школі в умовах диференційованого навчання». Іншим переконливим прикладом може бути проблема правового навчання та виховання учнів допоміжної школи (В. М. Синьов, О. П. Северов, В. П. Пузанов, О. Д. Гришко), яку теж слід розглядати в межах вищезазначеної загальної проблеми.

Для правильного формулювання назви проблеми наукового дослідження конкретної наукової роботи перш за все необхідно чітко визначити її рівень (місце між науковими проблемами вищого і нижчого рангів) і встановити, чи не є вона вже вирішеною, тобто переконалися в її науковій новизні. Далі має проводитися ретельний системний аналіз запитів практики та потреб розвитку самої педагогічної науки, на основі чого встановлюється актуальність розробки наукової проблеми.

I, нарешті, опираючись на з'ясування типових протиріч між теорією і практикою, формується наукова проблема в конкретних темах (чи в темі) наукових досліджень.

При виборі теми дослідження потрібно враховувати необхідний мінімум умов, до яких належать: новизна й актуальність самої теми; значущість і ефективність її виконання; можливість здійснення у відповідний час; наявність відповідних умов і матеріальної бази для проведення дослідження; наявність компетентних і кваліфікованих виконавців.

На цьому етапі важливо сформулювати назву теми й мету, оскільки від цього залежатиме вся подальша робота. Неконкретність у формулюванні може спричинити численні непорозуміння та серйозні недоліки в науковій роботі.

Визначення теми, об'єкта й мети дослідження — це єдиний, нерозривний процес. Тому правила та порядок формулювання теми й мети наукового дослідження доцільно розглядати разом. Формулювання теми й мети має два спільних структурних елементи: об'єкт дослідження та кінцевий результат. Мета має ще і третій елемент — шлях досягнення кінцевого результату, якого немає у формулюванні теми.

Розкриваємо зміст цих елементів.

Об'єкт дослідження — це частина об'єктивної реальності, яка на зазначеному етапі стає предметом практичної й теоретичної діяльності дослідження. Для образного порівняння об'єкт дослідження можна умовно назвати полем, яке обробляється дослідником.

Предмет дослідження — це елемент об'єкта, який досліджується з певною метою в конкретних умовах.

Кінцевий результат відображає позитивний ефект, на який розраховує дослідник після завершення наукової роботи. Кінцевий результат формулюється за два етапи: перший — у вигляді громадської корисності, другий — у вигляді конкретної корисності від вивчення предмета дослідження.

Шлях досягнення кінцевого результату складається з гіпотетичної (передбачуваної) вказівки на очікувану конкретну користь, яку можна віднести до основного предмета дослідження.

Отже, для формулювання назви наукового дослідження необхідно чітко враховувати кінцевий результат (конкретну користь) і об'єкт дослідження.

Крім того, необхідно враховувати методологічні вимоги до назви теми: вона повинна відтворювати зміст її основної проблеми, мати вказівки на кінцевий результат і об'єкт дослідження.

Як приклад наведемо назви тем прикладних досліджень (дипломні роботи та кандидатські дисертації): «Обґрунтування процесу правового виховання учнів допоміжної школи», «Інтенсифікація процесу самоврядування в установах відбування покарань для неповнолітніх» та ін.

Теми теоретичних досліджень можуть починатися словами «Основи...», «Теоретичні передумови...» тощо. Наприклад: «Основи виховної системи загальноосвітньої школи як об'єкт педагогічного управління», «Основні категорії теорії виховання та їхні функції у розвитку педагогічної науки» тощо.

Згідно з вимогами МОН України не можна використовувати в назвах прикладних робіт (кандидатських дисертацій і дипломних робіт) слова «дослідження», «формування», «до питання», «деякі аспекти», а в теоретичних (докторських дисертаціях) «наукові», «теоретичні», «теоретико-експериментальні».

Мета наукового дослідження — центральний елемент структури та найважливіший методологічний інструмент дослідження. Цим пояснюється особлива увага до процесу її постановки і жорстка рівнозначність вимог.

Мета виступає у формі ідеального передбачення результату дослідження і є основою здійснення всіх етапів наукової роботи. Тому для правильної постановки мети необхідно чітко визначитися й усвідомити:

- суть проблеми, що вивчається, та її основні протиріччя, а також основні проблемні питання майбутнього дослідження, які підлягають розв'язанню шляхом експериментального дослідження;
- існуючі теоретичні знання, які можуть бути використані для забезпечення (функціонування об'єкта, який вивчається);
- основні шляхи та обсяги необхідної розробки об'єкта дослідження;
- існуючі в науці методи та засоби для обґрунтування об'єкта.

У назві дослідження «Удосконалення госпрозрахункової діяльності важковиховуваних підлітків як засіб профілактики правопорушень», автором визначено мету: розробка способів і методів виховання підлітків у процесі госпрозрахункової діяльності як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці.

На наш погляд, користуючись вищенаведеною формулою для визначення мети (кінцевий результат — об'єкт дослідження — шлях досягнення кінцевого результату), доцільніше було би сформулювати мету дослідження в такій редакції: «Удосконалення процесу виховання підлітків в умовах профілактики правопорушень шляхом розвитку їхньої госпрозрахункової діяльності» (зразки ключових слів подано в додатку Д).

Після формулювання теми та мети дослідження необхідно перейти до конкретизації змісту і стану розвитку об'єкта, а також визначення завдань дослідження.

У процесі роботи з літературними джерелами з теми дослідження накопичуються матеріали, що, як правило, містять питання, розробка яких у літературі вже отримала визнання широкої наукової громадськості; ті, які недостатньо розроблені, дискусійні; які з'явилися лише в плані постановки чи впливають з висновків проведених досліджень і ще не розроблені.

Розгляд матеріалів під таким кутом дозволяє визначити можливе коло питань, які необхідно охопити при розробці конкретної теми. Тут варто зазначити, що в результаті більш ретельного ознайомлення зі станом дослідження можуть бути внесені корективи до формулювання його теми.

При вивченні літературних джерел мають бути виявлені такі аспекти:

- головна ідея автора, його позиція в питаннях, які становлять для нас науковий інтерес;
- що особливо вдалося автору при вирішенні питань дослідження;
- в чому автор полемізує з іншими дослідниками;
- які ідеї, висновки, рекомендації викликають сумніви і чому;
- які основні питання проблеми не знайшли відображення в його роботі;
- які завдання, з урахуванням зазначеного вище, постають щодо подальшого вивчення цієї проблеми.

При аналізі практики необхідно виявити:

- успіхи, яких досягли фахівці-практики при вирішенні конкретного питання;
- складнощі, що виникали при впровадженні;
- типові недоліки в роботі практиків;
- основні причини виникнення ускладнень і недоліків;
- успіхи в роботі практиків, яких досягнуто завдяки раціональним витратам часу чи які пов'язані з переважанням їх роботою в якомусь одному напрямку за рахунок інших напрямів діяльності.

При огляді теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми повинні висвітлюватися лише ті питання, які стосуються теми дослідження. Ширина охоплення зумовлюється станом питання, а глибина — метою дослідження.

Наприклад, огляд стану питання з теми «Підвищення ефективності правового виховання учнів спеціальної школи» може мати таку структуру (план огляду):

1. Аналіз структури та змісту правового виховання школярів.
2. Аналіз умов правового виховання.
3. Огляд теоретичних та експериментальних досліджень правового виховання школярів.
4. Огляд передового досвіду реалізації правового виховання школярів.
5. Аналіз прогресивних тенденцій у питаннях правового виховання учнів спеціальної школи.

Потрібно відзначити, що цей алгоритм відповідає вимогам будь-якої аналогічної роботи за умови зміни в ньому об'єкта дослідження. Перелік питань, які розглядаються в ньому, структурується за принципом «від загального до конкретного».

Висновки з огляду стану розробки питання, яке досліджується, в теорії та на практиці відображають стан і ступінь вивченості теми дослідження. Частина висновків, як правило, показує, що в результаті аналізу існуючих досліджень встановлено загальні чи конкретні залежності, знання яких необхідне для досягнення поставленої в роботі мети. Ця частина висновків має позитивну полярність. Друга частина висновків має негативну полярність — вона вказує на відсутність чи на недостатню розробленість таких досліджень. Ця частина висновків і є основою для визначення завдань дослідження.

До них, на думку дослідника О. В. Клименюка, необхідно поставити ряд вимог:

- завданнями дослідження називаються питання, отримання відповідей на які необхідне для досягнення мети дослідження;
- послідовність викладу завдань дослідження повинна чітко відповідати його темі, меті, об'єкту та предмету досліджень;
- сукупність поставлених у дослідженні завдань має бути мінімальною за ознакою їхньої необхідності для досягнення мети дослідження.

Як правило, виділяють не більше трьох чи чотирьох завдань. Вони формулюються в загальному вигляді, а конкретизація їх здійснюється в переліку конкретних питань уже в самій методиці дослідження.

Перше завдання найчастіше пов'язане з виявленням сутності, природи, структури, законів функціонування та розвитку предмету дослідження.

Друге завдання спрямовує на розкриття загальних способів, перетворення об'єкта та перебудову його моделі.

Третє завдання націлює на створення й розробку конкретних методик психолого-педагогічних дій і практичних рекомендацій.

Вирішення поставлених завдань неможливе без наукового припущення — гіпотези, яка висувається дослідником з метою пояснення існуючого явища, його сутності, передбачення результатів експерименту тощо.

На думку цілого ряду дослідників (С. У. Гончаренко, І. Г. Єременко, О. В. Клименюк та ін.) для правильної побудови гіпотези необхідно:

- чітко визначитися в уявленні про явище, яке вивчається, як про об'єкт дослідження;
- осмислити його структуру, функції, зв'язки; доповнити відсутні елементи і зв'язки відповідними припущеннями про їхнє призначення та функціонування;
- критично проаналізувати взаємодії окремих елементів у межах об'єкта й синтезувати отримані окремі знання в гіпотезу;
- зрозуміло й лаконічно обґрунтувати основні моменти теоретичної та емпіричної перевірки гіпотези в цілому й окремих передбачень і припущень.

Важливо знати, що є три види гіпотез: індуктивні — побудовані за принципом «від окремого до загального»; дедуктивні — побудовані за принципом «від загального до окремого»; комплексні (індуктивно-дедуктивні).

При розробці гіпотези дослідження особливу роль відіграє гіпотетичний метод дослідження, який є основним теоретичним

методом прикладних наук. Суть його полягає в тому, що на основі дедукції із загальних гіпотез і передбачень випливають висновки більш конкретного характеру. Гіпотетичний метод не є методом висунення нових гіпотез. Він виступає засобом перевірки наслідків, які з них випливають. Цей метод широко використовується на всіх етапах проведення наукової роботи.

Як на констатувальному, так і на формувальному етапах дослідження використовується цілий ряд методів, які є засобом досягнення мети. Загальні (філософські) методи визначають сутність і логіку дослідження об'єктів (духовних і матеріальних). Загальнонаукові методи доводять діалектичну об'єктивність основних законів розвитку та функціонування об'єктів дослідження. Ці методи широко й ефективно використовуються в більшості наук. До них належать: аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, аналогія, моделювання, формалізація, узагальнення, спостереження, порівняння, рахунок, експеримент тощо. Вони використовуються як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях дослідження. До конкретно-наукових методів належать спостереження, вивчення документальних першоджерел, опитування, педагогічний експеримент, психологічний експеримент, експертні методи.

Формувальний етап наукової роботи.

Передусім зазначимо, що цій проблемі присвячено цілу низку досліджень, і всі вони становлять значний інтерес. Але узагальнено, на наш погляд, вони подані в роботі А. В. Клименюка, О. А. Калити, Е. П. Бережної «Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования». Оскільки ця робота стала бібліографічною рідкістю, ми наведемо з неї у скороченому вигляді приклад складання методики педагогічного дослідження.

Методика має передбачати характеристику об'єкта і предмета дослідження, повідомлення про кількість дослідів і умови їх проведення, апаратуру й інструменти, дані про способи вимірювання експериментальних величин, порядок проведення дослідів і запису результатів, способи оформлення експериментальних даних.

Загальний вигляд методики експериментального (прикладного) дослідження:

Мета проведення експерименту.

Характеристика об'єкта дослідження:

- стислий опис об'єкта та предмета дослідження, їхні основні логічні зв'язки;
- необхідні умови, які визначають межі, параметри об'єкта;

- діапазон варіювання незалежних перемінних характеристик у дослідях;

- обмежувальні вимоги та критерії оцінки результатів окремих дослідів.

Місце та умови проведення дослідів.

Методи вимірювання (оцінки) певних величин та обґрунтування можливості їх точного вимірювання.

Порядок проведення дослідів: запис первинних даних про результати вимірювань чи спостережень (журнал, таблиця, діаграма, анкета тощо).

Метод і порядок обробки отриманих результатів (таблиці, графіки, діаграми та ін.).

Найбільш поширений метод педагогічного експерименту, що дозволяє активно впливати на педагогічне явище чи об'єкт, визначається спеціальними умовами, які зумовлюються метою та завданнями дослідження. Цей метод має комплексний характер, він передбачає спільне використання цілого ряду методів: спостережень, бесід, інтерв'ю, анкетування, створення спеціальних педагогічних ситуацій тощо.

Проведення експериментального дослідження.

Цей етап відбувається в суворій відповідності з програмою та методикою експериментального дослідження в межах установлених термінів.

Завдання дослідження на цьому етапі — проводити чітку фіксацію всіх результатів.

Обробка та аналіз результатів.

Тут необхідно зосереджувати увагу на суттєвих результатах (з погляду поставленої мети і завдань дослідження).

Практична апробація результатів дослідження.

На даному етапі робота має проводитися в спеціальних школах, установах виконання покарань при активному залученні до неї цілої групи психологів і педагогів-практиків. Дослідник повинен врахувати всі побажання практиків і внести зміни до експериментальної частини дослідної роботи.

Складання наукового звіту.

Це можуть бути дисертація, монографія, дипломна робота тощо. Як правило, дипломні роботи слухачів складаються зі вступу, двох розділів (констатувального та експериментального), загальних висновків, списку літератури та додатків.

Впровадження у практику результатів дослідження.

Робота на цьому етапі здійснюється відповідно до порядку, встановленого в тій чи тій галузі науки.

У багатьох гуманітарних ВНЗ вже є зрушення щодо використання в навчальному процесі знань з методики проведення психолого-педагогічних досліджень. Вивчення цього досвіду показує, що така практика, безумовно, сприяє оволодінню методологією та методикою наукових досліджень, звісно, за умови, якщо теоретичні заняття доповнюватимуться повсякденною педагогічною практикою.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що в системі підготовки не тільки майбутніх практичних працівників ОВС, але і священнослужителів повинен бути спеціальний курс: «Методологія та методика проведення наукового психолого-педагогічного дослідження». Цей курс має завершувати психолого-педагогічну освіту слухачів, навчати їх самостійно досліджувати педагогічні явища та процеси, формувати культуру їхнього наукового мислення, розкривати реальні зв'язки та відносини між засвоєнням знань і розумовим розвитком людини, діагностувати та прогнозувати розвиток морального портрету особистості, її пізнавальних і професійних інтересів, нахилів і здібностей тощо.

На завершення знову звертаємося до думок Є. В. Вагнера та його колег про наукову роботу майбутнього спеціаліста з вищою освітою.

Майбутній спеціаліст будь-якого профілю, розпочинаючи дослідну роботу, ніколи не повинен забувати, що навіть найскромніша наукова доповідь, реферат чи стаття можуть мати яку-небудь об'єктивну цінність і представляти інтерес тільки за таких умов:

- якщо тема не нав'язана автору, а щиро його цікавить, відповідає внутрішнім інтересам, тобто пов'язана виключно з бажанням щось вивчити, пояснити;

- коли розробка теми базується на власних, хай навіть нечисленних, але добре документованих спостереженнях, дослідях, дослідженнях. Про це добре писав Рене Періш: «Робота на чужому матеріалі нічого не варта. Вона дозволяє проводити статистику, та її цінність відносна. Така праця мало надихає»;

- якщо висновки не є повторенням загальновідомих істин, а містять хоча б маленьку частку чогось нового, оригінального;

- коли все викладено чітко, дохідливо.

На завершення викладу питання зазначимо, що для молодого науковця дуже небезпечною є його наукова гординя. Через відсут-

ність критичного, об'єктивного погляду на своє наукове обличчя, що є однією з перших ознак професійної деформації. Навіть науковці зі значними науковими ступенями та званнями, якщо перестають працювати над собою, перетворюються на пустоцвіт — чиновників від науки. Велика істина в тому, що наука — величезна та виснажлива праця.

Додаток А

Письмо к молодежи

Что бы я хотел пожелать молодежи моей Родины, посвятившей себя науке?

Прежде всего, последовательности. Об этом важнейшем условии плодотворной научной работы я никогда не смогу говорить без волнения. Последовательность, последовательность и еще раз последовательность. С самого начала своей работы приучите себя к строгой последовательности в накоплении знаний.

Изучите азы науки, прежде чем попытаться взойти на ее вершины. Никогда не беритесь за последующее, не усвоив предыдущего. Никогда не пытайтесь прикрыть недостатки своих знаний хотя бы и самыми смелыми догадками и гипотезами. Как бы не тешил ваш взор своими переливами этот мыльный пузырь — он неизбежно лопнет, и ничего, кроме конфуза, у вас не останется.

Приучите себя к сдержанности и терпению. Научитесь делать черную работу в науке. Изучайте, сопоставляйте, накапливайте факты.

Как ни совершенно крыло птицы, оно никогда не смогло бы поднять ее ввысь, не опираясь на воздух. Факты — это воздух ученого. Без них вы никогда не сможете взлететь. Без них ваши «теории» — пустые потуги. Но, экспериментируя, наблюдая, старайтесь не оставаться у поверхности фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. Настойчиво ищите законы, ими управляющие.

Второе — это скромность. Никогда не думайте, что вы уже все знаете. И как бы высоко ни оценивали вас, всегда имейте мужество сказать себе: я невежда.

Не давайте гордыне овладеть вами. Из-за нее вы будете упорствовать там, где нужно согласиться, из-за нее вы откажетесь от полезного совета и дружеской помощи, из-за нее утратите меру объективности.

В том коллективе, которым мне приходится руководить, все делает атмосфера. Мы все впряжены в одно общее дело, и каждый двигает его по мере своих сил и возможностей. У нас зачастую и не разберешь, что «мое», а что «твое», но от этого наше общее дело только выигрывает.

Третье — это страсть. Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях.

Наша Родина открывает большие просторы перед учеными и нужно отдать должное — науку щедро вводят в жизнь в нашей стране. До последней степени щедро. Что же говорить о положении молодого ученого у нас? Здесь ведь ясно и так. Ему многое дается, но с него много спросится. И для молодежи, как и для нас, вопрос чести — оправдать те большие упования, которые возлагает на науку наша Родина.

И. П. Павлов

Додаток Б

Послідовність етапів формування пошукового (теоретико-прикладного) дослідження

1. Обґрунтування теми, вибір об'єкта й постановка мети дослідження.
2. Огляд стану дослідження та постановка нових завдань.
3. Розробка гіпотези та проведення теоретичного пошуку.
4. Розробка програми та методики пошукового експериментального дослідження.
5. Проведення експериментального пошуку.
6. Обробка й аналіз результатів експериментального дослідження.
7. Узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження.
8. Формування висновків і пропозицій щодо подальших досліджень.
9. Складання й оформлення наукового звіту (дипломна робота, дисертація).

Загальний логіко-змістовний алгоритм обґрунтування актуальності дослідження

1) сутність проблеми; → 2) соціальний запит; → 3) запити практики; → 4) запити науки; → 5) розробленість проблеми; → 6) ідея дослідження; → 7) стратегій дослідження; → 8) тактика дослідження; → 9) мета дослідження.

Зміст кожного елемента:

1) Сутність проблеми відображає основні найгостріші суперечності між існуючим теоретичним знанням і практичним станом питання дослідження.

2) Соціальний запит підтверджує продиктовану зміною соціальних умов необхідність вирішення більш загальної проблеми дефектології, складовою частиною якої є проблема нашого дослідження.

3) Запити практики містять узагальнені дослідником вказівки на конкретні труднощі у вирішенні педагогічних завдань, помилки й недоліки в роботі, пов'язані з відсутністю відповідних науково обґрунтованих положень і рекомендацій, або прогресивні явища, що вимагають узагальнення, аналізу та подальшої наукової розробки.

4) Запити науки відображають необхідність пропонованого дослідження для розвитку самої науки; визначають місце проблеми дослідження в загальному науковому знанні; вказують наукову наступність теми, що розробляється (її проблеми).

5) Розробленість проблеми показує існуючу ступінь (глибину і широту) розробленості проблеми в загальній і спеціальній педагогіці та пов'язаних із нею науках.

6) Ідея дослідження містить вказівку на основний (головний) напрям дослідження або його концепцію (ідею).

7) Стратегія дослідження вказує на основні принципи та моменти зміни існуючого чи розробки нового теоретичного знання.

8) Тактика дослідження визначає головні відомі в науці теоретичні та методологічні положення, виходячи з яких, слід розробляти теоретичні передумови пропонованого дослідження як засіб підвищення практичної ефективності педагогічних процесів чи явищ.

Наприклад: 1) суспільство постійно ставить завдання підви-

щення якості навчання (виховання, підготовки...) підростаючого покоління... → 2) при цьому вказана необхідність розвитку (вдосконалення, поліпшення) системи трудової підготовки учнів... → 3) одним із важливих (основних, головних) шляхів вирішення поставленого завдання є самопідготовка учнів... → 4) педагогічна практика показує ефективність самопідготовки або труднощі засвоєння практичних знань без самопідготовки; наводяться посилення на позитивні або негативні факти... → 5) проте широке впровадження процесу самопідготовки стримується недостатністю теоретичної розробленості його основ (або відсутністю його експериментального обґрунтування)... → 6) при цьому відомі в психології розробки (вказується їх сутність) дають підстави стверджувати, що ефективна реалізація процесу самопідготовки можлива при проведенні досліджень, спрямованих на... (викладається ідея)... → 7) ми вважаємо, що розробка питань підвищення ефективності заходів, форм і методів самопідготовки в процесі трудового навчання, заснована на... (викладається стратегія і тактика дослідження), дозволить істотно підвищити якість трудового навчання... → 8) у зв'язку з цим метою дослідження є... (викладається мета).

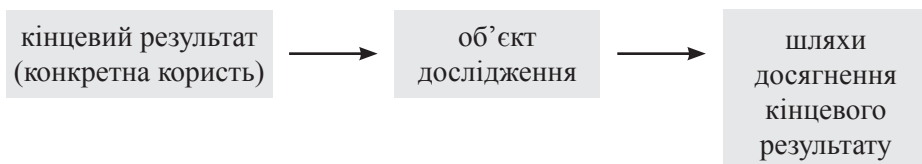
Додаток Г

Структурні елементи та послідовність формування назви відповідно до мети прикладного дослідження

Схема формування назви



Схема постановки мети



Зразки матриць ключових слів і смислових блоків структурних елементів мети дослідження

<p>Кінцевий результат дослідження</p>	<p>Конкретна користь дослідження: Вдосконалення, Розробка, Обґрунтування, Підвищення ефективності, Активізація, Стимулювання, Підвищення рівня. Громадська користь дослідження: Підвищення якості навчання (виховання), Скорочення матеріальних витрат, Створення психологічного комфорту...</p>
<p>Об'єкт дослідження</p>	<p>Процес правового виховання, Процес навчання (право, юридична психологія, спеціальна педагогіка та ін.), Процес формування наукового світогляду слухачів, Процес упровадження передового досвіду психологів-практиків, Процес управління навчально-виховною роботою...</p>
<p>Шляхи досягнення кінцевого результату</p>	<p>Визначення раціональних прийомів (форм, методів, способів), Визначення найбільш ефективних форм, Узагальнення передового досвіду, Створення наукових передумов, Розробка методики, Виявлення сутності понять, Обґрунтування організаційних форм, Розробка моделей навчання, Аналіз зарубіжного досвіду, Обґрунтування педагогічних умов...</p>

Практикум для авторів-початківців

Хто учнем не був, той учителем не буде.

Боецій

Якщо ви ніколи не писали статей, чи маєте незначну практику в цій справі, вас переслідуватимуть сумніви: «Чи зможу я це зробити? Що цікавого я можу сказати іншим? Чи зрозуміють мене?» Відкиньте цю невпевненість і пригадайте, що кожна людина має унікальний, лише їй притаманний досвід, володіє неповторними знаннями та навичками, які в тому чи тому вигляді передає іншим. Ви — фахівець у своїй справі. Якщо ви вчитель, вихователь чи просто батько, то щодня передаєте свої знання та досвід колегам або дітям. І вам завжди є що сказати. Тож вам є що викласти й на папері для ширшого загалу. Спробуйте!

Щоби переварити знання, потрібно поглинати їх із апетитом.

А. Франс

А для цього «страва» має бути смачною й поживною. Окрім цього, потрібно знати рецепт приготування. Існує кілька основних інгредієнтів для «приготування» статті, інші ж ви зможете додавати «за смаком» у різноманітних пропорціях.

Найперше — оберіть релевантну (актуальну, важливу) тему. Це може бути ваш досвід роботи у спеціальному закладі освіти чи реабілітаційному центрі, втілення ідей індивідуалізованого чи диференційованого навчання, особливості інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, управління навчальним закладом, наукові дослідження та впровадження їх у практику, використання методів навчання орієнтованих на дитину, залучення сімей до роботи дитячого закладу, конкретні випадки роботи з дитиною тощо.

Те, що ми відчуваємо слабо, те й зображуємо погано.

Гельвецій

Ви маєте досконало знати суть проблеми, яку хочете висвітлити, аби вільно оперувати матеріалом. Адже вашу статтю може прочитати людина, котра вперше стикається з цією проблемою і воліла б дізнатися про неї якнайширше. Це перший крок до вибору формату та стилю вашої статті.

Лише постійно пам'ятаючи, для кого ви пишете і з якою метою ви пишете, ви знатимете, як писати і що писати.

Д. Бедний

Другим кроком має стати визначення кола читачів, спеціалістів чи батьків, яких цікавитиме порушена вами проблема. Наприклад, складна наукова термінологія може бути прийнятною для науковців чи викладачів вищої школи, але обтяжувати головну ідею, яку ви хотіли б донести, насамперед, до батьків. В іншому випадку результати наукового експерименту без використання спеціальної лексики будуть непереконливими.

Якщо назва неправильна, то й слова некеровані.

Конфуцій

Третій крок у виборі формату та стилю статті — вдала й доречна назва. Радимо переглянути заголовки в кількох педагогічних виданнях, звертаючи увагу на типи статей: наукові, практичного характеру, публіцистичні тощо. Наприклад, наукова стаття не може мати інтригуючу назву чи заголовок у вигляді відкритого запитання. А стаття-есе дивно виглядатиме з назвою, де використано наукові терміни.

Основні типи статей та їхні необхідні компоненти

	Науково-теоретичного спрямування	Практичного характеру	Вивчення конкретних випадків	Коментарі
Загальна спрямованість	Викладаються чи дискутуються методи та результати оригінального дослідження	Викладаються процедура, методики, прийоми чи програми для досягнення успіху в роботі з дітьми тощо	Описуються конкретні ситуації, випадки, прийоми та методи роботи з дитиною	Думка чи рекомендації спеціаліста щодо конкретного випадку в опублікованій статті
Історія питання/ вихідні дані	Попередні дослідження, теоретичні положення з літературних джерел, обґрунтування актуальності теми дослідження	Актуальність, відомості про практику роботи в цій галузі	Опис вихідних даних про дитину, проблеми, їх подолання	Дані про питання, з приводу якого даються коментарі, концептуальна основа, в межах якої подаватимуться коментарі

<p>Формат</p>	<p>Загальноприйнятий формат наукової статті (але не звіт про наукове дослідження): має вступ, де окреслюється проблема, описується об'єкт та предмет дослідження, методи, процедура дослідження, надійність і достовірність результатів, практичне застосування, таблиці, схеми тощо</p>	<p>Довільний формат (стандартний варіант містить вступ, необхідні розділи, бібліографію)</p>	<p>Не використовується якийсь певний стандартний формат. Можливі: виклад концепції, теоретичні основи, в межах яких розглядається певне питання, описується конкретний випадок. Інші розділи статті залежать від заявленої проблеми, описаних обставин тощо. Можлива бібліографія</p>	<p>Формат довільний, залежить від стилістичних уподобань автора. Можливе використання розділів, які є в праці, що коментується</p>
<p>Результати</p>	<p>Представляються результати експериментального дослідження (можливо в таблицях, додатках тощо)</p>	<p>Зазвичай коментується, як саме використовується конкретна методика, даються застереження щодо її застосування, наводяться дані, які підтверджують її ефективність</p>	<p>Коментується, наскільки легко застосовується певна процедура, даються рекомендації та застереження щодо її використання, наводяться приклади її успішного застосування на практиці</p>	<p>Висвітлюються інші думки та бачення цієї проблеми, підтверджуються чи спростовуються результати, що представлені в праці, яка коментується</p>

Звісно, цей перелік типів статей умовний і далеко не повний. Ваша стаття може бути у вигляді рецензії, роздумів, есе, короткої замальовки, хроніки, або ж містити компоненти кількох видів. Це вже ті «інгредієнти», які ви можете додавати й варіювати «на ваш смак».

Знання того, якими мають бути речі, характеризує людину розумну; знання того, якими речі є насправді, характеризує людину досвідчену; а знання того, як їх змінити на краще, характеризують людину геніальну.

Д. Дідро

Стаття буде цікавою, якщо міститиме не лише сухий перелік фактів чи опис теорій, а коли її пронизуватиме ваше бачення, ваші відчуття й думки, припущення та пошуки. Пожвавте її конкретними прикладами, випадками з життя, проблемними ситуаціями, реальними людьми й дітьми, їхніми проблемами та перемогами. Доречно використовувати світлини, ілюстрації, таблиці й діаграми. Однак, не переобтяжуйте ними текст.

Ніколи не варто вичерпувати предмет так, що вже нічого не залишається для читача. Справа не в тому, щоб змусити його читати, а в тому, аби змусити його думати.

Ш. Монтеск'є

Усе описане вами, вочевидь, може бути не єдиним правильним вирішенням проблеми. Тож звертайтеся до читача з запитаннями, наводьте думки та погляди інших (як фахівців, так і пересічних людей) щодо цього питання. Адже істина народжується під час дискусії.

Пишуть завжди втрьох: досвід, розум і перо.

Бенгальська народна мудрість

До цього переліку ми б додали рецензентів. Ними для вашої статті можуть стати колеги, друзі та рідні, люди добре обізнані з описаною проблемою або котрі вперше про неї чують. Враження й думки цих перших читачів — цінний інструментарій для її покращення (розширення, скорочення, видозмін, удосконалення). Їхні зауваження допоможуть знайти саме ті слова, які найвлучніше передаватимуть головну ідею статті. Адже, як казав Б. Шоу: «Є п'ятдесят способів сказати “так” і п'ятдесят способів сказати “ні”. І лише один спосіб це написати».

Недостатньо знати, потрібно й застосовувати. Недостатньо хотіти, потрібно й діяти.

Г. Гете

Відтак, шановні майбутні автори, беріться до роботи, творіть, діліться своїми знаннями та досвідом з іншими, поширюйте та пропагуйте сміливі творчі ідеї!

Підготувала професор О. М. Таранченко

Теми семінарських занять

Характеристика методологічних принципів і методів наукового дослідження.

Обґрунтування проблеми, вибір теми, об'єкта, предмета дослідження, постановка мети.

Констатуючий і формуючий етапи дослідження.

Теми рефератів

1. Методологія психолого-педагогічних досліджень.
2. Сучасний етап розвитку наукових психолого-педагогічних досліджень у НАПН України та за кордоном.

Завдання з позааудиторної роботи

1. Проведення під керівництвом науковців НАПН України наукового семінару «Роль наукової методології в загальному становленні педагога-практика».
2. Робота в ЦНБ НАН України ім. В. І. Вернадського (самостійно).

Література

1. Абашкіна Н. В., Бережна Н. П., Дорошевич В. О. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень // Рідна школа. 1994. — № 3–4.
2. Вавіна Л. С., Супрун М. О. Методика організації та проведення наукового психолого-педагогічного дослідження. — К.: РВВ КІВС, 1996.
3. Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посіб. — К.: КІВС, 1998.

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ У ДУШПАСТИРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядаючи формування особистості як складний динамічний процес В. О. Сухомлинський у формі звернення до вихованця підкреслював «...ти народився людиною. Але Людиною ще треба стати. Справжня людина виражає себе в переконаннях і почуттях, волі та прагненнях, у ставленні до людей і до самої себе, у здатності любити й ненавидіти, бачити кінцевий ідеал і боротися за нього».

Виконуючи свою пастирську місію, священнослужитель тримає у своєму полі зору парафіян різного віку. Ця особливість його духовної служби зумовлює пізнання природи поведінки людини на всіх її життєвих етапах. До певної міри допоможе йому в цьому опанування знаннями з навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія». Головним її завданням є формування психолого-педагогічного мислення майбутнього психолога та педагога, під яким потрібно розуміти особливості професійного мислення, зумовлені характером педагогічної діяльності.

Знання цієї навчальної дисципліни дадуть можливість майбутньому фахівцеві-людинознавцю правильно вирішувати проблему індивідуального та диференційованого підходу як до учнів, так і взагалі до всіх оточуючих його людей. Знання вікової та педагогічної психології допоможуть більш свідомо підходити до аналізу своєї поведінки, до формування свого характеру, що дає можливість удосконалити процес самовиховання — найвищого ступеня виховання. Разом із тим, педагог, озброєний знаннями про динаміку розвитку психіки, зможе більш точно визначити свої здібності й інтереси, можливості свого особистісного розвитку.

В якості поетичного прикладу можна навести вірш Едгара Алана По «Колокола и колокольчики», що був покладений на геніальну музику російського композитора Сергія Васильовича Рахманінова.

Едгар Аллан По «Колокола и колокольчики»

1.

Слышишь, сани мчатся в ряд,

Мчатся в ряд!

Колокольчики звенят,

Серебристым легким звоном слух наш сладостно томят,

Этим пеньем и гуденьем о забвеньи говорят.
О, как звонко, звонко, звонко,
Точно звучный смех ребенка,
В ясном воздухе ночном
Говорят они о том,
Что за днями заблужденья
Наступает возрожденье,
Что волшебно наслажденье — наслажденье нежным сном.
Сани мчатся, мчатся в ряд,
Колокольчики звенят,
Звезды слушают, как сани, убегая, говорят,
И, внимая им, горят,
И мечтая, и блистая, в небе духами парят;
И изменчивым сияньем
Молчаливым обаяньем,
Вместе с звоном, вместе с пеньем о забвеньи говорят.

2.
Слышишь... к свадьбе звон святой,
Золотой!
Сколько нежного блаженства в этой песне молодой!
Сквозь спокойный воздух ночи
Словно смотрят чьи-то очи
И блестят,
Из волны певучих звуков на луну они глядят.
Из призывных дивных келий,
Полны сказочных веселий,
Нарастая, упадая, брызги светлые летят.
Вновь потухнут, вновь блестят,
И роняют светлый взгляд
На грядущее, где дремлет безмятежность нежных снов,
Возвещааемых согласьем золотых колоколов!

3.
Слышишь, воющий набат,
Точно стонет медный ад!
Эти звуки, в дикой муке, сказку ужасов твердят.
Точно молят им помочь,
Крик кидают прямо в ночь,
Прямо в уши темной ночи

Каждый звук,
То длиннее, то короче,
Выкликает свой испуг,—
И испуг их так велик,
Так безумен каждый крик,
Что разорванные звоны, неспособные звучать,
Могут только биться, виться, и кричать, кричать, кричать!
Только плакать о пощаде,
И к пылающей громаде
Вопли скорби обращать! А меж тем огонь безумный,
И глухой и многошумный,
Все горит,
То из окон, то по крыше,
Мчится выше, выше, выше, и как будто говорит: я хочу
Выше мчаться, разгораться, встречу лунному лучу, умру,
Иль тотчас-тотчас вплоть до месяца взлечу!
О, набат, набат, набат,
Если б ты вернул назад
Этот ужас, это пламя, эту искру, этот взгляд,
Этот первый взгляд огня,
О котором ты вещаешь, с плачем, с воплем, и звеня!
А теперь нам нет спасенья,
Всюду пламя и кипенье,
Всюду страх и возмущенье!
Твой призыв,
Диких звуков несогласность
Возвещает нам опасность,
То растет беда глухая, то спадает, как прилив!
Слух наш чутко ловит волны в перемене звуковой,
Вновь спадает, вновь рыдает медно-стонущий прибор!

4.

Похоронный слышен звон, долгий звон!
Зорькой скорби слышны звуки, горькой жизни кончен сон.
Звук железный возвещает о печали похорон!
И невольно мы дрожим,
От забав своих спешим
И рыдаем, вспоминаем, что и мы глаза смежим.
Неизменно-монотонный,
Этот возглас отдаленный,

Похоронный тяжкий звон,
Точно стон,
Скорбный, гневный,
И плачевный,
Вырастает в долгий гул,
Возвещает, что страдалец непробудным сном уснул.
В колокольных кельях ржавых,
Он для правых и неправых
Грозно вторит об одном:
Что на сердце будет камень, что глаза сомкнутся сном.
Факел траурный горит,
С колокольни кто-то крикнул, кто-то громко говорит,
Кто-то черный там стоит,
И хохочет, и гремит,
И гудит, гудит, гудит,
К колокольне припадает,
Гулкий колокол качает,
Гулкий колокол рыдает,
Стонет в воздухе немом
И протяжно возвещает о покое гробовом.

Перевод К. Бальмонта

На нашу думку, в цьому творі у філософсько-поетичній формі розкрито головні етапи людського життя — від народження до останнього подиху.

Враховуючи те, що автор майже двадцять років займався підготовкою кадрів правоохоронних органів, то накопичений досвід з організації виховної роботи з різними категоріями учнів нами розкрито в додатку А. Гадаємо, що базові підходи до організації позааудиторної роботи студентів духовних шкіл можуть бути цілком спорідненими з тими, що наводимо нижче.

У додатку В подано тематичний словник основних термінів і визначень з навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія». Опанування базовими дефініціями цієї галузі знань має сприяти виробленню професійного вміння студента, що має розглядатися як базовий етап професійної майстерності майбутнього педагога.

Позааудиторна робота студентів

Становлення Української держави передбачає вирішення цілого комплексу гуманітарних, зокрема соціально-педагогічних завдань. У цьому ряді чільне місце має бути відведене докорінному вдосконаленню всіх ланок освіти, зокрема й вищих навчальних закладів. Позитивним фактором сьогодення є те, що зараз, як вказується в Концепції середньої загальної освітньої школи України, зароджуються національні концепції вітчизняної освіти та виховання, які враховують культурно-історичний досвід свого й інших народів, спрямовані не лише на виведення справи навчання та виховання на належний вітчизняний рівень, але й докорінне реформування її, піднесення до вищих світових стандартів. Осмислення провідних проблем національної освіти та виховання переконує в тому, що їх демократизація, гуманізація й гуманітаризація неможливі без відродження вітчизняних культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих виховних традицій.

Одним із найважливіших компонентів виховання як науково-практичної категорії є позааудиторна виховна робота з молоддю ВНЗ — важливий напрям гармонійного розвитку особистості.

Завдання позааудиторної діяльності закладів освіти полягає в тому, щоб виявити в людині всі кращі риси, знайти перспективу самовизначення людської особистості, сприяти розвитку її внутрішніх здібностей.

Як показує вивчення досвіду роботи кращих педагогічних колективів закладів освіти Міністерства внутрішніх справ України, науково обґрунтована та спланована позааудиторна робота пробуджує у вихованців інтерес до навчання, до оволодіння своєю майбутньою професією, до занять спортом, художньою самодіяльністю тощо. Своєрідність життя спеціалізованого закладу освіти полягає в тому, що цілодобове перебування курсантів у його стінах є сприятливим фактором для формування міцного курсантського колективу, звісно, за умови правильно організованого співробітництва педагогів і вихованців.

Оскільки питання розвитку позааудиторної діяльності студентської та курсантської молоді не знайшли широкого відображення в педагогічній літературі, за винятком окремих досліджень (Н. П. Бондаренко, А. М. Зеленін, О. Л. Жук та ін.), суттєвий

інтерес становили дослідження педагогів і психологів, які займалися цими проблемами як у загальній, так і в спеціальній педагогіці (І. Д. Бех, Є. Г. Костяшкін, Б. С. Кобзар, В. М. Синьов, О. П. Северов, М. М. Солдатенко, І. А. Зязюн, Є. П. Постовойтов та ін.) [5].

Вивчення досвіду роботи спеціалізованих закладів освіти МВС України з організації позааудиторної роботи курсантів, а також аналіз творчого доробку вищевказаних та інших учених свідчить про те, що в цій категорії освітніх установ необхідна різноманітна за змістом і формою позааудиторна робота, яка б виконувала значну виховну роль у становленні офіцера-правоохоронця. Крім того, питання розвитку позааудиторної роботи потребують пильної уваги ще й тому, що перехід нашого суспільства до нових суспільно-економічних умов спричинив цілий ряд соціальних проблем, пов'язаних із процесом адаптації молодих випускників закладів освіти МВС у практичних підрозділах. Тому розвиток теорії і практики позааудиторної роботи в цих закладах певною мірою сприятиме покращенню процесу входження випускників у колективи співробітників міліції.

Актуальність вирішення завдань виховання курсантів закладів освіти МВС України викликана недостатньою розробленістю проблеми в психолого-педагогічній науці та педагогічній практиці.

Важливість згаданих положень і обумовила дослідження теорії та практики позааудиторної роботи з курсантами ВНЗ МВС України.

Метою нашого наукового пошуку стала розробка й експериментальна перевірка організаційно-дидактичних і виховних шляхів удосконалення позааудиторної виховної роботи.

У процесі дослідження була висунута гіпотеза, за якою активна участь курсантів і слухачів у позааудиторній роботі вищевказаного типу закладів освіти забезпечить більш якісне, ніж у масовій практиці, формування їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності, якщо:

- визнається пріоритет виховання і самоцінності особистості вихованця;
- позааудиторна робота реалізується згідно з особистісно-діяльнісним і об'єкт-суб'єктним підходами до її організації та забезпечує особистості можливість вибору видів самостійної діяльності, адекватних проблемам професійного та особистого самовдосконалення;
- позааудиторна робота охоплює всі сфери життєдіяльності колективу курсантів і будується на оптимальному використанні

можливостей різноманітних засобів позааудиторної діяльності для формування готовності майбутніх офіцерів до служби в ОВС;

- позааудиторна робота в спеціалізованих закладах освіти організована відповідно до структури майбутньої професійної діяльності курсантів;

- здійснюється кваліфіковане педагогічне забезпечення організації позааудиторної роботи, яке базується на знанні мети, принципів і мотивів участі курсантів у позааудиторній роботі.

Враховуючи багатоплановість і складність проблематики, ми обмежили своє дослідження лише найбільш актуальними завданнями:

- виявити характер і тенденції розвитку позааудиторної роботи в зарубіжній і вітчизняній загальній і спеціальній психолого-педагогічній теорії;

- визначити сутність, структуру та критерії готовності майбутнього офіцера до професійної діяльності як інтегративної якості його особистості, яка формується через участь у позааудиторній роботі;

- виявити й обґрунтувати комплекс соціально-педагогічних умов і організаційних форм позааудиторної роботи в сучасних спеціалізованих закладах освіти;

- експериментально перевірити ефективність позааудиторної роботи з погляду формування готовності курсантів до виконання майбутніх професійних функцій;

- розробити комплексно-цільову програму вдосконалення позааудиторної роботи вказаного типу спеціалізованих закладів освіти.

Постановка цих завдань частково впливає з проведеного нами раніше дослідження, яке полягало у вивченні проблеми розвитку учнівського самоврядування в допоміжній школі, що є важливим і актуальним аспектом усієї виховної роботи сучасної школи. Перспективним є впровадження шефських зв'язків курсантів-психологів у процес позааудиторної роботи, оскільки серед дітей та молоді, з якими вони працюватимуть у майбутньому, значний відсоток становлять особи з різноманітними відхиленнями у психофізичному й особистісному розвитку.

При проведенні дослідження ми опиралися на вчення про соціальну сутність особистості, закономірності її формування та розвитку, програмні документи про сучасну масову, спеціальну та вищу школу, про народну освіту й виховання, а також праці вітчизняних

і зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, філософів. Важливе методичне значення для дослідження має Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція про дефектологічну науку в Україні. Велике значення має також Конвенція про права дитини (прийнята 24 травня 1989 року Генеральною асамблеєю ООН), нормативні документи МВС України стосовно закладів освіти, в яких знайшли широке відображення проблеми демократизації та гуманізації всіх аспектів життя сучасного суспільства.

Зупинимося на аналізі окремих результатів нашої роботи, проведеної на психологічному факультеті Київського інституту внутрішніх справ. Зазначимо, що особливого розмаху ця праця набула наприкінці 90-х рр. XX ст., в період, коли керівником Інституту був генерал-майор внутрішньої служби Г. О. Радов (1949–1999). Зокрема, ним було започатковано широку співпрацю майбутніх офіцерів із вихованцями духовних шкіл, що продовжується і в наші дні.

Формування особистості психолога — процес складний і довготривалий. Він вимагає створення чіткої системи безперервної освіти психологічних кадрів, що складається з трьох основних етапів: довузівського, вузівського та післявузівського. Оскільки підготовка психологів для системи органів внутрішніх справ — справа принципово нова, то ще досить рано говорити про організацію довузівської та післявузівської підготовки фахівців, зазначимо тільки те, що, на наш погляд, підбір абітурієнтів необхідно здійснювати, насамперед, із числа практичних працівників, які виявили схильність до роботи зі співробітниками ОВС.

Серед великого блоку психолого-педагогічних дисциплін психологічного факультету одне з чільних місць займають педагогіка, вікова та педагогічна психологія. На думку основоположників факультету академіка НАПН України В. М. Синьова і професора О. П. Северова, такий підхід до цих курсів зумовлений необхідністю дати курсантам знання про динаміку розвитку психіки людини з раннього дитинства до глибокої старості, бо, на жаль, спектр громадян, які входять у сферу професійних інтересів працівників ОВС, представлений усіма віковими групами. Окрім того, педагогічна психологія поряд із педагогікою має сформулювати психолого-педагогічне мислення психолога, під яким ми розуміємо особливості професійного мислення, що обумовлені характером його педагогічної діяльності. Справді, курсант має чітко усвідомити, що не можна «безпосередньо» розвивати людину. Її розвиток є нічим іншим,

як особливою лінією виникнення нових якостей, нових здібностей. Психолог має знати, які саме новоутворення бажані (це — завдання формування) і в яких діяльностях ці новоутворення виникають закономірно (це — засоби формування) [5].

Приступаючи до вивчення вищевказаних навчальних дисциплін, ми, насамперед, ставили перед собою завдання сформуванню культуру наукового мислення. З цією метою ми, разом із завідувачою лабораторією тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України ім. М. Д. Ярмаченка Л. С. Вавіною розробили цикл лекційних і практичних занять із теми: «Організація та методика проведення наукового психолого-педагогічного дослідження».

Дефектологічний, а згодом й інші аспекти підготовки фахівця-психолога наштовхнули нас на думку розглянути організаційно-дидактичні проблеми вдосконалення позааудиторної роботи. У своїх дослідженнях Є. Г. Костяшкін стверджує, що позааудиторну дидактичну роботу необхідно розглядати у двох площинах: посилення взаємозв'язку навчальної та позааудиторної програмно-освітньої роботи і систематизації позааудиторної, позапрограмної освітньої роботи.

У межах реалізації взаємозв'язку навчальної та позааудиторної програмно-освітньої роботи ми дотримувались таких її видів: додаткові, але тісно пов'язані з навчальною програмою заняття; програмні екскурсії; система позааудиторних форм перевірки знань і консультаційна робота; додаткові заняття з невстигаючими; самопідготовка. Систематизація позааудиторної позапрограмної освітньої роботи здійснювалась нами через організацію роботи різноманітних гуртків факультету. Наведемо окремі приклади цих видів робіт. Оскільки в нашому колективі сформувалася ціла група вчених-дефектологів (В. М. Синьов, О. П. Северов, Д. О. Ніколенко), то звісно, ми розпочали свою позааудиторну роботу з їхньою допомогою із закладів для дітей з особливими потребами. Так, у нас склались давні творчі зв'язки з педагогічним колективом Дарницького дитячого будинку-інтернату, а також із допоміжною школою-інтернатом № 10 м. Києва. Курсанти мали змогу протягом навчання зустрічатись із педагогами та вихованцями цих закладів, провести серію суботників із благоустрою території установи, організувати разом із дітьми концерт до свята Великодня та провести низку інших заходів, що мали значний виховний ефект як для учнів, так і для курсантів. Наприклад, проведення курсантами третього курсу місячника правових знань у школі-інтернаті № 10 запам'яталося

всьому колективу школи найбільше тим, що майбутні психологи прагнули досить доступно розповісти дітям із особливостями розумового розвитку про головні ознаки правоохоронної системи держави. Неформальне спілкування з дітьми цієї та ряду інших спеціальних шкіл сприяє виробленню в майбутніх психологів погляду на себе «збоку», що є однією з умов вираженого ставлення до свого професійного майбутнього. Окрім того, колектив психологічного факультету разом із офіцерами факультету внутрішніх військ організували для зазначеної школи підписку на цілу низку періодичних видань: «Іменем закону», «Міліція України», «Кримінальна хроніка» та інші. На думку педагогів школи, цей захід сприяв суттєвій активізації правового виховання серед учнівського колективу. Цікаві напрацювання має наш колектив і в питаннях організації позааудиторної роботи з іноземної мови. Так, у нас під науковим керівництвом академіка В. М. Синьова, Г. В. Боярко було проведено дисертаційне дослідження педагогічних умов вивчення іноземних мов у позааудиторній роботі ВНЗ [3].

Дізнавшись про те, що в Дарницькому районі працює школа «Життя» для аутичних дітей — єдиний заклад такого типу в СНД, організований мамою хворої дитини, педагогом М. В. Щибрик, — ми одразу ж встановили з цим колективом шефські зв'язки. З великим інтересом курсанти факультету зустрічали в себе директора школи «Життя» М. В. Щибрик, наукових співробітників інституту спеціальної педагогіки НАПН України, які розповіли про роботу свого навчального закладу, прокоментували ряд відеофільмів, присвячених проблемам аутизму в Англії (з досвідом дефектологів цієї країни вони знайомились безпосередньо під час наукового відрядження до неї), висвітлили теоретичні проблеми цього психологічного явища, яке практично ще не досліджено. Особливо сильне враження справила на курсантів зустріч із науковим співробітником лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України А. Ю. Максименком, який, втрапивши в ранньому віці зір, здобув фах психолога і вже ось двадцять років плідно працює в тифлопедагогіці.

Оскільки навчальні заклади МВС України є закритими, то ми ставили перед собою завдання виробити в курсантів наукові підходи до організації їх самопідготовки.

Спираючись на практичний досвід наших колег І. Д. Звереві та Л. Г. Коваль, ми склали алгоритми з конкретних тем або з усього курсу, виконання яких пов'язане з вивченням додаткової літера-

тури, з критичним аналізом періодики, роботу з конспектом лекцій. Виокремлені блоки концентрують провідні педагогічні ідеї, поняття, положення, процес розвитку психолого-педагогічної науки, методику наукового дослідження, зміст яких повинен бути самостійно засвоєний майбутніми нашими колегами в різноманітних формах активного навчання [5].

Результатом ефективної діяльності курсантів у науковому об'єднанні стало те, що випускниця психологічного факультету Т. Р. Морозова стала вже доктором психологічних наук. С. В. Кушнар'єв захистив кандидатську дисертацію із соціальної педагогіки, а І. І. Пампура плідно розробляє питання соціальної педагогіки та психології в межах свого дисертаційного дослідження.

Планом діяльності наукового колективу курсантів передбачається розробка цілого ряду питань, пов'язаних із психолого-педагогічними аспектами діяльності дитячих приймальників-розподільників ОВС, пенітенціарних установ для неповнолітніх, досвід роботи яких зараз нами інтенсивно вивчається.

Гадаємо, що в контексті нашого дослідження буде доречним навести висловлювання з роботи наших колег з НАПН України В. М. Володька і М. М. Солдатенка, яка мала широкий резонанс серед педагогів нашого закладу. Завдання вищої школи — «...не вчити студента, а навчати його вчитись, враховуючи особистість, індивідуальність. Викладач повинен не радити, що, як і коли робити, а показати альтернативу вибору, як її знайти, навчити самому процесу пошуку. Студент, у свою чергу, спираючись на знання й особистий досвід, вибирає і планує свої дії у навчанні. А це докорінно змінює самі стосунки «студент-викладач», їхні завдання та функції» [4, с. 94].

На наш погляд, формування професійної готовності майбутнього офіцера буде кращим, коли ще на етапі навчання в школі він буде мати змогу отримати про свою професію певні уявлення. Підтвердженням цього є досвід роботи нашого ВНЗ у питаннях налагодження роботи класів з правоохоронною спрямованістю при масових загальноосвітніх школах. Наприклад, на базі середньої школи № 305 та ряду інших шкіл було відкрито зазначені класи. До викладання в них залучалися провідні фахівці, а також практичні працівники ОВС. Головною формою викладання матеріалу в цих класах була бесіда, оскільки вузівські варіанти навчального процесу (лекція, семінар, практичне заняття та ін.) в цьому випадку недоцільні.

Враховуючи вікові особливості учнів, педагоги передусім ставили перед собою мету викликати в молоді інтерес і повагу до діяльності правоохоронних органів.

Основними завданнями класів із правоохоронною спрямованістю були визначені: розвиток інтересу до правоохоронної діяльності; надання допомоги вихованцеві у вивченні й оцінці власних біопсихічних властивостей та моральних якостей з погляду вимог майбутньої професії; формування відповідних комунікативних, організаторських, дидактичних та ін. якостей, необхідних працівникові правоохоронних органів; формування вміння орієнтуватися в різноманітних навчальних психолого-педагогічних ситуаціях і знаходити альтернативні шляхи їх вирішення; зміцнення мотивації в необхідності вибору активного суспільного життя, подолання стереотипів поведінки, потяг до нового; залучення до початкової пропагандистської та педагогічної роботи за місцем навчання та проживання учнів тощо [2].

Для реалізації цих завдань педагогами факультету було розроблено психолого-педагогічну програму «Професійна орієнтація учнів класів з правоохоронною спрямованістю». До неї були включені такі основні навчальні дисципліни: «Основи загальної психології та педагогіки», «Основи юридичної психології», «Логіка» та ціла низка юридичних навчальних дисциплін.

Оптимальним, на наш погляд, варіантом організації навчання майбутніх правоохоронців (чи, навіть просто законослухняних громадян України) має бути, разом із бесідою, дискусія. Аналізуючи перші кроки роботи таких класів, ми дійшли висновку, що саме вміла, з педагогічного погляду, дискусія сприяє розвитку інтересу до знань, відточенню логіки й доказовості суджень, що складають першооснову професійного становлення майбутнього юриста чи психолога системи ОВС.

Окрім того, педагоги факультету мають позитивний досвід проведення занять із учнями цих класів у формі навчальних екскурсій до закладів освіти МВС України.

З метою налагодження тісної співпраці з курсантами, ми практикували залучення учнів до проведення спільних заходів як в Інституті, так і в підшефних школах для дітей із особливими потребами. Подібна практика організації занять із майбутніми курсантами та студентами сприяє, на нашу думку, утвердженню доброзичливої атмосфери як у шкільних колективах, так і серед абітурієнтів. Розширення кола уявлень про людей із особливими потребами у пси-

хічному та фізичному розвитку дає можливість майбутньому фахівцеві-людинознавцю критично оцінити власний внутрішній потенціал з погляду готовності служити в ОВС.

Досвід факультету з організації творчих і науково-практичних контактів з різноманітними спеціальними закладами освіти був широко висвітлений у цілій низці публікацій викладачів і курсантів факультету в таких виданнях, як: «Іменем закону», «Закон та обов'язок», «Дефектологія», «Проблеми освіти», «Нові технології навчання», «Соціальна політика та соціальна робота», «Світло» та ін.

Враховуючи те, що майбутня професійна діяльність психологів ОВС характеризується значним рівнем відповідальності та небезпеки, колектив психологічного факультету вже протягом десяти років прагне всіляко залучати своїх вихованців до різноманітних видів діяльності у спеціалізованих закладах освіти для дітей з особливими потребами. Подібна практика, як свідчить досвід, має вагомий теоретико-практичний потенціал, оскільки сприяє формуванню знань про природу того чи того явища, а також удосконалює гуманістичну основу людської особистості майбутнього офіцера-правоохоронця.

Література

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка — К.: Лібра, 1996.
2. Боярко Г. В. Взаємозв'язок форм організації навчального процесу у ВНЗ МВС України (на матеріалі викладання іноземних мов): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Професійна педагогіка» / Г. В. Боярко. — Хмельницький, 2004. — 20 с.
3. Володько В. М., Солдатенко М. М. Індивідуалізація навчання студентів // Педагогіка і психологія. 1994. — № 3. — С. 94–98.
4. Синьов В. М. Основи теорії виховання: навч. посіб. [для студ., курсантів, вчителів] / Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І.; Супрун М. О. Наук. ред. В. М. Синьов. — К.: КІВС, 2000.
5. Склярова Т. В., Янушкявичене О. Л. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособ. — М.: ПСТГУ, 2006.

Хай буде й у них родовід

В умовах становлення української державності як ніколи раніше виростає значення першооснови суспільства — сім'ї. І це не дивно: міцна сім'я — міцна Україна!

Одним із показників сили духу людини чи суспільства є здатність відверто й об'єктивно говорити не тільки про свої радощі, а й про біди. І ось тому ми й хочемо висловити своє ставлення до проблеми сирітства аномальних дітей, оскільки вважаємо, що наше суспільство має вкрай, діаметрально змінити своє ставлення до своїх обділених долею та природою маленьких громадян.

На перший погляд, у спеціально створених допоміжних школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, залишених без батьківської опіки, все передбачено: «спеціально пристосовані» старі приміщення, «спеціально підібрані» кадри, «спеціально призначені» шефи, які за умов економічного хаосу відмахуються від сирітських потреб, як від набридливих мух...

Українські дефектологи вже неодноразово в різних засобах масової інформації порушували питання, пов'язані з покращенням стану справ у вищезазваному типі навчальних закладів. Мені хотілося б зупинитися тут на проблемі духовності наших вихованців.

Хоча доречним буде зазначити, що без негайного вирішення проблем матеріального забезпечення цих шкіл важко буде найближчим часом говорити про покращення в них морально-психологічного клімату.

Яке прекрасне слово — «родовід»! Кожен із нас знає свій рід хоча б до п'ятого коліна, що, безумовно, дуже мало, так би мовити, неглибоко, а рід наших вихованців складається тільки з одного «колінця» — його самого, у кращому разі — ще й матері-«зозулі».

Як зараз пам'ятаю свій перший, після закінчення ВНЗ, учительський день у допоміжній школі-інтернаті, коли до мене, вчорашнього студента, підійшла, похитуючись, якась жінка, і без усякої преамбули випалила буквально так: «Чуєш, новенький, ти мене ще не знаєш, але ось побачиш — скоро визнаєш добре. Я — мати твого Андрія. Не зобижай його, а то я вмиць дорогу до прокурора знайду».

Збентежено вислухавши цей «монолог», я все ж насмілився спитати цю жінку про те, чому б їй у такому разі не забрати «мого» Андрія до себе із сирітської школи, і самій не зайнятись його вихо-

ванням. Але на це запитання, ще раніше, ніж я закінчив його формулювати, була різка відповідь: «Дивись мені, неук, я — мати-героїня, через цю школу вже семеро моїх дітей перейшло! І не тобі мене вчити, як виховувати моїх дітей. За це тобі держава гроші платить, а я буду дивитись, як ти будеш їх заробляти. Правильно, Андрійку-синочку?»

Я мовчки подивився на Андрія й побачив у його дитячих очах сльози. «Мамо, — сплакнуло дитя, — я хочу до тебе, додому. Не чіпай нового вихователя, він у нас тільки перший день працює». «Бач, чого захотів, — ядуче видавила ця жінка, — додому? А як я вас, сім ротів, сама вдягну і прогодою? Ти подумав про це? Вихователя йому шкода, а матір рідну тобі не шкода? От ця вже школа, от ці вчителі — так скалічили мого найменшого. Ну добре, я до вас ще доберуся!» Сказавши це, вона різко відштовхнула від себе Андрія і пішла до свого чергового «чоловіка», який, поставивши на землю сумку порожнього «кришталю», дрімав під деревом.

Що я міг тоді сказати Андрію? Чим його втішити? І що я міг сказати двом сестричкам-старшокласницям, які спостерігали всю цю сцену з вікна інтернату, бо вони вже два роки як перестали підходити до матері. Це ще малюк Андрійко жив ілюзіями про матір, про свій дім. Так, я сказати нічого не міг — природа влаштована так, що кожній людині обов'язково потрібна найближча у всьому світі людина — мати. Але як гірко й боляче буває усвідомлювати, що й серед цих, святих для кожного з нас, людей, душ зустрічаються і підлі, продажні душечки, які, заливши горілкою очі, проклинають усіх на світі за свою долю, часто забуваючи згадати лише одне — на їхній совісті сльози колишніх рідних дітей!

Трошки заспокоївшись, Андрій спитав мене: «Скажіть, чим я гірший за домашніх дітей?» Справді, чим гірший за всіх наших діток Андрійко, чим гірші його брати та сестри, і тисячі інших діток, що сповна розділили їхню гірку долю? Вже тепер, з роками, на досвіді своєї роботи і роботи сотень педагогів-дефектологів знаю, як важко запалити в очах учнів допоміжної школи вогник інтересу до знань, до людей. Та й звідки ж може виникнути в цій знедоленій юній душі інтерес до нас, людей, коли їхні батьки-зозулі дали їм життя, але забули дати радість від нього. І ось чому, що б не проводили ми, педагоги, з нашими учнями, завжди дотримуємося принципу опори на те позитивне, на ті острівці доброти, які ще залишилися живими маленькими оазисами у величезній пустелі зла та горя.

В усіх спеціальних школах України тисячі педагогів-гуманістів роблять без гучного афішування найбільшу справу — виховують Людину, наскільки це можливо, замінюють дітям батьків, прекрасно розуміючи при цьому, що найкраще на світі ці дитячі душі розкрились би від дотику рідних батьківських і материнських рук і сердець. Але, на превеликий жаль, реалії такі, що батьки наших учнів частіше бачать дно склянки, ніж обличчя своєї інтернатської дитини.

Можна багато говорити про медичні проблеми розумової відсталості, бо й екологічні катаклізми, й багато інших бід не минають безслідно для діток, але те, що алкоголізм батьків тримає «пальму першості» серед усіх чинників — визнано всіма різнопрофільними спеціалістами. І виходить тоді так, що в батьків, які вирішили «пожити для себе», народжується розумово відстала дитина, і досить часто молода мати, чи, як у нашому випадку, «мати-героїня» заявляє, що вона не думає брати собі «дебіла», хай, мовляв, ним держава займається!

До речі, про терміни. У жодній розвинутій країні світу немає такої жорстокої термінології, як та, що склалась у нашій шкільній практиці та в дитячій психіатрії! До якого часу ми будемо так безвідповідально кидатися різними словами-термінами? Візьмімо назву школи для психічно хворих — «допоміжна школа». Співробітники лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології АПН України вже неодноразово порушували питання про її зміну, оскільки практика спеціальної школи давно показала, що вже сама назва вкрай негативно діє на психіку дитини, а тим більше підлітка, ніби зразу ж відсіюючи його на «другий сорт». Свідомо не називаю наш варіант назви подібного типу шкіл — сподіваюся на ваші пропозиції, шановні читачі, а то й справді жаль зусиль директорів цих шкіл, які не встигають міняти розтрошені учнями шкільні вивіски. На наш погляд, у питаннях психологічної і психіатричної термінології потрібно дотримуватися більш виваженого та продуманого, а головне — людського підходу. А в нас зараз як? «Дебіл» — і все тут!

Простежимо коротко подальший шлях горе-матерів. Після повернення з пологового будинку, в якому кожна з них залишила один на один із життям свого малюка, вони повертаються у свою стихію, і знову живуть тільки «для себе». Через рік-другий знову дарують «подарунок» державі, між гулянками відвідують, а то й зовсім ні, своїх чад, плачуть, проклинають усіх, крім себе. Окремі з них ще можуть згадати про дочку чи сина, коли потрібно

провернути якусь аферу з отриманням квартири чи спадщини, чи коли, пропивши своє здоров'я, покличе «державне» дитя, щоб хоч хтось подав води перед смертю. І тоді ця жінка (це такою ж мірою стосується й чоловіків) уже буде старатися не згадувати того, як у молодості вона сама зрадила, кинула на чужі руки рідну кров. А найстрашніше те, що вчорашні випускники, чи то стараючись комусь помститися, чи то від того, що самі вирости поза сім'єю, без сімейного щастя, дуже часто самі також холоднокровно залишають у пологових будинках тепер уже своїх дітей! Отже, виходить, що йде страшна ланцюгова реакція! Питається, як зупинити її? Як і чим закликати до серця й розуму цих нещасних? Рецепт тут один — зупинити цю біду можливо тільки всім світом! Щоб на неї по-іншому подивилось і керівництво країни, і весь народ. Було б дуже корисним вивчити, а головне, реалізувати в Україні досвід роботи з цією категорією дітей в інших провідних країнах світу. Наприклад, у США в роки президента Дж. Кеннеді спеціальна педагогіка під його безпосередньою опікою досягла значних успіхів. Про це знають усі, крім наших окремих відповідальних чиновників від освіти. За сучасного підходу до проблеми наших спеціальних шкіл залишається тільки спостерігати за жахливим існуванням тисяч і тисяч хворих дітей, яких, на превеликий жаль, не має тенденції до зменшення, принаймні, в цей період. То невже й у нашій країні необхідне втручання Президента? Хоч думається, що з такою кількістю державних шефсько-благодійних організацій, які безпосередньо мають займатися цими школами, можна було би багато чого змінити й без втручання вищого керівництва країни. Але, як говорить народна мудрість, у семи няньок дитя без ока. Говорячи з болем про проблеми, на перший погляд, суто теоретичні, я думаю не про науку для науки, а про науку для школи. Бо становище в спеціальних школах, особливо міських, таке, що ми, при всьому співчутті до сирітської долі, маємо констатувати й те, що ростимо там споживачів-трутнів. Так, зараз під модним гаслом про милосердя багато шефських організацій розуміють тільки регулярне надсилання ящиків солодоців замість того, щоби створити хорошу навчально-матеріальну базу для підготовки дітей до майбутнього життя, яке буде в них вимощене не тільки трояндами — більше колючками. А як же наша «героїня», — спитаєте Ви, як її діти? Розпочну з відповіді на запитання про дітей. Андрій зараз уже в шостому класі. Раніше нічим особливим не вирізнявся, а ось останнім часом декілька разів попався «веселеньким» разом зі

старшими хлопцями — колишніми учнями та старшокласниками цієї ж школи... Двоє старших братів поїхали після будбатовської служби (раніше випускники допоміжних шкіл проходили військово-ву службу) в приміське село до бабусі, але, судячи з усього, стара жінка цьому вже не рада, бо доводиться зустрічати вечір свого віку в оточенні онуків-п'ятиць і нероб...

Старша сестра Андрія живе з матір'ю, ніде не працює, під шкільний випуск народила... і залишила крихітку в будинку малюка.

Інші троє з цієї сім'ї ще в школі з Андрієм. Що стоїть за цим — хворі гени батька-матері чи хворі гени всього суспільства?

«Матір» Андрія я вже довго не бачив, і, чесно кажучи, не прагнув цього. Але ось зовсім недавно зустрівся з нею у воротах школи. Була вона, як завжди, в «русі», хоча дуже було видно, як вона постаріла, а найстрашніше було те, що вона тримала за ручку 6–7-літнього хлопчика... О Боже, подумав я, невже це її восьма дитина?

Весело, мов нічого не бувало, вона зі мною привіталась і, ніби читаючи мої думки, сказала: «Ось дивіться, це вже мій онучок! Синок старшої дочки. Вирішила пристроїти в нашу школу, хай буде разом із моїми молодшими, а то як дочка з ним справиться, — вона собі ніяк ради не дасть, а держава поставить його на ноги. Ви ж пам'ятаєте, що мої тут семеро пройшло, то й синок дочки хай тут вчиться».

І, впевнено ступаючи, «мати-героїня», а тепер уже й бабуся, зайшла на правах старої, дуже хорошої знайомої в кабінет директора, і сказала всього чотири слова: «Ось, приймайте онучка-первістка...».

А я в цей час думав тільки одне — невже й цей малюк буде позбавлений свого Родоводу?

Ну і що тепер, — скаже шановний читач, — автор вирішив поставити крапку? Що, знову йде майже сама констатація фактів? А де ж конкретні пропозиції педагога-науковця?

І справді, зараз, якщо ми щиро бажаємо побачити суттєві зміни в нашому суспільстві, то поряд із оголенням болючого пласту проблем необхідно шукати й той ґрунт, який його загоїть.

Про силу морального здоров'я нації прийнято судити з її ставлення до дітей, хворих, засуджених, сиріт... А отже, якщо ми хочемо претендувати на роль країни з «європейським обличчям», то насамперед повинні ухвалити цілу низку нагальних урядових актів, які б дали повний захист аномальній дитині-сироті.

На нашу думку — це, насамперед:

- розробка Положення «Базове підприємство допоміжної школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, що залишились без піклування батьків»;

- гарантія працевлаштування;

- неможливість колишніх «батьків» проводити різні приватизаційні операції житла без згоди адміністрації інтернату, бо це дуже часто призводить до втрати права дитини на житло;

- прискорення створення психологічних служб зазначеного типу навчальних закладів;

- вивчення і, головне, широке впровадження в життя передового зарубіжного досвіду організації життя сиріт (сімейні будинки, принципи підготовки до самостійного життя в школах та ін.).

Звісно, можна й потрібно продовжувати цей перелік невідкладних проблем, але вже сьогодні необхідно негайно досягти головного: зміни самого ставлення до аномальних дітей-сиріт, щоб воно з ряду казенно-бюрократичного перейшло в ранг державної політики!

Супрун М. О. Хай буде в них родовід // Розбудова держави. — 1996. — № 2. — С. 28–30.

Додаток В

Тематичний словник основних термінів і визначень з навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія»

Тема 1. Предмет вікової та педагогічної психології

Вік — конкретна, відносно обмежена в часі ступінь розвитку індивіда й формування особистості.

Вікова періодизація — етапи психічного розвитку людини в онтогенезі.

Вікова психологія — галузь психологічної науки, яка вивчає вікову динаміку психіки людини.

Вікові особливості — анатомічні, фізіологічні, психічні особливості, які притаманні особам певного віку. Виникають у процесі розвитку і є результатом тих кількісних і якісних змін, які відбуваються в організмі та психіці людини під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Внутрішні умови — те, з чим дитина народжується: морфологічні парціальні особливості індивіда.

Вродженість — те, з чим дитина народжується: анатомо-фізіологічна будова нервової системи, пластичність і будова кори головного мозку, психофізичні особливості нервової системи.

Зовнішні умови — макросередовище: соціальні умови життя; мікросередовище: система міжособистісних відносин, предмети, явища, з якими людина має зв'язок.

Динаміка — сукупність усіх тих законів, якими визначається період виникнення та змінення структурних новоутворень кожного віку.

Криза — вкрай загострене протиріччя.

Національна академія педагогічних наук України (НАПН України) — вища наукова установа країни, яка об'єднує провідних учених у галузі педагогіки, психології та інших наук, що розробляють проблеми навчання та виховання, а також діячів народної освіти. Створена 1992 р. Має відділення: теорії та історії педагогіки й дидактики, методики й інформаційних технологій в освіті; психології, дефектології та вікової фізіології; педагогіки і психології професійної освіти. До її складу входить цілий ряд наукових підрозділів. Основні з них — це: Інститут педагогіки, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Інститут спеціальної педагогіки, Інститут проблем виховання та інші. Першим президентом АПН України був академік М. Д. Ярмаченко. Нині НАПН України очолює академік В. Г. Кремінь. До складу академії входять такі відомі вчені, як академіки І. Д. Бех, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. В. Сухомлинська, В. М. Синьов, О. І. Пометун та інші провідні фахівці в галузі психолого-педагогічної науки.

Онтогенез — процес розвитку індивідуального організму. У психології О. — процес формування та розвитку психіки індивіда в цілому й окремих психічних сфер і явищ — потреб пам'яті, мислення тощо.

Педагогічна психологія (від грецького — веду, виховую) — галузь психології, яка вивчає психологічні проблеми навчання та виховання. П. п. досліджує психологічні аспекти цілеспрямованого формування пізнавальної діяльності та громадсько значущих рис особистості; умови, що забезпечують оптимальний розвиваючий ефект навчання; можливості врахування індивідуальних психологічних особливостей вихованців; взаємодію між педагогом та учнями, а також всередині колективу; психологічні питання педагогічної діяльності тощо.

Педологія (від грецьких слів — дитина й учення) — психолого-педагогічна течія, що виникла на зламі XIX та XX століть. Основоположники — С. Холл, Дж. М. Болдуїн, О. Хрисман та інші. В основу П. покладено ідею про єдність психологічних, анатоμο-фізіологічних, біологічних і соціальних факторів розвитку людини (дитини). Значний вклад у розвиток П. внесли психологи, фізіологи, дефектологи колишнього Радянського Союзу (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Д. Ф. Ніколенко та ін.). У П. був накопичений великий емпіричний матеріал про комплексний розвиток дитини. У результаті прийняття Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомпросу» (1936 р.) П. була ліквідована. Розгром П. викликав серйозні гальмівні процеси в розвитку вікової та педагогічної психології.

Протиріччя — невідповідність між потребами та можливостями їх задовольнити.

Психологічний вік — певний, якісно своєрідний рівень онтогенетичного розвитку, зумовлений закономірностями формування організму, умовами життя, навчання та виховання, і відносно обмежений у часі.

Спадковість — властивість живого організму визначати родовий розвиток.

Соціальна ситуація розвитку — місце дитини в системі соціальних відносин.

Умова — відображення відношення до тих факторів, завдяки яким вона виникла й існує.

Філогенез — еволюційний процес формування та розвитку живих істот. У психології Ф. — процес еволюції психіки тварини та людини.

Хронологічний вік — час існування індивіда з моменту його народження.

Закономірність — причинно-наслідковий зв'язок між умовами та реальністю.

Тема 2. Організація та методика проведення наукового психолого-педагогічного дослідження (на прикладі вікової та педагогічної психології)

Генетичний метод — вивчення індивідуальних психологічних особливостей людини, з'ясування ролі генотипу та середовища їх формування.

Гіпотеза — наукове припущення, яке висувається дослідником з метою пояснення існуючого явища, його сутності, передбачення результатів експерименту тощо.

Лонгітюдне дослідження — довготривале та систематичне вивчення одних і тих же осіб, що дозволяє визначати діапазон вікових змін.

Констатуючий експеримент — зріз стану розвитку питання, що досліджується, у відповідній психолого-педагогічній літературі та на практиці.

Мета дослідження — форма ідеального передбачення результату дослідження, основа здійснення всіх етапів наукової роботи.

Метод — система принципів, поглядів, якими керується дослідник при вивченні того чи іншого явища; сукупність організаційних, емпіричних, інтерпретаційних процедур та обробки даних; прийоми збору фактичного матеріалу.

Методика — технологія виконання певної роботи.

Методологія — система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, яка втілюється в організації та регуляції всіх видів людської діяльності.

Об'єкт дослідження — частина об'єктивної реальності, яка на кожному етапі стає предметом практичної та теоретичної діяльності дослідника (для образного порівняння: об'єкт — поле, яке обробляється дослідником).

Предмет дослідження — елемент об'єкта, який досліджується з певною метою в конкретних умовах (борозна, по якій іде експериментатор).

Поперечний зріз — вивчення змін певних рис психіки у різних за віком людей.

Принцип — основоположна, фундаментальна ідея, правило поведінки. П. розглядається як провідне поняття, що становить собою узагальнення та розповсюдження певних положень, явищ тієї чи тієї галузі.

Факт — твердо встановлене знання, дане в досліді, яке служить для певного висновку і є перевіркою якогось певного передбачення.

Фактор — рушійна сила, причина якогось певного процесу, явища або суттєва обставина останніх.

Формуючий експеримент — метод відстеження змін психіки людини в процесі активного впливу дослідника на неї.

Тема 3. Особливості розвитку психіки людини в період раннього дитинства

Автономне мовлення — мовлення дитини, що складається зі слів, які дорослі, як правило, не вживають.

«Госпіталізм» — відставання дитини в розвитку в результаті дефіциту спілкування з дорослими.

Ігрові дії — дії, метою яких є саме здійснення дій, а не їхні практичні результати.

Знаряддєві операції — дії, що визначаються логікою громадського, закріпленого способу використання посередницького предмета.

Комплекс «оживлення» — емоційно-рухова реакція дитини на появу дорослого.

Криза трьох років — період підвищення активності дитини та виникнення нових взаємодій із дорослими, виражених в упертості, негативізмі, примхах тощо.

Негативізм — стосунки між дорослим і дитиною, сутність яких полягає в намаганні дитини зробити все навпаки.

Неспецифічний шлях спілкування — загальна активізація всіх психічних процесів у спілкуванні.

Образ «Я» — система уявлень людини про саму себе і про свою взаємодію з іншими людьми.

Орієнтований рефлекс — складна реакція тварини чи людини на новизну стимулу («Що таке?»).

Орієнтація — здатність дитини співвідносити впливи будь-якого виду.

Перенесення дії — вплив раніше сформованої дії (навички) на оволодіння новою.

Постнатальний період — розвиток дитини після народження.

Пренатальний період — ембріональний утробний період розвитку дитини.

Ранній вік — період у розвитку дитини від одного до трьох років.

Реактивна поведінка — активність дитини в межах реакції, відповідь на подразник.

Ручні операції — дії, що визначаються логікою рухів руки.

Реагування — здатність дитини на вибіркове ставлення до зовнішніх подразників.

Самооцінка загальна — ставлення дитини до себе, що полягає в емоційно-позитивному самовідчутті, відчутті своєї значущості для оточуючих.

Самооцінка конкретна — ставлення дитини до себе, побудоване на реальних досягненнях.

Специфічний шлях спілкування — відпрацювання та засвоєння прийомів пізнавальної діяльності, які здійснюються у спілкуванні.

Спільна діяльність — діяльність, яка здійснюється в певній системі відносин людини з іншими людьми.

Стадія немовляти — розвиток дитини від одного місяця до одного року.

Фаза новонародження — перехідний критичний період у дитини — з моменту народження до одного місяця. Це сполучна ланка між утробним і позаутробним розвитком, що становить собою перехідний етап від одного типу розвитку до іншого.

Тема 4. Дошкільний вік дитини

Внутрішні етапні «інстанції» — норми та правила, які регулюють поведінку дитини; на основі цих норм і правил розвивається саморегуляція.

Втрата безпосередності — здатність дитини сховати свої безпосередні почуття, контролювати їх.

Готовність до школи, «шкільна зрілість» — той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, при якому вимоги систематичного навчання не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини. Г. до ш. включає: інтелектуальну — обізнаність в подіях оточуючого життя (здатність до диференційованого сприймання, якість мислення тощо); емоційно-особистісну — емоційна стійкість, імпульсивність чи довільність поведінки, соціальна позиція, уміння спілкуватися; вольову — подолання різноманітних перешкод; мотиваційну — бажання вчитися.

Гра дитяча — вид діяльності, який історично склався і полягає у відтворенні дітьми відносин дорослих і спрямований на пізнання оточуючої дійсності.

Гра дидактична — створення в навчальному процесі ігрових ситуацій, спрямованих на розвиток вищих психічних функцій.

Гра-драматизація — одна з форм сюжетно-рольової гри, що пов'язана з сюжетами літературних творів. Є синтезом сприйняття твору та рольової гри.

Гра режисерська — форма ігрової діяльності, що з'являється до трьох років і зберігається протягом усього дошкільного періоду. У ній дитина одночасно виступає «режисером-сценаристом» і виконавцем ролей.

Гра рольова — діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і в спеціальній, створюваній самими дітьми ігровій ситуації відтворюють діяльність дорослих та їхні відносини.

Гра з дорослими — вид колективної чи парної гри, в якій дії учасників та їхні взаємовідносини регламентовані створеними раніше правилами, котрі є обов'язковими для всіх учасників.

Децентралізація мислення — здатність дитини змінювати позицію та дивитися на речі з погляду інших.

Дошкільний вік — період дитинства від 3 до 6–7 років, що характеризується переходом дитини від спільної діяльності з дорослими до відносно самотійної, але безумовно керованої з боку дорослих.

Здатність до навчання — здатність дитини досягти за короткий час більш високого рівня засвоєння знань.

Ігрові дії — дії, що умовно повторюють реальні, коли дитина через роль відтворює дії дорослого.

Контекстне спілкування — спілкування, побудоване на умовностях, відсутність прив'язаності до якоїсь певної ситуації, здатність діяти не під впливом поточної ситуації, а з урахуванням цільової установки, правил, умов тощо.

Кооперативно-змагальний тип спілкування — тип спілкування, за якого дії погоджуються, систематично обговорюються, але зберігаються відносини між учасниками, як між противниками в грі.

Криза шести-семи років — перехідний етап від дошкільного до молодшого шкільного віку, що характеризується підвищеною конфліктністю, неадекватним реагуванням, втратою безпосередності. Відбувається зміна соціальної ситуації розвитку та виду провідної діяльності.

Пізнавальний егоцентризм — недостатнє відмежування свого погляду від можливих інших, а звідси його фактичне домінування.

Роль — нормативно схвалені форми поведінки індивіда, який займає певну позицію в системі громадських чи міжособистісних відносин.

Сенсорні еталони — загальноприйнятні зразки почуттєвих рис і відношень предметів.

Субординація мотивів — здійснення діяльності та поведінки дошкільників на основі системи мотивів, серед яких найбільшого значення набувають мотиви громадського змісту, що підпорядковують інші мотиви.

Феномен «гіркої цукерки» — реакція дитини на незаслужену нагороду, побудована на почутті власної гідності.

Тема 5. Молодший шкільний вік

Внутрішній план дій — обдумування пізнавальних дій.

Дія самоконтролю — дія з порівняння, співвідношення навчальних дій із зразком, що дається ззовні.

Довільність розумових процесів — управління психічними пізнавальними процесами: увагою, пам'яттю, мисленням.

Ізолююча абстракція — повне відокремлення одного елемента від інших.

Інтерференція — негативний вплив раніше вироблених навичок.

Мовленнєва діяльність — процес словесного спілкування, в ході якого відбувається передача та засвоєння загальноісторичного досвіду, встановлення комунікацій, планування дій.

Молодший шкільний вік — період дитинства від 6–7 до 10–11 років, який знаменує перехід дитини від гри до навчання як єдиного способу засвоєння людського досвіду. М. ш. в. має глибокі потенціальні можливості для фізичного й духовного розвитку дитини.

Перенесення навичок — позитивний вплив раніше вироблених навичок на формування нових.

Перспективний самоконтроль — коригування діяльності на декілька операцій уперед, порівняння майбутньої діяльності та своїх можливостей щодо її виконання.

Пізнавальний інтерес — специфічний внутрішній мотив навчальної діяльності, без якого засвоєння знань як кінцева мета не зможе стати умовою досягнення інших цілей, а отже, діяльність суб'єкта не набуває навчального характеру.

Поопераційний самоконтроль — корекція діяльності, спостереження за ходом дій, за тим, які дії виконані, яка дія виконується в поточний момент, що ще потрібно зробити.

Прогностична самооцінка — оцінка суб'єктом власних можливостей. **Ретроспективна самооцінка** — оцінка досягнутих результатів своєї діяльності.

Рефлексія — вміння виокремлювати, аналізувати, співвідносити із ситуацією свої можливості.

Рівень домагань — потяг до досягнення мети того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною.

Роз'єднуюча абстракція — свідомий розподіл суттєвого та несуттєвого, їх протиставлення на основі узагальнених знань.

Смисловий бар'єр — взаємонепорозуміння між людьми, яке виникає на основі того, що одна й та ж подія з одним і тим же значенням має для них різний смисл.

Навчальні дії — загальні прийоми, способи вирішення завдань.

Навчальна діяльність — один із основних видів діяльності людини, спрямований на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань.

Навчальне завдання — завдання, що вимагає від учня визначення та засвоєння в процесі навчальної діяльності способу вирішення відносно широкого кола проблем і конкретно-практичних завдань.

Тема 6. Середній шкільний вік

Аутизм — орієнтація на свій внутрішній світ.

Актуальна самооцінка — «те, що я можу зараз, чого я вже досяг».

Агогіка — наука, що вивчає проблеми попередження відхилень у поведінці неповнолітніх.

Групова солідарність — ідентифікація себе з групою. Дух змагання, конкуренції з іншою групою затьмарює основну суть діяльності.

Дієвість почуттів — наявність міцного зв'язку між мотивом поведінки та дією.

Девіантність поведінки — неадекватність поведінки, яка спостерігається в дитячому та юнацькому віці й характеризується стійким повторюванням порушень норм права інших, порушень відповідних вікових норм і соціальних правил. Виокремлюють чотири типи Д. п.: 1) десоціалізована (погані стосунки з ровесниками, байдужість до інших, егоцентризм); 2) соціалізована (прихильність до своїх і ворожість до сторонніх); 3) агресивна (фізичне насильство над іншими, злочинна поведінка); 4) реагресивна (стійка нещирість, прогули, наркоманія, втечі з дому).

Емоційний тон взаємин — шкала, на одному полюсі якої знаходяться близькі, теплі, доброзичливі стосунки, а на іншому — далекі, холодні, ворожі.

Емоційна маніпуляція — прояв підлітком більшої значущості для нього емоційного контакту з батьками в порівнянні зі спілкуванням з іншими людьми.

Ефект «липучки» — дружба підлітка з кимось із ровесників — «зіркою», протиставлення себе разом із ним усім іншим.

Ефект неадекватності — гострі емоційні реакції підлітка під час зіткнення дуже великих запитів і сильної невпевненості в собі.

Загальна самооцінка — оцінка себе в цілому як хорошого, так і поганого, талановитого чи бездарного.

Ідентифікація — процес ототожнення індивідом себе з іншими людьми, групою, колективом, що допомагають оволодіти різними видами діяльності, засвоїти соціальні ролі та цінності, прийняти соціальні ролі. Виділяють три форми І.: а) пряме емоційне ототожнення себе з реальною або нереальною людиною (напр., уподібнення до одного з батьків або кіногероя в підлітковому віці). Це початкова форма ідентифікації; б) зарахування себе до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної); в) зарахування (з відчуттям належності) до певної соціальної групи, колективу, малої групи.

Індивідуалістичні мотиви — а) індивідуально-громадські (відсутність користолюбства і соціальної спрямованості, домінують мотиви самоствердження); б) вузько індивідуалістичні.

Інтеріоризація суспільних ідеалів — пошук реальних прикладів для наслідування і шляхів реалізації ідеалів.

Інфантилізм — повна розсіяність перед сьогоdnішнім і зневіра в завтрашньому. Проявляється в самоусуненні від проблем дорослого життя, в бажанні перекласти відповідальність на інших.

Конформізм — зміна своєї думки під впливом (тиском) групи, прийняття чужої позиції, виявлення бажання не висловлювати і не відстоювати власну думку в умовах, коли вона не співпадає з оцінкою колективу.

Колективістичні мотиви — мотиви загальної користі, які отримують розвиток тільки в спільній діяльності.

Мотив самоповаги — особиста потреба максимізувати чи мінімізувати переживання негативних установок щодо себе.

Нерефлексивність життєвої позиції — бачення себе в лавині життя без відособлення від нього і навіть опір цьому виділенню.

Невизначеність статусу підлітка — характеризується: відсутністю своєї справи, своєї групи однодумців, своєї ідеї, що визначає сутність життя.

Негативна імітація — підліток діє протилежно зразку.

Позиція «я діюче» — відчуття своєї здатності щось зробити, чогось добитися, проявити себе.

Парціальна самооцінка — оцінка своїх досягнень в окремих галузях.

Потенційна самооцінка — «чого я зможу досягти, на що я можу претендувати».

Психологічний бар'єр — зміна ставлення до конкретної людини, яка допустила безтактність, а часом неприйняття з якоїсь причини цілого колективу.

Підлітковий вік — вік від 10–11 до 14–15 років.

Поведінкова емансипація — орієнтація підлітка на моральні норми та цінності його батьків або на якісь інші.

Почуття дорослості — потреба у звільненні від контролю й опіки старших, від встановлених ними правил і порядків.

Покликання — єдність суб'єктивних нахилів і здібностей до тієї чи тієї діяльності, в якій особистість бачить головну форму самореалізації.

Реакція групування — потяг підлітка до групи ровесників, в основі якого лежить хобі, сексуальні потяги тощо.

Реакція емансипації — спроба психологічно вийти з-під контролю старших, переглянути їхні вимоги, мати власну думку щодо тих чи тих цінностей.

Реакція відмови — різка зміна ситуації веде до відмови від гри чи інших видів діяльності.

Реакція «опозиції» — активний протест при непосильних вимогах, що ставляться перед підлітком.

Реакція компенсації — компенсація недостатньо розвинутої фізичної чи психічної функції за рахунок більш розвинутої.

Реакція гіперкомпенсації — розвиток підлітком тієї чи тієї недорозвинутої функції.

Реакція імітування — наслідування певної особи чи образу.

Ситуативна самотність — ситуація, що обумовлена особливими життєвими обставинами: різкою зміною умов життя і кола спілкування, втратою близьких.

Стратегічна взаємодія — ситуації, в яких партнери по спілкуванню уявляють, приховують чи відкривають один одному якусь інформацію про себе не прямо, а опосередковано, за допомогою спеціальних прийомів.

Феномен «люди та інтереси» — масове захоплення чимось одним, що блокує всі інші інтереси.

Хронічна самотність — стан, що переслідує людину постійно і сприймається нею як щось непоправне: «Самотність — доля моя».

Тема 7. Старший шкільний вік

Дивергентне мислення — передбачення того, що на одне й те ж питання може бути декілька правильних відповідей.

Дисморфоманія — стійка закомплексованість, що пов'язана з наявністю фізичного недоліку.

Індивідуальний стиль розумової діяльності — індивідуально своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найбільш гармонійного узгодження своєї індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності.

Життєвий план — показник оволодіння особистістю своїм внутрішнім світом, система пристосування до дійсності.

Конвергентне мислення — орієнтація на однозначне рішення, що знімає повністю проблему.

Криза ідентичності — серія соціальних та індивідуальних виборів, ідентифікацій і самовизначень.

Локус контролю — схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус) чи власним здібностям (інтернальний локус).

Психологічна готовність до вступу в доросле життя — наявність здібностей і потреб, що дозволяють випускнику школи найбільш повно реалізувати себе в громадському та сімейному житті.

Професійне самовизначення — серія завдань, які ставить перед людиною суспільство; процес поетапного прийняття рішення, формування індивідуального стилю життя.

Рання юність — період розвитку особистості з 14–15 до 17–18 років.

Самовизначення — свідомий акт виявлення й утвердження своєї позиції.

Самоповага — установка схвалення чи несхвалення, яка вказує в якій мірі індивід вважає себе здібним, вагомим, гідним тощо.

Самостійність — здатність до самоствердження, регулювання поведінки, самоконтролю, збереження власних поглядів, взяття на себе відповідальності.

Соціальна адаптація — процес пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів. Виокремлюють дві форми С. а.: активну, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його; пасивну, коли він не вступає у взаємодію із середовищем, не прагне змінити його.

Соціальна ситуація формування особистості — соціальне середовище впливає на формування особистості лише тоді, коли сама особистість у результаті активного ставлення до соціального середовища здатна використати його як орієнтир своєї життєдіяльності.

Стиль мислення — стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, за якими стоять різноманітні шляхи накопичення, переробки та використання інформації.

Феномен підтвердження — потреба кожної людини в переконанні щодо цінності та необхідності свого існування.

Феномен «чекання спілкування» — пошук спілкування, постійна готовність до контакту.

Тема 8. Психологічні особливості осіб з відхиленням у психічному та фізичному розвитку

Аномальні діти — діти, в яких спостерігаються значні відхилення від нормального фізичного та психічного розвитку, через що вони потребують навчання й виховання в спеціальних навчально-виховних закладах для глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, розумово відсталих, дітей із затримкою психічного розвитку та тяжкими порушеннями мовлення.

Глухі діти — діти, в яких слух пошкоджений так, що вони самостійно не можуть використати його для розвитку мовлення, що призводить до глухонімоти.

Дебільність — найбільш поширена форма олігофренії. Ця категорія дітей навчається в допоміжних школах, має легкий ступінь розумової відсталості, незначні відхилення у фізичному розвитку.

Дефектологія — наука про особливості розвитку та соціальної адаптації осіб з психічними та фізичними вадами. Виділяють такі складові частини Д.: 1) тифлопедагогіка — наука про виховання та навчання осіб з порушенням зору (сліпих і слабозорих); 2) сурдопедагогіка — наука про виховання та навчання осіб з порушенням слуху (глухих і слабочуючих); 3) олігофренопедагогіка — наука про виховання та навчання розумово відсталих осіб; 4) логопедія — наука, що займається виправленням різноманітних мовленнєвих вад.

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) — група постійно невстигаючих у масовій школі учнів. Ці діти не мають виражених порушень аналізаторів (слухового, зорового тощо) і не є розумово відсталими. До цієї групи належать діти з психофізичним і психічним

інфантилізмом, а також діти з церебростенічними станами. В основі ЗПР лежать наслідки раніше перенесеного органічного захворювання центральної нервової системи. Для цієї категорії осіб характерне недорозвинення складних форм поведінки, підвищена втомлюваність, неформованість цілеспрямованої діяльності.

Діти-олігофрени — розумово відсталі, у яких наступило стійке порушення пізнавальної діяльності в результаті органічного ураження головного мозку. Залежно від ступеня порушення інтелекту цю категорію дітей розділяють на групи: ідіотія, імбецильність і дебільність.

Ідіотія — різке відхилення від норми, яке проявляється в тяжких порушеннях психічного та фізичного розвитку, ендокринному дисбалансі, тяжких фізичних вадах.

Імбецильність — менш різка форма розумової відсталості. Імбецили володіють незначним словниковим запасом, їм властива загальна загальмованість у поведінці та рухах. Ці люди майже не здатні себе обслужити, орієнтуватися в житті, потребують постійної опіки з боку дорослих. Як і ідіоти, імбецили знаходяться на соціальному утриманні.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України — провідний науковий заклад країни, науковці якого розробляють стратегію і тактику розвитку дефектологічної науки в Україні. Найбільш відомі вчені-дефектологи України: академіки І. Д. Бех, В. І. Бондар, В. М. Синьов, Д. М. Ярмаченко; професори В. В. Засенко, І. Г. Єременко, Є. П. Синьова, Є. Ф. Соботович, В. В. Кобильченко, М. П. Козленко, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, І. С. Моргуліс, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет; провідні наукові співробітники Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова, В. Є. Турчинська та ін. Із 1994 року по 2009 рік директором І. с. п. був В. І. Бондар. З 2009 року цей колектив очолює В. В. Засенко.

Компенсація — пристосування організму до умов існування при втраті або порушенні якоїсь із його структур чи функцій унаслідок захворювання.

Корекція — виправлення вад розвитку.

Особи з комплексним порушенням розвитку — люди з наявністю сенсорних дефектів (сліпоглухонімота) або з поєднанням сенсорного (чи сенсорних) та інтелектуального — розумово відсталі сліпі (глухі) та інші.

Пенітенціарна дефектологія (від лат. poenitentia — каяття) — галузь психолого-педагогічних знань, що знаходиться на межі

двох наук: дефектології та пенітенціарної педагогіки і психології. Основоположник П. д. — академік В. М. Синьов.

Реабілітація — фізична терапія, психотерапія, тренування, зміна умов життя.

Слабкозорість — втрата зору різного ступеня.

Слабочуючі (туговухі) — діти з частковою слуховою недостатністю різного ступеня.

Сліпота — повна втрата зору.

Соціалізація — процес передачі узагальненого досвіду певної культури (ролей, цінностей, умінь, знань, норм) індивідуальним членам суспільства.

Тема 9. Особливості розвитку психіки дорослої людини

Герогієзна — наука, що вивчає питання, пов'язані із залученням до виробничої діяльності людей похилого віку.

Герогіка — наука, що вивчає соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку; педагогіка людинознавства та соціальної творчості.

Геронтологія — наука про старіння та довголіття.

Інститут геронтології НАМН України — провідний науковий заклад, учені якого розробляють медичні, соціальні та психологічні аспекти геронтології. Ідея створення І. г. належить академіку О. О. Богомольцю.

Медична геронтологія (геріатрія) — розділ геронтології, що вивчає медичний аспект старіння.

Психогеронтологія — наука, що вивчає психологію людей похилого віку.

Пенітенціарна геронтологія — наука про старіння людини в умовах позбавлення волі. Основоположником цього наукового напрямку є С. В. Кушнар'єв.

Соціальна геронтологія — самостійна наука про місце старої людини в суспільстві, виокремилася із соціології на основі інтеграції як з демографією та гігієною, так і соціальною психологією.

Ергономіка — наука про підвищення продуктивності праці з урахуванням людини як центрального фактора.

Тема 10. Основи психології навчання

Вузькі мотиви навчання — додатковий стимул до навчання, що з'являється у зв'язку із взаємовідносинами в сім'ї чи колективі й іншими обставинами.

Зона «найближчого розвитку» — потенційні можливості дитини: різниця між тим, що дитина може зробити за допомогою дорослих і тим, що вона може зробити самостійно (За Л. С. Виготським).

Міжпредметні зв'язки — дидактичний приклад та умова встановлення взаємозв'язку між різноманітними навчальними дисциплінами. Завдяки М.з. встановлюються зв'язки між провідними ідеями, поняттями, фактами, методами наукового пізнання, спільними для ряду навчальних дисциплін, курсів. М.з. забезпечують вирішення ряду організаційно-педагогічних питань: усувають дублювання, сприяють раціональному розподіленню навчального матеріалу, об'єднують зусилля викладачів задля спільної й узгодженої роботи.

Навчання — конкретний вид педагогічного процесу, в ході якого під керівництвом педагога реалізуються громадсько обумовлені завдання освіти особистості в тісному взаємозв'язку з її вихованням і розвитком. Н. — процес двосторонній. У ньому переплітаються викладання (діяльність педагога) та учіння (діяльність учня).

Педагогіка — наука про виховання та навчання людини у свідомо організованому процесі. П. вивчає завдання, сутність, закономірності, принципи, зміст, форми, методи, прийоми й умови ефективної побудови навчально-виховного процесу. В системі педагогічних наук виділяють загальну П., історію П., порівняльну П., спеціальну П., пенітенціарну П. та ін. галузі.

Педагогічний процес — цілеспрямований, свідомо організований розвиваючий взаємовплив педагогів і вихованців, у ході якого вирішуються громадсько необхідні завдання навчання та виховання. П. п. — це єдність процесів навчання, виховання та розвитку вихованців. Основні компоненти П. п.: мета, завдання, зміст, методи й організаційні форми навчання та виховання.

Принципи навчання — система найважливіших вимог, дотримання яких забезпечує ефективне та якісне функціонування навчального процесу. Основні П. н.: науковість, систематичність, доступність, наочність.

Психологія навчання — розділ педагогічної психології, предметом якого є вивчення психологічних закономірностей процесів засвоєння учнями знань, набуття вмінь та навичок. П. н. досліджує мотиви учіння, вікові й індивідуальні особливості учнів, способи організації навчальної діяльності тощо.

Рівень актуального розвитку — можливість дитини виконувати вимоги дорослих самостійно.

Розвиваюче навчання — навчання, яке спирається на зону «найближчого розвитку».

Навчальний процес — конкретний вид цілісного педагогічного процесу, що реалізує мету навчання, виховання та загального розвитку в специфічних організаційних формах — урок, лекція, семінар, екскурсія та інші.

Учіння — вид діяльності учнів, організований педагогом та об'єктивно спрямований на досягнення цілей навчання та виховання. Характер У. визначається складом педагогів, рівнем їхньої підготовки, залежить від ступеня підготовки учнів, мотивації їхньої навчальної діяльності, ставлення до неї.

Широкі соціальні мотиви навчання — розуміння громадської значущості навчання, що з'являється у зв'язку із взаємовідносинами в сім'ї, в колективі та іншими обставинами. Усвідомлюються у вигляді бажання стати корисним Батьківщині, стати освіченою людиною тощо.

Тема 11. Основи психології виховання

Правове виховання — один із напрямів у загальній системі виховання. Включає в себе правову пропаганду, виховання в душі поваги до законів України та норм права, формування стійкої позиції щодо антиправових проявів і порушників громадського порядку. Здійснюється всіма соціальними інститутами виховання на всіх рівнях — у навчальних закладах, за місцем роботи та проживання громадян.

Психологія виховання — розділ педагогічної психології, що досліджує психологічні закони активного та цілеспрямованого формування особистості. П. в. охоплює проблеми: психологічні основи організації колективу, механізм формування моральної основи вчинків, моральної самооцінки, шляхи вивчення індивідуальних особливостей вихованця та їх урахування в педагогічному процесі тощо.

Самовиховання — свідомо цілеспрямована діяльність особистості, скерована на вироблення, вдосконалення чи зміну своїх якостей відповідно до власних цінностей та орієнтацій, інтересів, завдань, які складаються під впливом умов життя та суспільного виховання.

Такт педагогічний — дотримання педагогом принципу міри у спілкуванні з вихованцями, вміння знайти правильний підхід до них у процесі навчання та поза ним. Основа Т. п. — глибокі знання психології та педагогіки, норм громадської моралі.

Позааудиторна робота ВНЗ — гармонійна складова всього навчально-виховного процесу, яка покликана слугувати дієвим фактором гуманізації всього процесу підготовки фахівця відповідного профілю. Суттєвою особливістю П. р. є те, що вона не так суворо регламентована, як навчальний процес, відзначається великою варіантністю форм організації та соціальних відносин, будується на добровільних засадах, ініціативі та самодіяльності вихованців; у ній яскравіше виражені колективістські риси та громадська спрямованість.

Тема 12. Основи психології педагога

Авторитарні здібності — здібності застосовувати безпосередньо емоційно-вольовий вплив на учнів і вміння на цьому завойовувати у них авторитет. А. з. залежать від цілого комплексу особистісних рис педагога (рішучості, витримки, стійкості, вимогливості тощо), а також від почуття відповідальності за навчання та виховання учнів, від переконань педагога в тому, що він правий, що робить високогуманну справу, від уміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

Академічні здібності — здібності до певної наукової галузі (математики, юриспруденції, психології тощо).

Гуманізм — сукупність поглядів, побудованих на визнанні людини вищою цінністю; вчення, що відстоює гідність і права людини, свободу й усебічний розвиток особистості.

Дидактичні здібності — здатність передавати учням навчальний матеріал у дохідливій формі, ясно та чітко; викликати інтерес до навчання; стимулювати активну самостійну думку.

Здібність до розподілення уваги — гармонійне поєднання в педагога активності, ділового концентрування, стійкості уваги з розвинутим розподіленням, що виявляється у швидкому реагуванні на все, що відбувається в колективі.

Комунікативні здібності — здібності до спілкування з учнями, уміння знайти правильний підхід до них, встановити з ними виважені, з педагогічного погляду, взаємовідносини, наявність педагогічного такту.

Культура мислення — здатність індивідуального осмислення саморозвитку та вміння його виводити за межі встановлених в індивіда форм і каналів мислення.

Культура поведінки — вчинки та форми спілкування людей, побудовані на громадській моралі, естетичному смаку та правилах суспільства. Найважливіший показник К. п. — чуйність і такт сто-

совно оточуючих, що побудовані на істинному гуманізмі, увазі до людей, турботі про них.

Культура мовлення — в теоретичному плані — розділ філологічної науки, що вивчає мовне життя суспільства в певній епосі та встановлює на науковій основі правила користування мовою; в практичному — нормативність мови, її правильність, відповідність вимогам, що висуваються до мовлення, вміння творчо використовувати мовні засоби залежно від умов спілкування, мети та змісту виступу.

Мовленнєві здібності — здібність ясно та чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки, оскільки передача інформації в основному здійснюється вербальним шляхом.

Мотивація — система взаємопов'язаних і співвідпорядкованих мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки; залежить від структури моральної свідомості, ціннісної орієнтації, рівня загальної культури, здібності до критичного усвідомлення ситуації, вольових рис людини.

Науковість навчання — принцип дидактики. Він вимагає від педагога, щоб зміст навчання включав у себе справді наукові теорії, закони, поняття, факти, що розкривають сучасні досягнення науки та перспективи її розвитку. Дотримання цього принципу звільняє освіту від спрощення, вульгаризації тощо.

Організаторські здібності — це, по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його для вирішення важливих завдань; по-друге, здатність правильно організувати власну роботу.

Педагогічна уява — спеціальна здатність, що виявляється у передбаченні наслідків власних дій, у вихованому проектуванні особистості учнів.

Перцептивні здібності — здібності розуміння внутрішнього світу вихованця, постійна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня та його тимчасових психологічних станів.



ЛЮДИНА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СФЕРІ ПАСТИРСЬКОЇ СЛУЖБИ

План:

1. З історії розвитку спеціальної педагогіки
2. Сучасний стан дефектології як науки і практики

1. З історії розвитку спеціальної педагогіки

Україна — європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими потребами, з огляду на обмежені можливості для належної соціалізації, потребують усебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства. Уся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна судити про рівень розвитку цивілізованості держави й суспільства загалом. Принагідно слід зазначити, що вся історія православ'я пройнята турботливим ставленням до особливих людей. Вони завжди знаходили прихисток у монастирях, братія яких виявляла особливу увагу до їхньої важкої долі. Саме в монастирях, зокрема в Києво-Печерській Лаврі, з перших років створення, було започатковано опіку дітей з особливостями фізичного та психічного розвитку.

Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), а також ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН «Про права дитини», «Стандартні правила для інвалідів» та ін., спрямовані на створення правових, соціально-економічних і матеріально-технічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Їхня соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності.

Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до всіх її ланок. В основу сучасного виховання й навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що в наш час поряд з усебічним удосконаленням навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх закладів освіти певні

якісні зрушення відбуваються й у навчанні та вихованні розумово відсталих дітей, серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій. Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія (В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.) розглядають корекцію як складову цілісної системи навчально-виховного процесу допоміжної школи. На сьогодні допоміжна школа повинна забезпечити кожному учню умови для комплексного психолого-педагогічного впливу, що розвивають його компенсаторний потенціал. Постановка й вирішення нагальних проблем допоміжного навчання з погляду його корекційної спрямованості потребують творчого переосмислення всієї сучасної системи з урахуванням тенденцій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом досліджуваного історичного періоду, з метою впровадження в педагогічну практику кращих здобутків і надбань.

Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ — початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Л. С. Виготський, О. М. Граборов, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Х. С. Замський, В. Ю. Карвяліс, М. П. Козленко, Н. Л. Коломінський, В. І. Лубовський, О. Р. Лурія, С. П. Миронова, С. Л. Мирський, Г. М. Мерсіянова, Ж. І. Намазбаєва, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф та ін.). У їхніх працях досліджено та проаналізовано різноманітні психологічні, дидактичні й виховні аспекти олігофренопедагогіки.

Українські та російські вчені (В. І. Бондар, Х. С. Замський, Л. К. Одинченко, К. М. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології. Однак проблема розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХІХ — перша половина ХХ ст.), як окреме цілісне історико-педагогічне явище, не була предметом дослідження. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого в сучасних умовах сприяти-

ме подальшому розвитку корекційного навчання учнів. Саме тому ми прагнули у своєму дослідженні всебічно й послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, насамперед шляхом розгляду актуальних питань сьогодення в ракурсі історичного досвіду, зважаючи на те, що поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою — важливий засіб у реформуванні вітчизняної допоміжної школи.

За сучасних умов реформування спеціальної освіти історія олігофренопедагогіки має всіляко сприяти педагогічній практиці в подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань. Це вимагає від учених-фахівців перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням до загальної історії.

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють другу половину XIX — першу половину XX ст. За висхідну межу взято початок другої половини XIX ст., оскільки в цей період було зроблено перші кроки в організації допоміжного навчання та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи, основу яких становили концепції Е. Сегена, М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Демора та ранні ідеї О. М. Граборова, В. П. Кащенко, К. К. Грачової, М. П. Постовської. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що в середині XX ст. під впливом досліджень про розвивальне значення процесу навчання (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, О. М. Граборов та ін.) було обґрунтовано новий принцип корекційної роботи. Основною його ідеєю є те, що виправлення порушень пізнавальної діяльності в розумово відсталих дітей не виносить в окремі заняття, а здійснюється в усіх площинах навчально-виховного процесу.

Отже, актуальність вивчення й необхідність конструктивно-критичного аналізу досвіду корекційного навчання розумово відсталих учнів у допоміжних школах України, недостатня наукова розробленість цієї проблеми зумовили необхідність проведення історико-педагогічного дослідження.

Насамперед нами були розроблені теоретико-методологічні основи проведення історико-педагогічного наукового пошуку.

Дослідження ґрунтується на ствердженні провідної ролі корекційного навчання учнів допоміжної школи в процесі розвитку їхньої особистості. Витоки, становлення та подальший розвиток

корекційного навчання розумово відсталих дітей (друга половина XIX — перша половина XX ст.) розглядаються у загальному теоретико-практичному контексті розвитку всієї вітчизняної дидактики.

Аналіз корекційного навчання учнів допоміжних шкіл буде повним лише за умови його розгляду в трьох площинах: *теоретико-методологічній, методичній та організаційній*.

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом другої половини XIX — першої половини XX ст. — результат не лише аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета й завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція.

Періодизація теорії та практики корекційного навчання розумово відсталих дітей пов'язана з загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей становлення та розвитку допоміжного навчання. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має певну різнобічність, відображає принципів зрушення в головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо.

У дослідженні до основних чинників розвитку олігофренодидактики віднесено зміни в проблематиці досліджень; зміни в практиці роботи допоміжних шкіл у галузі корекційного навчання; розширення джерельної бази олігофренопедагогіки як науки і окремих досліджень корекційного навчання; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень у їхній динаміці; напрями й концепції в розвитку предмета, завдань історії спеціальної педагогіки як науки тощо.

Історико-педагогічне дослідження розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (друга половина XIX — перша половина XX ст.) дало змогу в основу нашого наукового пошуку покласти *періодизацію*, згідно з методологічними засадами якої корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди: *перший* (друга половина XIX ст. — перша половина 20 рр. XX ст.) — становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей з особливостями розумового розвитку; *другий* (друга половина 20-х рр. — середина 30-х рр.

XX ст.) — формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; *третій* (середина 30-х рр. — середина XX ст.) — розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології.

Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в підходах до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи.

У визначених історичних межах нами було розкрито становлення *теоретичних* основ корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Друга половина XIX — початок XX ст. для дефектології і, зокрема, для олігофренопедагогіки характеризувався започаткуванням становлення її як науки. Цей процес мав на собі відбиток епохи та здійснювався за складних соціально-економічних і політичних умов.

Зазначений час характеризувався накопиченням вітчизняного наукового потенціалу в галузі олігофренопедагогіки, а також впливом на неї світової дефектологічної думки. Наукові та науково-методичні праці Ж. Демора, О. Декролі, Б. Менеля, їхніх попередників І. Гугенбюля, Е. Сегена, Ж. Ігара та інших учених сформували методологічні засади розуміння природи розумової відсталості.

Вагомий методологічний вплив на розвиток теорії олігофренопедагогіки наприкінці XIX — початок XX ст. мали суміжні з нею науки, зокрема, медико-природничі, результати досліджень яких друкувались у цілій низці наукових та науково-методичних видань. Особливе місце в цьому процесі належало В. М. Бехтереву, І. П. Павлову, І. О. Сікорському та ін. Положення про пластичність вищої нервової діяльності, її компенсаторні можливості при її органічних ураженнях створило природничі методологічні засади для розвитку корекційного допоміжного навчання.

Напередодні подій 1917 р. розпочали свою плідну діяльність К. К. Грачова, О. М. Граборов, В. П. Кащенко та інші вчені, які стали основоположниками сучасної вітчизняної олігофренопедагогіки.

Соціально-політичні потрясіння, викликані переворотом, мали значний вплив на розвиток дефектологічної науки. Відбулися зміни в розумінні методології науки про розумово відсталу дитину — вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії.

З 1923 р. в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу в Києві очолив А. В. Владимирський, у Катеринославі — І. П. Левінсон, в Одесі — М. М. Тарасевич, а в Харкові — І. П. Аплер та ін. Ці первинні осередки педагогічної науки й практики здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів.

Створення в 1925 р. Експериментального дефектологічного Інституту (м. Москва) дало змогу радянським вченим на чолі з Л. С. Виготським розпочати класичні наукові дослідження в різних галузях спеціальної педагогіки. Відкриття з ініціативи І. П. Соколяньського в 1930 р. в Харкові Інституту фізичної дефективності, що згодом став Інститутом дефектології, стало вагомим імпульсом для розвитку допоміжного корекційного навчання.

Незважаючи на недостатню роль державного чинника в забезпеченні поступального розвитку допоміжного навчання, дефектологічна громадськість нашої держави зробила вагомий внесок у розробку його теоретичних та організаційно-методичних засад.

Проведення в 1920-х рр. цілої серії всесоюзних і республіканських наукових форумів дало можливість консолідувати зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти на розробку теоретико-практичних завдань олігофренопедагогіки та інших галузей дефектології. Центральне місце серед цих наукових зібрань належить II з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що проходив 1924 р. Зазначений з'їзд розглянув низку принципових питань, що мали в подальшому вирішальне значення для розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Наприкінці 1920-х рр. у дефектологічній науці спостерігається поступове зміщення методологічних аспектів у питаннях організації та здійснення корекційного навчання. Домінантним стає не вивчення індивідуальних розумових можливостей дитини і побудова на цій основі відповідного корекційно-педагогічного процесу, а вивчення середовища дитини та ролі колективу у становленні особистості учня.

Незважаючи на те, що, починаючи ще з перших років ХХ ст., позитивне значення для розвитку дефектологічної думки мала й

педологія — комплексна дитинознавча наука, в кінці 20-х — першій половині 30-х років її вплив на дефектологію був досить неоднозначним. Насамперед, мало місце некоректне ототожнення понять «важковиховувана дитина» й «розумово відстала дитина». Це спричинило неправомірне комплектування спеціальних шкіл різного типу учнями із близькими станами. Поява 4 липня 1936 р. постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» стала наслідком суперечливої діяльності педологічної служби СРСР. Поряд із засудженням дійсних помилок і застосування педологічних методів у практиці діяльності допоміжних шкіл, зокрема, тестування дітей, згадана постанова безпідставно перекреслювала істинні здобутки вітчизняних учених. Помітну роль у розробці теорії педології відіграли українські вчені О. С. Залужний, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко та ін. У їхніх наукових працях піддавалися гострій критиці механістичні теорії взаємозв'язку особистості із середовищем, що набули широкого поширення серед педологів напередодні появи зазначеного документа. Незважаючи на значні методологічні помилки, тогочасна спеціальна педагогіка і психологія всіляко сприяли реалізації ідеї цілісного вивчення психіки аномальної дитини. У подальшому це стало запорукою утвердження в практиці діяльності допоміжної школи принципів індивідуального та диференційованого підходу.

Наприкінці 30-х — початку 40-х рр. вітчизняна дефектологія сформувалась як теоретична концепція корекційно-виховного процесу спеціальної школи. Цьому сприяло утвердження двох науково-методичних центрів — Науково-дослідного інституту дефектології (НДІД) і Центрального науково-методичного кабінету спеціальних шкіл НКО УРСР. Головними завданнями дефектологічної науки того часу стало вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл різного типу.

У 1941–1945 рр. розвиток дефектологічної науки ускладнювався соціально-політичними умовами, викликаними Великою Вітчизняною війною. Особлива роль у подальшому утвердженні спеціального навчання належить Науково-дослідному Інституту дефектології АПН РРФСР, що не припиняв своєї діяльності й під час війни. Дослідження вчених цього Інституту сприяли більш швидкому відродженню діяльності закладів освіти для аномальних дітей різних категорій у післявоєнні роки.

Після звільнення окупованих земель від нацистських загарбників відбулося відновлення діяльності НДІ дефектології в м. Київ.

Це був єдиний в УРСР науковий центр, який проводив дефектологічні дослідження, а також був потужним для того часу методичним осередком для спеціальних шкіл України. Очолив роботу цього наукового закладу М. М. Грищенко. НДІД спільно з педагогічними колективами допоміжних шкіл республіки розпочав розробку корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл різного типу.

Особлива роль у подальшому утвердженні теоретичних засад корекційного навчання розумово відсталих дітей належить О. М. Граборову, Л. В. Занкову та В. П. Кашченку. Ними була підготовлена ціла серія наукових та науково-методичних публікацій, що стали фундаментальними для подальшого дослідження основ олігофренодидактики.

Незважаючи на суттєві суперечності теоретичних досліджень у галузі олігофренодидактики на середину ХХ ст. були сформовані теоретичні основи корекційного навчання розумово відсталих дітей. Це стало можливим завдяки розвитку біології та медицини, що заклали основи науково-природничого бачення розумової відсталості. Розвиток прогресивних основ філософії сприяв розробці гуманістичних методологічних засад дефектології, основу яких дедалі більше становив людиноцентризм. Визначальне значення для теорії навчання учнів допоміжних шкіл мало й розгортання психологічних досліджень, оскільки вони сприяли виваженості в питаннях діагностики учнів як на етапі добору на навчання, так і в процесі його здійснення. Це всіяко сприяло розвитку теорії навчання учнів таких шкіл. Свідченням цього стали практичні досягнення допоміжної школи у втіленні прогресивних ідей змісту та організаційно-методичних засад тогочасного корекційно-виховного процесу.

Вивчення *змісту* навчання розумово відсталих учнів у допоміжних школах України дало можливість розкрити сутність змістового наповнення корекційного навчання учнів шкіл зазначеного типу у вказані періоди їхнього розвитку.

Вітчизняне корекційне навчання розумово відсталих дітей пройшло довгий шлях свого становлення. Витоки організованого педагогічного навчального процесу аномальних дітей знаходяться ще в середині ХІХ ст. На той час вітчизняні та зарубіжні дефектологи здійснювали лише перші кроки в започаткуванні організаційно-методичного та змістового наповнення навчання дітей зазначеної категорії. Розпочинаючи в перші роки ХХ ст. систематичне вивчення дітей із вадами інтелекту, О. С. Грибоедов, Є. В. Гер'є, В. П. Кашченко, Г. І. Россолімо, І. О. Сікорський, М. В. Чехов, О. Б. Фельцман

та їхні послідовники проаналізували й узагальнили кращі зразки зарубіжного й вітчизняного досвіду організації та здійснення корекційно-виховного процесу спеціалізованих закладів освіти. Завдяки цьому ними були розроблені перші орієнтовні підходи до формування змісту навчання аномальних дітей.

Соціально-політична ситуація, що склалася після подій 1917 р. безпосередньо вплинула на розробку змісту навчання закладів освіти всіх типів і, безумовно, спеціальних, оскільки за умов нового соціального замовлення держави на підготовку своїх майбутніх дорослих громадян офіційно було задекларовано, що метою виховання й навчання розумово відсталих має бути формування соціально корисних членів трудових колективів. Реалізація цього завдання була можливою лише за умови розробки та впровадження в повсякденну практику діяльності допоміжних шкіл нової нормативної бази. Комплексні програми Державної вченої ради (ДВР), що стали запроваджуватись у допоміжних школах України, знайшли своє поступове поширення в середині 20-х рр., головною метою вони визначили формування активності дитини — запоруки становлення колективізму. Ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а адаптувалися до її педагогічних умов на засадах спеціального підходу й відповідного розподілу змісту матеріалу та його обсягу.

Значного поширення в той час набуває психічна ортопедія. Головним завданням навчальної дисципліни був визначений розвиток зовнішніх відчуттів, що потребувало від педагогів застосування специфічних вправ — як розрізнених по всьому курсу викладання, так і сконцентрованих на окремих спеціальних уроках. Психічна ортопедія охоплювала систему вправ, що мали на меті розвиток довільної уваги, спостережливості, чіткості рухів корпусу та рук, волі й самоконтролю. Особливе місце відводилося завданням, у ході виконання яких розвивався зір, слух, смак тощо.

Особлива роль у розробці методологічних засад теорії та практики корекційного навчання, зокрема його змісту, належала Л. С. Виготському, який оновлення змісту навчання учнів допоміжної школи вважав вагомим фактором корекції вад інтелектуального розвитку.

1932 р. був запроваджений семирічний термін навчання учнів допоміжної школи. Новий навчальний план містив два концентри: перший — 1–5 класи, другий — 6–7 класи. На початку 30-х рр. учні та педагоги-практики починають відстоювати ідею перегляду місця

й ролі комплексного навчання в масовій і спеціальній загальноосвітніх школах. З метою відмови від комплексного навчання 1934 р. в Радянському Союзі приймаються «Вказівки до програм для допоміжних шкіл». Цього ж року був прийнятий спеціальний план із позакласної роботи допоміжної школи, який суттєво зміцнював її корекційно-виховні можливості, оскільки в ньому вдавалося досягнути узгодженості між навчальною та позакласною роботою. Методичною знахідкою стало те, що навчальний план мав два варіанти: перший — для легкого ступеня розумової відсталості, другий — для середнього та важкого ступеня.

Навчання учнів допоміжних шкіл у першій половині 30-х рр. характеризувалося значним зростанням досліджень науковців і педагогів-практиків у сфері розробки його змісту. Не зважаючи на це, науково-методичне забезпечення допоміжних шкіл мало серйозні упущення, що передусім виявлялись у тенденціях необґрунтованого наближення змісту навчальних програм допоміжної школи до аналогічних документів масової загальноосвітньої школи. Вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності допоміжних закладів освіти дедалі більше потрапляло в поле зору політичного керівництва СРСР. Підтвердженням цього стала постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936 р.). Зокрема, було чітко наголошено на поверненні допоміжній школі її специфіки. Постанова зобов'язувала допоміжну школу переглянути склад учнів на основі науково виваженого добору. Науково-методичне забезпечення навчального процесу мало бути узгоджене з її завданнями.

Наприкінці 30-х рр. були розроблені нові програми допоміжної школи, спрямовані на систематичне засвоєння дисциплін, що стало можливим після повної відмови від комплексного навчання. За обсягом навчальні програми стали наближатися до подібних програм початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Зміни знайшли своє відображення й у навчальному плані допоміжної школи. Він був спрямований на подальше виконання специфічних завдань допоміжної школи — дати учням разом із загальноосвітньою базовою відповідну професійно-трудову підготовку. Окрім того, незаперечним фактом стало й те, що предметну систему викладання, відновлену на початку 30-х рр., було визнано цілком обґрунтованою для корекційного допоміжного навчання. Загальноосвітні навчальні дисципліни посіли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи — дати

учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Серед найсуттєвіших недоліків цих навчальних програм і навчального плану слід зазначити їхню цілковиту орієнтацію на зміст аналогічних документів початкових класів масової загальноосвітньої школи. Вони не могли всебічно враховувати особливості здійснення корекційної роботи в усіх ланках корекційно-виховного процесу закладів освіти зазначеного типу.

Дефектологи орієнтували свої дослідження на виділення спеціальних пропедевтичних занять із кожної навчальної дисципліни, передусім спрямованих на розуміння елементарних понять та на підготовку до навчання. Особливу увагу при розробці навчальних програм науковці звертали на встановлення тісного зв'язку між теорією та практикою як базового принципу їх побудови. Навчальні плани та програми для допоміжних шкіл за обсягом певною мірою стали відповідати навчальним програмам початкової масової загальноосвітньої школи. Разом з тим, стосовно структури побудови, розподілу навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві розбіжності.

Велика Вітчизняна війна затримала розвиток спеціальної освіти, але всупереч соціальній скруті, після звільнення окупованих земель стали запроваджуватися нові навчальні плани і програми допоміжної школи. У них була значно посилена професійна спрямованість: збільшено час на професійно-трудове навчання та позанавчальні години. Зазначені документи значно повніше від попередніх враховували пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Посилення уваги до трудового навчання учнів було пов'язане не тільки з потребами війни та ліквідації її руйнівних наслідків, а й з посиленням корекційно-розвивальної спрямованості навчання учнів допоміжної школи. У перші повоєнні роки в УРСР були запроваджені нові навчальні програми допоміжної школи. Ці головні документи, на противагу попереднім навчальним програмам 1938 та 1943 рр., чіткіше й повніше враховували специфічні корекційно-розвивальні завдання закладів освіти зазначеного типу. Завдяки тісній співпраці вчених-дефектологів і вчителів допоміжних шкіл кінця 40-х — початку 50-х рр. ХХ ст. кожна з навчальних дисциплін стала набувати певних, притаманних тільки їй рис. Головною метою змісту всіх без винятку дисциплін було визначено корекційне спрямування навчального матеріалу, зорієнтоване на подолання психічних та фізичних вад розвитку учнів.

Вивчення питань *організації та методики* корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні містить аналіз організаційно-методичних засад допоміжного навчання у зазначені періоди його розвитку.

Розробка основ організаційно-методичного забезпечення навчання розумово відсталих дітей була започаткована ще в перших роках другої половини XIX ст., коли прогресивна громадськість і наукова спільнота стали звертати увагу на дітей із різними порушеннями психічного та фізичного розвитку. У перші роки XX ст. розпочалося систематичне навчання розумово відсталих дітей. Біля його витоків були О. С. Грибоєдов, Є. В. Гер'є, В. П. Кашенко, Г. І. Россолімо, І. О. Сікорський, М. В. Чехов, О. Б. Фельцман та їхні послідовники. Ними було проаналізовано і впроваджено кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду організації та здійснення навчального процесу допоміжних закладів освіти. У цей час були започатковані організаційні засади навчання аномальних дітей, що базувалися на поступовому відході від опікунських функцій, на пошуку ефективних форм, методів, засобів спеціального корекційного впливу на дитину з вадами інтелекту.

Ідея створення в Києві закладу освіти, в якому могли б навчатися й водночас лікуватися розумово відсталі діти, була висловлена І. О. Сікорським ще 1882 р. на Четвертому міжнародному конгресі гігієни, що відбувся в Женеві. Ця пропозиція вченого отримала палке схвалення наукової спільноти, але реально втілити її в життя вдалось аж у 1904 р. дочкам І. О. Сікорського — Ользі та Олені.

Діяльність Лікарсько-педагогічного інституту базувалася на педагогічних та психолого-медичних принципах тогочасного бачення проблеми соціалізації аномальної дитини. Статут Інституту зобов'язував його персонал терміном від шести тижнів до шести місяців проводити ретельну діагностику психофізичного розвитку дитини. Такий принцип добору кандидатів на навчання давав оптимальні можливості для педагогів у питаннях раціонального вибору форм, засобів та методів корекційно-виховної роботи. Прогресивним кроком Інституту стали і створені при ньому безплатні постійні консультації з питань догляду та виховання розумово відсталих дітей. На думку І. О. Сікорського, подібні консультації виконували функції педагогічних амбулаторій із новими можливостями вивчення дитини на більш широкому матеріалі, ніж той, що містився в стінах Інституту.

Цілком доцільним, з погляду вченого та його послідовників, було би започаткування в Інституті підготовки персоналу для аналогічних закладів освіти. Подібна діяльність, за твердженням І. О. Сікорського, цілком сприяла би поширенню в суспільстві прогресивних ідей стосовно виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку. Прогресивними були погляди Сікорських і щодо значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов — важливого елементу корекційно-виховної роботи. У своїй діяльності Лікарсько-педагогічний інститут користувався трьома головними напрямками: сімейним початком, наукою та педагогічним досвідом.

Револуція і складні післяреволюційні державотворчі процеси того періоду мали радикальний вплив на всі сфери людського життя й, зокрема, на освітню. З метою налагодження роботи освітніх установ 2 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затверджує «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства», затверджене постановою колегії Наркомосу України від 6 вересня 1922 р. стало першим нормативно-правовим актом, який регламентував діяльність спеціальних закладів освіти. Відповідно до цього документу спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання своїх учнів. Добір до них рекомендувалося проходити тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах. Залежно від розумового розвитку дітей дитячі будинки поділялися на два типи — основний і допоміжний. Згідно з зазначеним положенням допоміжні школи приймали дітей трьох категорій: із відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини, з легким ступенем відставання в розумовому розвитку та глибоко розумово відсталих. Наповнюваність навчальних закладів була незначною — до тридцяти учнів. Їхній віковий спектр був доволі широкий — від 4 до 18 років. Педагогічні осередки дитбудинків мали приділяти значну увагу трудовому та фізичному вихованню дітей як на уроках, так і в позакласний час. Першочергове місце в навчальних планах допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Реалізації на практиці цих українських необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. Відповідно до звіту лікарсько-педагогічної ради НКО України на початку 1923 р. з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5 % мали вади фізичного й психічного розвитку, але тільки 2128 перебували в 57 навчально-виховних закладах. У 1923–1924 навчальному році ця цифра зменшилася до 1433 дітей. Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття «Плану згортання закладів НКО» (1922 р.), призвела до того, що на 1 січня 1924 р. в республіці працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Враховуючи труднощі, які випали мережі допоміжних закладів освіти, НКО України в 1924 р. дозволяє відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей та організацію приватних індивідуально-групових занять із учнями (до трьох осіб).

Важлива роль в утвердженні основ спеціальної освіти розумово відсталих дітей належала різноманітним науковим зібранням, особливе місце серед яких займав II Всеросійський з'їзд СПОН (1924 р.), який став тим науково-практичним форумом, що окреслив цілі, завдання й основні принципи нової системи освіти аномальних дітей.

Комплексні програми ДВР, що стали запроваджуватись у допоміжних школах України в середині 20-х рр., головною метою визначили формування активності дитини — основи становлення колективізму як тогочасного соціального замовлення. Ці програми спеціально не розроблялися для допоміжної школи, а були адаптованими до її педагогічних умов.

З метою подальшого вдосконалення діяльності спеціальних шкіл керівництво СРСР та УСРР ухвалює ряд постанов, спрямованих на покращення стану справ у них. У вересні 1927 р. виходить постанова РНК РРФСР «Про заходи для посилення роботи із виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків». 2 серпня 1928 р. виходить «Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей». Постанови ЦК ВКП(б) «Про введення загального обов'язкового початкового навчання» (1930), «Про початкову та середню школу» (1932), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1933) та ряд інших директивних документів багато в чому визначали весь подальший розвиток допоміжного навчання. Створювалася належна правова база розвитку допоміжного навчання. Зокрема, всі діти, які через особливості свого розумового розвитку не могли засвоїти

навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатись у спеціальній школі. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі допоміжних шкіл.

Наказ НКО УСРР (квітень 1932 р.) регламентував семирічний термін навчання розумово відсталих дітей замість п'ятирічного, що діяв протягом декількох років. Навчальний план охоплював два центри: перший — 1–5 класи, передбачав опанування програми першого ступеня масової школи, другий — 6–7 класи, був орієнтований на підготовку до навчання випускника у ФЗУ. Наказом рекомендувалося відійти від комплексного навчання. Незважаючи на те, що цей документ був спрямований на підвищення рівня навчання учнів допоміжної школи, на практиці він сприяв нівелюванню її специфіки, оскільки засвоєння дисциплін не враховувало особливості пізнавальної діяльності її учнів.

Перехід допоміжної школи на політехнічні засади, що відбувся відповідно до рішень I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти (жовтень 1930 р.) теж виявився досить поспішним, оскільки політехнічна освіта здійснювалася протягом семи років навчання, а професійна мала бути забезпечена ФЗУ. Педагогічна практика виявила, що зміст навчальних програм є недосяжним для оволодіння учнями допоміжної школи, а методи його розкриття (розповідь, бесіда, демонстрація, кіноуроки) теж виявилися неефективними.

Значними організаційними перешкодами в опануванні знань виявились і необґрунтовані збільшення навчального часу порівняно з 1929 р.: у 1 класі з 24 до 32 годин, а в 7 класі з 36 до 50 годин. Тим часом кількість годин на трудове (політехнічне) навчання було зменшено майже удвоє: у 6–7 класах їх стало лише 8. Недостатній рівень розвитку шкільної матеріально-технічної бази (майстерні, виробниче обладнання, будівельні майданчики тощо) теж суттєво загальмував процес переходу допоміжної школи на засади політехнізму.

До позитивних ознак скасування комплексного навчання доцільно віднести, передусім, те, що теоретичні пошуки у сфері педагогічної думки суттєво збагатили педагогічну практику як масової, так і допоміжної загальноосвітніх шкіл. Зокрема, важливим надбанням того часу стало повернення до подальшої розробки класно-урочної системи, що передбачала широкі зв'язки з позакласною роботою, в основу якої було покладено учнівське самоврядування. Значний поштовх отримала і практична реалізація питань, пов'язаних

з організацією та проведенням самостійної роботи учнів, що передбачала виражене поєднання широкого спектру колективних та індивідуальних форм. Суттєві зрушення відбулися і в розробці теорії методів навчання. Так, цілком обґрунтованим стало використання різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) у ході уроків та в позакласний час.

Прийняття у 1934 р. нового навчального плану стало ще однією спробою реорганізувати навчальний процес допоміжної школи. Позитивним тут стало те, що було суттєво зменшено загальне навантаження у 1–2 класах до 22 годин, а в 6–7 — до 30 годин. Кількість годин на трудове навчання у 5–7 класах зменшилася з 8 до 4. Прирівнювання допоміжного навчання до опанування неповної середньої освіти зумовило появу тенденцій не виправданого впровадження різноманітних дисциплін, засвоєння яких у запропонованому навчальними програмами обсязі виконати було неможливо.

У липні 1936 р. виходить постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів», реалізація завдань якої зумовила суттєві зміни в організаційно-методичному забезпеченні діяльності допоміжної школи. Сприяв цьому й наказ республіканського НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної й виховної роботи у спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних», що вийшов у вересні того ж року. Допоміжне навчання було суттєво реорганізоване. Допоміжна школа отримала нову структуру — єдину семирічну. Відповідно до уточнених завдань вона одночасно із загальноосвітньою підготовкою виконувала специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. З метою реалізації положень зазначеної постанови у 1937–1938 навчальному році виходять нові програми і навчальний план допоміжної школи, спрямовані на подальше виконання окреслених специфічних завдань допоміжної школи. Загальноосвітні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи — дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Кінець 30-х — початок 40-х рр. для системи допоміжного навчання знаменував практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні важливих для того часу теоретичних засад. Найбільш характерною ознакою подальшого становлення допоміжних шкіл стало визначення НКО України максимального комплектування до-

поміжної школи (до 200 учнів), а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Із 1940–1941 навчального року стали вводити в допоміжних школах подовжений шкільний день, що сприяло більш повній реалізації педагогічних можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвивальних впливів на розумово відсталу дитину. Цього ж року були внесені незначні зміни до навчального плану таких шкіл, згідно з яким професійно-трудове навчання запроваджувалося з 3 класу.

Реалізації ідей корекційного навчання розумово відсталих дітей сприяла підготовка педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту, на дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вчені здійснювали різнопланову розробку науково-методичного забезпечення навчального процесу допоміжної школи.

Позитивною ознакою розвитку спеціальної педагогіки зазначеного періоду варто вважати вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Однак поряд із досягненнями в розвитку корекційного допоміжного навчання зазначеного періоду виявилися й негативні тенденції, що надалі позначилися на постановці навчально-виховного процесу в допоміжних школах. Насамперед це надмірне використання словесних методів і пов'язане з цим переважне засвоєння готових знань. Необґрунтованим стало зменшення годин на фізичну культуру в старших класах. Такі соціально важливі навчальні дисципліни, як «Домоводство» і «Кулінарія», були вилучені з навчальних планів. Поряд із великими можливостями, закладеними в класно-урочній системі, стала спостерігатися тенденція до універсалізації цієї організаційної форми, що на практиці її абсолютизувало. Це об'єктивно призводило надалі до шаблонізування й формалізму в шкільній практиці.

Повоєнний розвиток допоміжної школи (1946 — початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався здійсненням цілої низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням нової структури, змісту загальноосвітньої та трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням для них лікарської, педагогічної та соціальної допомоги, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання й навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук — патофізіології ВНД, клініки олігофренії, спеціальної психології. На цьому етапі було підготовлено низку оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних

рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових корекційного навчання дітей зазначеної категорії.

Таким чином, результати проведеного історико-педагогічного дослідження теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл у зазначені історичні періоди дали можливість дійти таких висновків.

Розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина XIX — перша половина XX ст.) як окреме цілісне історико-педагогічне явище є актуальною проблемою.

Найвний історико-педагогічний доробок сучасних істориків олігофренопедагогіки недостатньо розкриває генезис системи корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні в досліджувані періоди його розвитку. Наукові праці радянського періоду розвитку допоміжної школи не відповідають сучасним вимогам об'єктивності й альтернативності наукового пошуку.

У процесі проведення дослідження простежено генезу, визначено особливості та основні тенденції, проаналізовано вплив внутрішніх і зовнішніх факторів на зародження, становлення та розвиток системи корекційного навчання дітей з вадами інтелекту в Україні у трьох взаємодоповнюваних площинах: теоретичній, змістовній та організаційно-методичній.

Проведений науковий пошук дав підстави виокремити такі періоди розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей:

- перший період (друга половина XIX ст. — перша половина 20 рр. XX ст.);
- другий період (друга половина 20-х рр. — середина 30-х рр. XX ст.);
- третій період (середина 30-х рр. — середина XX ст.).

Визначення меж періодів є дещо умовним, оскільки навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого.

Аналіз розвитку теорії корекційного навчання учнів допоміжної школи в зазначені історичні періоди проводився з позицій її критеріїв: методологічні основи досліджень; спрямованість наукового пошуку; формування науково-дослідної проблематики у сфері олігофренодидактики; зв'язок теорії олігофренопедагогіки із практикою роботи спеціального закладу освіти; окремі науковці та наукові школи у сфері корекційної педагогіки; наукова продукція.

Дотримання названих критеріїв дозволило дослідити динаміку розвитку теорії корекційного навчання учнів допоміжної школи (друга половина XIX — перша половина XX ст.).

У процесі проведення дослідження визначено, що саме на початку другої половини XIX — кінця XIX ст. спостерігалось формування громадської та наукової думки про необхідність навчання й виховання розумово відсталих учнів. Вітчизняна педагогічна громадськість перебувала під впливом передової, прогресивної педагогічної думки стосовно виховання й навчання розумово відсталих учнів.

Період кінця XIX ст. — 1917 р. характеризувався посиленням боротьби лікарсько-педагогічної громадськості за зміну ставлення держави до розумово відсталих дітей, а також визначення шляхів їх суспільного виховання. У цей період відбувалося становлення теоретичної гілки олігофренопедагогіки. Розробка педагогічних проблем у сфері спеціальної педагогіки того часу була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи, що стимулювали інтерес до аномальних дітей.

У 1918–1926 рр. долалися філантропічні принципи піклування й опіки, осмислювалася сутність, природа дефективності й соціальна значущість суспільної допомоги дітям зазначеної категорії, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ їхнього навчання. Під впливом нової соціально-політичної ідеології відбулися зміни в розумінні методології науки про розумово відсталу дитину — вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії.

Період другої половини 1920-х рр. — 1936 р. характеризувався формуванням нових тенденцій у теорії корекційного навчання учнів зазначеної категорії. Цьому періоду була властива наявність суперечностей між представниками лікувальної педагогіки, які робили ставку на «психічну ортопедію», та соціальної педагогіки, мета якої вбачалася в соціальному вихованні учнів допоміжної школи у процесі формування особистості засобами ігрової, навчальної та інших видів діяльності.

Із 1927 по 1931 рр. спостерігалось посилення уваги до «соціальної реабілітації» дітей з особливостями психофізичного розвитку педагогічними засобами. Зокрема, в цей час широкого розмаху набуло використання різноманітних тестових методик, спрямованих на комплексне вивчення дитини. Значно розширився спектр наукових досліджень методів, форм і засобів навчання учнів зазначеної категорії.

Створення з ініціативи І. П. Соколянського у 1930 р. в Харкові Інституту фізичної дефективності стало значним імпульсом для розвитку всієї української дефектології та допоміжного навчання зокрема.

Культурно-історична теорія Л. С. Виготського, яка засвідчила, що вищі психічні функції людини формуються в процесі її життя під впливом соціального середовища, насамперед — навчання й виховання, дала можливість виважено оцінити співвідношення біологічного та соціального факторів у розвитку дитини, показати, що його основу становить засвоєння суспільно-історичного досвіду. Утвердженню цих ідей сприяла діяльність українських вчених І. П. Аплера, А. В. Владимирського, Ц. С. Картузанської, І. П. Левінсона, М. М. Тарасевича та ін. Вітчизняні дефектологи довели, що розвиток дитини відбувається не спонтанно, не шляхом автоматичного розгортання закладених у ній природних можливостей, не пристосуванням дитини до соціального середовища, а в процесі засвоєння нею суспільного досвіду. Таке розуміння специфіки навчання розумово відсталих дітей і методів корекційної роботи є досить близьким до сучасного бачення сутності проблем соціалізації особистості.

У процесі проведення дослідження встановлено, що в олігофренопедагогіці тих років відбувається посилення соціального компоненту навчання та виховання розумово відсталого учня. Некоректне оперування поняттям «важка дитина» зумовило його отождошення з дефініцією «розумово відстала дитина». На практиці це призвело до істотних помилок у питаннях комплектування допоміжних шкіл, що неминуче викликало втрату їх специфіки. Цей період характеризується помилковими установками щодо добору дітей і комплектування ними закладів спеціальної освіти.

Період кінця 30-х — початку 40-х рр. вирізнявся значним розвитком вітчизняної олігофренопедагогіки на засадах перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології щодо питань комплектування допоміжних шкіл, в основу чого було покладено принцип усебічного обстеження дітей з метою відмежування дітей справді розумово відсталих від дітей із подібними станами та нормалізації в допоміжній школі навчально-виховного процесу.

У післявоєнні роки відбулося відновлення діяльності НДІД у м. Київ, колектив якого продовжив розробку корекційно-виховного процесу допоміжної школи. Вченими була підготовлена низка на-

укових та науково-методичних праць, що склали фундамент теорії корекційного навчання розумово відсталих дітей.

Зміст навчання розумово відсталих дітей у зазначені історичні періоди його розвитку досліджувався з позицій його критеріїв: науковість; соціалізаційний зв'язок із життям; зв'язок зі змістом навчання масового загальноосвітнього навчального закладу.

Встановлено, що друга половина XIX — кінець XIX ст. для допоміжного навчання характеризувалися домінуванням філантропічної спрямованості в роботі установ для аномальних дітей. Відповідно і змістова складова цієї діяльності була хаотичною. Кожен заклад мав власний план проведення навчально-виховної роботи. Систематизованого опанування окремих навчальних дисциплін практично ще не здійснювалося.

У дореволюційних спеціальних закладах освіти не було єдиної чіткої системи навчально-виховної роботи. Кожен заклад освіти проводив свій курс навчання, мав свою програму й підручники. З кінця XIX ст. по 1917 р. відбувалося накопичення спеціальною школою матеріалу для розробки навчальних програм.

Опрацьовані наукові й архівні джерела дали змогу визначити, що в 1918–1926 рр. долалися філантропічні принципи піклування й опіки, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл і пошук змісту навчання їхніх учнів. Були розроблені та впроваджені в допоміжних школах комплексні програми ДВР. Головною метою навчання було визначено формування активності дитини як запоруки становлення колективізму. Ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а адаптувалися до її педагогічних умов на засадах спеціального підходу та відповідного розподілу змісту матеріалу та його обсягу. Провідне місце в навчальному плані стало належати психічній ортопедії.

Наприкінці 20-х — на початку 30-х рр. відбувається подальше утвердження комплексного навчання. Водночас учені продовжують активний пошук нових підходів до розробки змісту навчання. Провідна роль у розробці методологічних засад змісту навчання належала Л. С. Виготському.

У 1932 р. був запроваджений семирічний термін навчання учнів допоміжної школи (два центри: перший — 1–5 класи, другий — 6–7 класи). Водночас відбувається перегляд місця та ролі комплексного навчання в спеціальній школі.

Досліджено, що в першій половині 30-х рр. зміст навчання учнів допоміжних шкіл характеризувався зростанням тенденцій не-

обґрунтованого наближення до змісту навчальних програм масової загальноосвітньої школи. Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936) зобов'язувала органи освіти переглянути зміст навчання в допоміжній школі, що мав бути узгоджений з її завданнями.

Опрацьовані матеріали засвідчили, що наприкінці 30-х — початку 40-х рр. були запроваджені нові програми допоміжної школи, побудовані на засадах повної відмови від комплексного навчання. Змістом ці програми стали орієнтуватися на навчальні програми початкових класів масової загальноосвітньої школи, що ставало перешкодою у здійсненні корекційних навчальних завдань в усіх ланках корекційно-виховного процесу допоміжної школи. Разом із тим, з погляду структури побудови, розподілу навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві відмінності від зазначених документів масової загальноосвітньої школи. Навчальний план допоміжної школи був зорієнтований на отримання учнями поряд із загальноосвітньою відповідної професійно-трудової підготовки. Предметна система викладання набула подальшого розвитку. Загальноосвітні дисципліни були належно представлені. Навчальні програми вміщували спеціальні пропедевтичні заняття з кожної навчальної дисципліни.

У повоєнний період нові навчальні плани та програми допоміжної школи характеризувалися посиленою професійною спрямованістю навчання. У них значно повніше, ніж у попередніх, враховувалися пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Перші повоєнні навчальні програми допоміжної школи, на противагу попереднім навчальним програмам 1938-го та 1943 рр., чіткіше й повніше враховували корекційно-розвивальні завдання навчального процесу. Метою всіх навчальних дисциплін було визначено корекційне спрямування навчального матеріалу, що забезпечувало подолання психофізичних особливостей розвитку розумово відсталих дітей.

Проведене дослідження дало змогу встановити, що організаційно-методичні основи корекційного навчання учнів допоміжної школи пройшли багаторічний шлях свого становлення. Зазначені історичні періоди його розвитку досліджувалися з позицій його критеріїв: науковість; соціалізаційна спрямованість форм, методів і засобів навчання; спорідненість із організаційно-методичними засадами навчання учнів масового загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено, що перший період розвитку організаційних засад навчання розумово відсталих учнів (друга половина XIX ст. — перша половина 20-х рр. XX ст.) характеризується як період становлення практики роботи допоміжної школи.

Формування громадської та наукової думки про необхідність навчання й виховання аномальних дітей на початку другої половини XIX — кінця XIX ст. стало однією з необхідних умов започаткування цієї галузі освіти. Незважаючи на зростання суспільно-наукової уваги до аномальних дітей, держава практично відмежувалася від вирішення їхньої долі. За винятком окремих благодійних церковних закладів та психіатричних лікарень цими дітьми ніхто не опікувався.

У перші роки XX ст. було започатковано системне навчання розумово відсталих дітей (О. С. Грибоедов, Є. В. Гер'є, В. П. Кащенко, Г. І. Россолімо, І. О. Сікорський, М. В. Чехов, О. Б. Фельцман та ін.). Ученими були всебічно проаналізовані й запроваджені у практику кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду роботи допоміжних шкіл. Навчання аномальних дітей усе більше базувалося на поступовому відході від опікунських функцій, що стимулювало пошук нових ефективних організаційно-методичних засад.

У процесі проведення наукового пошуку встановлено, що в 1918–1926 рр. відбувалося утвердження елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ виховання і навчання їхніх учнів. Складні соціально-політичні державотворчі процеси мали радикальний вплив на освітню галузь. Започатковується нормативно-правова база роботи освітніх установ, що забезпечувала здійснення соціального виховання учнів. Зросли вимоги до добору учнів — тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення в колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах. Були створені дитячі будинки двох типів — основні та допоміжні. Комплектування допоміжних шкіл відбувалося дітьми трьох категорій: з відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини; з легким ступенем відставання в розумовому розвитку; глибоко розумово відсталі. Провідне місце у навчанні допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Комплексні програми ДВР, запроваджені в допоміжних школах України в середині 20-х рр., базувалися на педологічному підході до аномальної дитини та на формуванні її соціальної активності.

Рішення II Всеросійського з'їзду СПОН (1924) та цілого ряду партійних і урядових постанов зобов'язували державні органи ство-

рювати систему спеціальної освіти. Усі діти, які не могли опанувати навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися в спеціальній школі, в результаті відбулося значне розширення мережі допоміжних шкіл.

У квітні 1932 р. замість п'ятирічного вводиться семирічний термін навчання розумово відсталих дітей (два концентри: перший — 1–5 класи: опанування програмою I-го ступеня масової школи; другий — 6–7 класи: підготовка старшокласника до навчання у ФЗУ). Був започаткований відхід від комплексного навчання.

Відмова від комплексного навчання стала сприяти подальшій розробці класно-урочної системи та самостійної роботи учнів. Відбулися зрушення й у розробці теорії різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) у процесі проведення уроків та в позакласний час.

Встановлено, що навчальний план 1934 р. передбачав реорганізацію навчального процесу допоміжної школи. Допоміжне навчання стало прирівнюватися до навчання в масовій загальноосвітній школі, що зумовило нівелювання самої його ідеї.

Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936), була спрямована на перегляд питань організаційно-методичного забезпечення діяльності допоміжної школи. На це був спрямований і наказ республіканського НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи в спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних» (вересень 1936 р.). Допоміжна школа отримала єдину семирічну структуру. Одночасно із загальноосвітньою підготовкою вона мала виконувати специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. У руслі реалізації цих положень у 1937–1938 рр. виходять нові програми й навчальний план допоміжної школи. Опанування учнями знаннями в обсязі знань початкових класів масової загальноосвітньої школи стає головним завданням допоміжної школи.

Встановлено, що в історії вітчизняної допоміжної школи кінець 30-х — початок 40-х рр. характеризується завершенням формування її організаційно-методичних основ.

Утвердженню корекційного навчання розумово відсталих дітей сприяла підготовка дефектологів у Київському педінституті, у Харківській медшколі (дефектологічний відділ), а також на річних курсах при НДІ дефектології.

Повоєнний розвиток допоміжної школи (1946 — початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався становленням її організаційних засад.

Визначення зазначених періодів розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей дало змогу комплексно простежити його динаміку у трьох взаємопов'язаних площинах: теоретичній, змістовій та організаційно-методичній.

У зазначені періоди навчання розумово відсталих дітей було започатковане навчання учнів з особливостями слуху та зору [2; 5; 6; 9; 14 та ін.].

2. Сучасний стан дефектології як науки і практики

Загальне поняття про патологію у психофізичному розвитку людини та її причини

До категорії аномальних належать особи, в яких фізичні чи психічні (або в комплексі — психофізичні) відхилення призводять до порушення загального розвитку.

Аномальні люди — складна й дуже різноманітна група. Ті чи ті аномалії фізичного чи психічного характеру мають різну силу впливу на формування особистості. У процесі життєдіяльності одні з них можуть повністю долатися, інші — лише коригуватися, а деякі — тільки компенсуватися.

В основі аномального розвитку завжди лежать органічні чи фізичні порушення нервової системи або периферійні порушення певного аналізатора. Причини, що призводять до виникнення аномального розвитку, поділяються на вроджені й набуті [6].

Л. С. Виготський висунув ідею про складність структури аномального розвитку, згідно з якою наявність дефекту якогось аналізатора чи інтелекту веде до випадання не якоїсь однієї функції, а призводить до складного комплексного відхилення від нормального розвитку. На думку вченого, при аналізі особистості аномальної людини необхідно розрізняти первинний дефект біологічного характеру і вторинні порушення, що виникли під його впливом у процесі подальшої життєдіяльності.

На розвиток аномальної особи суттєво впливають ступінь і якість первинного дефекту, а також час його виникнення. Наприклад, втрата слуху чи зору в зрілому віці та вроджені патології такого характеру по-різному впливають на розвиток особистості.

У дефектології загальноновизнана наступна класифікація аномальних людей:

- з вираженими та сталими порушеннями слухової функції (глухі, слабчуючі, пізноглухі);
- з глибоким порушенням зору (сліпі, слабозорі);
- зі стійким порушенням інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (розумово відсталі);
- з важкими мовленнєвими вадами (діти-логопати);
- з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухі, сліпі розумово відсталі, глухі розумово відсталі та ін.);
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- із затримкою психічного розвитку;
- з вираженими психопатичними формами поведінки.

Головне завдання в роботі з аномальними особами, на думку Л. С. Виготського, полягає в тому, щоби послідовно й поступово переводити зону найближчого розвитку в зону активного розвитку.

У колишньому Радянському Союзі було створено широку мережу спеціальних навчальних закладів для аномальних дітей як дошкільного, так і шкільного віку.

Комплектування цих установ відбувається тільки за направленням спеціальних медико-педагогічних комісій (МПК), які створюються при обласних управліннях освіти і науки. До складу МПК входять фахівці з різних галузей медицини, педагогіки та психології.

Вивченням закономірностей та особливостей розвитку, виховання та навчання різних категорій аномальних людей займається наука дефектологія. На сьогодні дефектологічні проблеми досліджуються в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України, на спеціальних кафедрах Київського, Слов'янського, Кам'янець-Подільського, Одеського педагогічних ВНЗ, окремими фахівцями, в інших навчальних закладах, зокрема в Національній академії внутрішніх справ, спеціальних школах тощо.

За часів Радянського Союзу виросла ціла плеяда видатних учених-дефектологів, яких об'єднував Інститут дефектології АПН СРСР (нині Інститут корекційної педагогіки Російської академії освіти).

Л. С. Виготський, Т. О. Власова, М. С. Певзнер, Г. М. Дульнер, В. І. Лубовський та багато інших є гордістю дефектологічної науки. В Україні також є цілий ряд учених-дефектологів — творців наукових шкіл і наукових напрямів. Це, насамперед, класик української дефектології професор І. Г. Єременко й академіки В. І. Бондар, І. Д. Бех, В. М. Синьов і М. Д. Ярмаченко. Великий внесок у спеці-

альну педагогіку та психологію внесли також професори Н. Г. Байкіна, Н. Ф. Засенко, В. В. Засенко, І. С. Моргуліс, В. В. Кобильченко, М. П. Козленко, А. А. Колупаєва, Є. П. Синьова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, О. П. Хохліна; провідні науковці Л. С. Вавіна, К. М. Турчинська, В. Є. Турчинська, Г. М. Мерсіянова, Г. М. Коберник, Н. М. Стадненко та ін.

Головне завдання дефектологічної науки та практики — розробити й реалізувати питання соціальної реабілітації аномальних осіб. Поняття реабілітація в медико-педагогічному розумінні означає повернення хворої людини до нормального життя та праці в межах її психофізичних можливостей. На практиці соціальна реабілітація здійснюється через систему медичних, психолого-педагогічних засобів і створення відповідних соціальних умов повернення хворої людини до нормального життя в межах її потенціальних можливостей [6].

Іншою, вкрай важливою для цієї галузі психолого-педагогічних знань проблемою є компенсація та корекція розвитку аномальної особи.

Компенсація в загально-біологічному розумінні означає одну з форм пристосування організму до умов існування при випадінні або порушенні якоїсь його матеріальної структури чи функції внаслідок перенесеного захворювання чи травми.

З погляду дефектології, компенсаторні процеси слід розуміти як відновлення суспільно-особистісних функцій людини, а не як функцію якогось одного, нехай і життєво важливого органу. Отже, компенсаційний процес — це своєрідний синтез біологічних та соціальних факторів при домінуючій ролі останніх.

Педагогічно обґрунтовані навантаження, погіршення стану здоров'я можуть призвести до часткової чи повної втрати вже сформованої функції — процесу, протилежного компенсації, — декомпенсації.

Корекція — сукупність педагогічних та лікувальних заходів, спрямованих на виправлення вад розвитку. У більш вузькому значенні цей термін вживається стосовно якогось одного дефекту (наприклад, «корекція зору», «корекція мовлення» тощо).

Уся діяльність спеціальної школи має корекційну спрямованість, вимагає від педагогів-дефектологів глибоких знань про типологічні особливості різних категорій аномальних людей, про специфіку індивідуального розвитку учнів, а також урахування їхніх вікових особливостей.

Порушення інтелекту

Розумова відсталість — стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження головного мозку.

Найбільш поширеною серед різних форм розумової відсталості є олігофренія, що настає в результаті дифузного ураження головного мозку в пренатальний (внутрішньоутробний), натальний (під час пологів) або постнатальний (як правило, до трьох років) періоди.

Для людей-олігофренів найбільш характерним є переважне недорозвинення складних форм вищої нервової діяльності, зокрема таких функцій мислення, як абстрагування та узагальнення. Окрім того, для них характерна суттєва недорозвиненість емоційно-вольової сфери, якостей особистості.

Займається питаннями навчання та виховання розумово відсталих людей олігофренопедагогіка — складова частина дефектології.

З метою здійснення диференційованого та індивідуального корекційного підходу до таких дітей вітчизняний професор М. С. Певзнер розробила чітку класифікацію олігофренії. За цією класифікацією є чотири форми олігофренії:

1. Основна, неускладнена — відносно поверхове ураження кори півкуль головного мозку, що призводить до олігофренічної недорозвиненості всієї пізнавальної діяльності. При цьому не спостерігається значних додаткових порушень у діяльності органів почуттів, в емоційно-вольовій, моторній, мовній сферах, немає патологічної неврівноваженості процесів збудження й гальмування.

2. Поєднання недорозвиненості пізнавальної діяльності з вираженими нейродинамічними розладами:

- з патологічним перевантаженням збудження над гальмуванням. Завдання педагогів при цьому повинні бути спрямовані на формування в дитини самоконтролю;

- з патологічним перевантаженням гальмування над збудженням. При цьому педагогам необхідно проводити педагогічну лінію, спрямовану на стимуляцію їхньої активності.

3. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з додатковими порушеннями мовного розвитку (як моторної, так і сенсорної його сфер) або просторового сприйняття.

4. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з порушенням особистості в цілому. Ця

форма олігофренії є наслідком ушкодження лобних долей головного мозку, що й призводить до різних змін у системі потреб і мотивів, а також моторики.

За глибиною дефекту олігофренів поділяють на три групи: ідіотів, імбецилів, дебілів.

Ідіотія — найбільший ступінь інтелектуальної недорозвиненості, природного чи набутого характеру. Важка недорозвиненість центральної нервової системи в поєднанні зі складними соматичними вадами призводять до повного неусвідомлення своєї особистості, збідності мовлення, порушення моторної сфери. Згадані характеристики зумовлюють необхідність утримання цих людей у спеціальних установах системи Міністерства соціальної політики.

Імбецильність — це середній ступінь розумової відсталості. Для імбецилів характерне вже не таке різке вираження дефектів психічного й соматичного характеру, але все ж значне. Вони спроможні засвоювати окремі навички розумової та практичної діяльності. Окремі імбецили з числа представників неглибокої стадії мають змогу займатися нескладною механічною роботою і засвоювати елементи грамоти. З раннього дитинства імбецили перебувають у спеціальних будинках системи соціального захисту, в яких за спеціальною програмою відбувається відповідна корекційно-виховна робота, спрямована на розвиток їхньої психічної та фізичної сфер.

Дебільність — найменш виражена форма інтелектуальної неповноцінності, порушення вищих форм пізнавальної діяльності дітей, що призводить до неспроможності засвоєння ними програми масової школи.

На підставі рішення медико-педагогічної комісії діти-дебіли навчаються в спеціальних дошкільних установах і допоміжних школах. Навчальні програми закладів освіти цього типу побудовані з урахуванням психологічних особливостей дебілів (неспроможність встановити відповідні причинно-наслідкові зв'язки між окремими предметами та явищами; порушення процесів абстрагування, порівняння й узагальнення; порушення в розвитку моторики та ін.). Для цих дітей характерні суттєві зміни їхньої особистості: помітне зниження пізнавальних інтересів, порушення самокритичності, самостійності та ін.

Примітним позитивним фактом сучасної пенітенціарної науки та практики є все більша педагогізація процесу виправлення та перевиховання всіх категорій засуджених, зокрема розумово відсталих,

які, згідно з дослідженнями академіка В. М. Синьова та професора О. П. Северова, становлять досить значний відсоток від загального числа засуджених [8].

Для практичних психологів органів виконання покарань олігофрени стану дебільності повинні викликати суто професійний інтерес, оскільки серед засуджених різних вікових категорій, котрих судово-психіатрична експертиза визнала осудними, є значний відсоток осіб із цим діагнозом. На думку основоположника нового наукового напрямку в пенітенціарії та дефектології — пенітенціарної олігофренопедагогіки — академіка В. М. Синьова, корекційна робота з особливими вихованцями поряд з адаптацією виховного процесу до особливостей їхнього психічного розвитку має бути зорієнтована на максимально можливий розвиток у них здібностей до оволодіння різними елементами соціальної культури (знання, способи дій, досвід емоційно вольових стосунків, досвід продуктивної діяльності) не в спеціально адаптованому вигляді, а саме в таких формах, у яких вони представлені людині у звичайних умовах її життєдіяльності [8].

Порушення функцій слухового та зорового аналізаторів

Серед різних категорій аномальних осіб значну частину складають люди з порушенням слуху та зору.

Слух — це відображення дійсності у формі звукових явищ, здатність людини чи іншої живої істоти сприймати та розрізняти звуки. Ця можливість стає реальною завдяки наявності слухового аналізатора, який за своїм фізіологічним характером розділяється на два відділи: периферійного, або звукосприймального рецептора (зовнішнє, середнє, внутрішнє вухо); провідних нервових шляхів і центрального відділу аналізаторів (мозкових клітин у скроневій області великих півкуль головного мозку).

Порушення слуху неминуче призводить до труднощів в оволодінні мовленням, а, отже, і до спілкування з оточуючими. Неможливість отримання повного обсягу інформації у звичайних умовах людського спілкування — теж одна з характерних ознак людей з порушенням слуху. Порушення слуху як первинний дефект призводить до цілого ланцюжка вторинних відхилень у розвитку особи, що викликано певними соціальними умовами ізоляційного характеру, які впливають не тільки на формування пізнавальної сфери, а й на розвиток особистості в цілому.

Глухими називають людей, у яких глибоке стійке порушення слуху є вродженим або набутиим у ранньому дитинстві, до того, як у них сформувалася мова.

Пізноглухі — люди, у яких відбулася втрата слуху після того, як мовлення в них уже сформувалося, і тому воно збереглося певною мірою.

До слабочуючих (туговухих) відносять осіб з частковою слуховою недостатністю різного ступеня вираження, яке є причиною порушення мовленнєвого розвитку.

Усі перелічені категорії можна поділити на вроджену й набуту патологію.

Вивчає питання виховання та навчання осіб з вадами слуху така наука як сурдопедагогіка. У сферу сурдопсихології входять особливості розвитку психіки вищеназваної категорії людей.

Спираючись на дані професора О. І. Дячкова й інших учених-сурдопедагогів, слід зазначити, що найпоширенішими причинами глухоти є захворювання мозку, інфекційні захворювання (кір, скарлатина тощо) і травми. Згідно з цим дослідженням більшість дітей втратили слух у домовленнєвий період.

Глухота як первинний дефект і німота як вторинне порушення розвитку призводять до цілого ряду відхилень у психічному розвитку. Наприклад, недорозвиток, а то й повна відсутність усного мовлення призводить до повних відхилень у розвитку словесно-логічного мислення. Виходячи з цього, вся корекційно-виховна робота має бути спрямована на розвиток словесного мовлення — одного з джерел отримання знань і важливого засобу спілкування.

Одну зі своїх ранніх науково-методичних робіт українські тифлопедагоги В. І. Андрієнко та В. В. Кобильченко, учні відомого українського дефектолога, професора І. С. Моргуліса, назвали «Людина з білою тростиною» («Профспілкova газета» від 29 травня 1995 р.). У ній вони досить аргументовано порушили соціальні проблеми осіб із вадами зору. У цій же статті вказані автори дуже вдало висвітлили й актуальні завдання тифлопедагогіки – науки про навчання та виховання осіб з вадами зору.

Разом зі слухом зір здійснює величезний позитивний вплив на загальний психічний розвиток людини. Через зоровий аналізатор дитина отримує інформацію про навколишній світ, формує гаму почуттів, уяву. Наявність зорового контролю має також велике значення для розвитку рухів людини.

Зоровий аналізатор складається з трьох відділів: периферійного (око), провідникового (зоровий нерв, зорові та підкоркові нервові утворення), центрального (мозкові клітини в зорових зонах кори головного мозку).

Залежно від ступеня порушення зорової функції люди з порушенням зору поділяються на сліпих і слабозорих.

Сліпі — люди, в яких зорові відчуття або зовсім відсутні (втрата здатності обома очима сприймати та розрізняти колір — абсолютна, тотальна сліпота), або ж зберігається відчуття світла чи незначний залишковий зір (максимальна гострота — 0,04 на оці, яке краще бачить з корекцією), що є недостатнім для звичайної життєдіяльності (практична сліпота).

До слабозорих належать особи, які при корекції мають зір від 0,04 до 0,02.

Причини порушення зору — вроджені й набуті.

Вроджені аномалії зору, насамперед, можуть визначитися генетично (вроджені катаракти та ін.). Разом з цим причиною сліпоти новонародженої дитини можуть бути різні хвороби майбутньої матері в період ембріонального розвитку плоду, коли саме формується зоровий орган (краснуха та ін.). Велику частку вроджених вад становлять і різноманітні пологові ушкодження, що спричиняють травму провідникового чи центрального відділів зорового аналізатора.

У результаті ускладнення після перенесених інфекційних захворювань організму (грип, туберкульозний менінгіт, менінгоенцефаліт та ін.), після травми головного мозку чи очей з'являються набуті зорові аномалії. За часом появи цього дефекту сліпих людей класифікують на сліпонароджених (зір втрачено до народження або в перші три роки життя) та осліплених (тих, які втратили зір після трьох років і зберегли хоча б якісь зорові образи).

У результаті активної діяльності збережених аналізаторів (слухового, рухового, тактильного та ін.) відбувається процес компенсації. Це дає змогу сліпій людині виробити нові способи орієнтації, нові засоби сприйняття оточуючої дійсності. Яскравим прикладом цього є читання і письмо сліпих за допомогою шрифту Брайля.

Як дуже вдало зазначили В. М. Синьов та Г. М. Коберник, для збереження успішності компенсаторного розвитку сліпих принципово важливо формувати в них високі соціальні установки й мотиви, забезпечувати їхню свідомість і активність у різних видах діяльності, виховувати наполегливість і самостійність, оптимізувати процес їхнього спілкування в колективі [6].

Для розвитку слабозорих осіб характерним є те, що вони, на відміну від сліпих, використовують залишки зору для орієнтації та для засвоєння інформації. Але, безумовно, суттєве порушення зору викликає і зниження як кількісного, так і якісного запасу вражень від оточуючої дійсності.

З метою найбільш повного включення людей з вадами зору в соціальні відносини створено Українське товариство сліпих (УТос) — організація, яка налічує цілу мережу спеціальних підприємств, навчальних установ, бібліотек та ін. Це товариство видає спеціальні друковані посібники: для дорослих осіб з вадами зору — журнал «Заклик» і газету «Промінь», для дітей — журнал «Школяр».

Про великі людські можливості сліпих свідчить життя таких людей, як письменник М. Островський, поет-фронтовик Е. Асадов, юрист, керівник антигітлерівського підпілля в м. Ніжин Герой Радянського Союзу Я. Батюк, архієпископ, доктор медичних наук, усесвітньо відомий хірург святитель Лука (Войно-Ясенецький), численний загін наукової та творчої інтелігенції.

Порушення мовлення

Вивченням, попередженням і корекцією порушень мовлення займається логопедія. Науковий і практичний спектр цієї науки досить широкий. Перш за все, вона вивчає первинні мовленнєві дефекти і вторинні відхилення у загальному мовленнєвому розвитку дитини. Вторинні відхилення проявляються в затриманні оволодіння граматичним процесом, у розвитку мовлення. У формуванні мовлення бере участь ціла група чинників: слуховий аналізатор (забезпечує сприйняття й аналіз звукових сигналів); мовно-руховий аналізатор, що складається з периферійного мовленнєвого апарату — дихального, голосового й артикулярного; провідні шляхи і клітини кори головного мозку.

Порушення мовлення складають дві великі групи: порушення усної і писемної сторін.

Варто вказати на окремі усні вади.

Дисфонія — відсутність або розлад фонації внаслідок патологічних змін голосового апарату. Ця вада може бути як органічною, так і функціональною.

Бридилалія — патологічно повільний темп мовлення. Проявом цієї патології є повільна артикуляція, яка зумовлена ураженням мовних центрів кори головного мозку.

Тахилалія — патологічно швидкий темп мовлення. Природа цієї патології зумовлена вадами органічного чи функціонального

характеру. Заїкання — порушення темпу й ритму мовлення внаслідок судом м'язів мовленнєвого апарату. Воно має органічний або функціональний характер, виникає як негативна реакція на зовнішній подразник.

Дислалія (косномовність) — порушення звуковимови при нормально розвиненому слуху та мовленнєвому апараті. Прояв дислалії — спотворення вимови звуків, їх заміна чи змішування. Є два види дислалій: механічна, в основі якої лежать анатомічні дефекти мовленнєвого апарату, і функціональна, викликана несприятливими умовами мовленнєвого розвитку чи порушенням фонематичного слуху.

Ринолалія (гугнявість) — порушення тембру голосу та звуковимовлення, зумовлене анатомо-фізіологічними відхиленнями мовленнєвого апарату. Проявами є патологічна зміна тембру голосу та спотворене звуковимовлення внаслідок дефекту носової порожнини.

Дизартрія (косномовність) — порушення вимови, викликане органічним ураженням мовленнєвого апарату. В основі цієї мовленнєвої патології — ураження центральної нервової системи при дитячому церебральному паралічу або ж вона є результатом дії нейроінфекції.

Алалія — відсутність або недорозвиненість мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку (центри Брокка і Верніке) у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини. При цьому ушкоджені операції відбору та програмування на всіх етапах сприймання та відтворення мовного висловлення.

Афазія (розлад, втрата мовлення) — повна або часткова втрата вже сформованого мовлення, викликана судинними порушеннями, запальними процесами, травмами головного мозку.

Дефектологічній науці та медицині відомі моторна та сенсорна форми алалії й афазії. При моторній формі внаслідок органічного ураження мовно-рухового центру втрачається або різко погіршується здатність говорити, але значною мірою залишається здатність розуміти мовлення. При сенсорній формі алалії й афазії порушене розуміння мовлення, що є наслідком порушення сенсорних (чуттєвих) мовленнєвих центрів.

Порушення писемного мовлення у свою чергу поділяється на порушення читання й письма.

Дислексія — порушення читання, викликане ураженням чи недорозвитком окремих ділянок кори головного мозку. Прояви

патології: складності при розпізнаванні букв, при злитті їх у склади, складів — у слова.

Алексія — повна нездатність до оволодіння читанням.

Дисграфія — часткові розлади письма, в основі яких лежать недорозвиненість усного мовлення, зокрема неповноцінність фонематичного слуху і вади вимови, що стають перешкодою на шляху до оволодіння фонетичним (звуковим) складом слова.

Аграфія — повна нездатність до письма.

Затримка психічного розвитку та психопатичні риси поведінки

Поняття «затримка психічного розвитку» включає в себе синдроми тимчасового відставання розвитку в цілому чи окремих функцій (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових), сповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі властивостей організму. Це явище є наслідком тимчасових і м'яко діючих факторів (ранньої депривації, поганого догляду та ін.). Затримка психічного розвитку (ЗПР) у більшості випадків має зворотний характер.

Вітчизняні дефектологи професори М. С. Певзнер і Т. О. Власова відкрили дві основні форми ЗПР:

– затримка психічного розвитку, зумовлена психічним та психофізичним інфантилізмом (неускладненим і ускладненим недорозвитком пізнавальної діяльності й мовлення, де основне місце займає недорозвиток емоційно-вольової сфери);

– затримка психічного розвитку на ранніх етапах життя, викликана тривалими астенічними та церебрастенічними станами.

Виділено чотири основні варіанти ЗПР: конституційний, соматогенний, психогенний та церебрально-органічний.

В основі кожного з варіантів ЗПР лежить специфічне поєднання незрілості емоційно-вольової та інтелектуальної сфери.

Для ЗПР конституційного походження характерний інфантильний тип будови тіла, з дитячою пластичністю й моторикою. Емоційно-вольова сфера теж помітно відстає від віку дитини.

Соматична група ЗПР побудована на загальних соматичних захворюваннях організму і, насамперед, на захворюваннях серця. Усе це викликає не лише загальне, а й психічне зниження темпів розвитку.

ЗПР психічного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання при відсутніх патологіях у соматичній сфері.

При церебральному варіанті ЗПР наявна слабкість, зумовлена захворюванням мозку легкого характеру, коли інтелект первинно збережений.

Для психолога необхідно знати найхарактерніші ознаки ЗПР:

- знижена працездатність, швидка втомлюваність;
- уповільненість процесів сприйняття й переробки інформації;
- обмеженість кола життєвих уявлень;
- збіднений словниковий запас;
- переважання в мисленні точно-дійових форм над абстрактними;
- зниження пам'яті;
- зниження рівня самоконтролю, критичності мислення;
- незрілість емоційно-вольової сфери;
- недорозвиток усіх видів діяльності.

В умовах Радянського Союзу була створена чітка система спеціальних шкіл для різних категорій дітей, зокрема й для дітей із ЗПР. В основу навчальної програми цих шкіл покладено програму масової школи, але її значно адаптовано для успішного засвоєння цієї категорією учнів. Уся діяльність медико-педагогічного колективу цієї спецшколи спрямована, перш за все, на запобігання втомі через цілу систему засобів (дозування навчального матеріалу, чергування різних видів діяльності, наочність, заохочення) і, найголовніше, на вироблення впевненості дитини у своїх силах.

Для психологів-пенітенціаристів особливий інтерес становлять діти з психопатичною поведінкою. Вони характеризуються нервозністю, впертістю, недисциплінованістю, недоброзичливістю тощо. Їхні реакції на будь-який подразник можуть бути непередбачуваними й неадекватними. Є також випадки, коли ці діти занадто замкнуті й дуже піддаються впливу. Причинами такої поведінки можуть бути як медичні фактори (спадковість, органічне ураження головного мозку та ін.), так і соціальні (конфлікти в сім'ї, неправильне виховання та ін.).

Для цієї категорії дітей характерна імпульсивність, загальний недорозвиток, відсутність самокритики, суперечки з колективом. Усі вони потребують спеціального навчання та лікування.

Комбіновані порушення психічного та фізичного розвитку

Як відзначив автор «Концепції розвитку дефектологічної науки в Україні» академік В. М. Синьов, білою плямою для української дефектологічної науки є проблема роботи з особами, що мають комбіновані аномалії розвитку. До цієї категорії аномальних відносять

сліпоглухонімих, розумово відсталих, глухих і туповухих, слабозорих або сліпих. Крім того, зустрічаються люди з численними дефектами: розумово відсталі сліпоглухі, розумово відсталі з порушенням опорно-рухового апарату тощо [9].

Для прикладу зупинимося на аналізі тільки однієї категорії осіб із комбінованими дефектами, яка є найбільш дослідженою, — це сліпоглухі. В основу теорії навчання сліпоглухих покладена пластична можливість нервової системи, коли відсутність зору та слуху компенсується збереженою здатністю відчувати та сприймати навколишній світ за допомогою дотику, нюху, вібраційних і температурних відчуттів. Виходячи з цього, вітчизняні педагоги І. П. Соколянський та О. І. Мещеряков створили оригінальну систему навчання сліпоглухих, в основу якої покладена ідея універсальної провідної ролі навчання в психічному розвитку дитини.

Професор І. П. Соколянський розпочав свою роботу з навчання сліпоглухих дітей у перші роки після революції 1917 р. в м. Харкові, а потім продовжив її в дитячому будинку для сліпоглухих у м. Сергіїв Посад Московської області, де і зараз продовжують розвиватись його традиції.

Прикладом педагогічної перемоги І. П. Соколянського може бути життя його учениці О. І. Скороходової, яку він зустрів десятирічною сліпоглухою дівчиною, а виховав кандидата психологічних наук, талановитого науковця, публіциста, поета, автора всесвітньо-відомих книг, зокрема книги «Як я сприймаю, уявляю та розумію навколишній світ» (див. додаток А).

Література

1. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. — М.: Международная педагогическая академия, 1994.
2. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. — К.: Знання, 2007.
3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. — М.: «Школа-пресс», 1994.
4. Гришко А. Д. Учет особенностей мотивационной сферы умственно отсталых несовершеннолетних осужденных в коррекционно-воспитательной работе в условиях ВТК. — К.: РИО КИВД, 1997.
5. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. — К.: Освіта України, 2010.

6. Коберник Г. Н., Синев В. Н. Введение в специальность «Дефектология». — К.: Рад. школа, 1984.

7. Одинченко Л. К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918–1941 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / Л. К. Одинченко. — К., 1996.

8. Саблина Л. С., Синев В. Н. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми осужденными в ВТК. — М.: ВНИИ МВД СССР, 1989.

9. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології. — К.: «Вища школа», 1994.

10. Синев В. Н. Особенности перевоспитания в ВТК осужденных с аномалиями психики. — К.: КФ ВИПКРР ИТУ, 1989.

11. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. — М.: Просвещение, 1972.

12. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ — перша половина ХХ ст.): [монографія] / Супрун М. О. — К.: Вид-во Паливода А. В., 2005. — 326 с.

13. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. — К.: «Радянська школа», 1980.

14. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки: навч. посіб [для студ. пед. інст., вчителів-дефектологів] / Ярмаченко М. Д. — К.: «Вища школа», 1976.

Темі семінарських занять

1. Загальне поняття про патологію в психофізичному розвитку дітей та її причини.
2. Особи з порушенням інтелекту.
3. Особи з порушенням зорового та слухового аналізаторів.
4. Особи з порушенням мовлення.
5. Комбіновані порушення психічного і фізичного розвитку.

Темі рефератів

1. Дефектологія як наука.
2. Зв'язок дефектології та соціальної педагогіки.

Завдання з позааудиторної роботи

1. Зустріч з науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
2. Відвідування спеціалізованого закладу освіти.

Думают иные

Думают иные — те, кто звуки слышат,
Те, кто видит солнце и луну:
– Как она без зренья красоту опишет?
Как поймет без слуха звуки и весну?!

Я услышу запах и росы прохладу,
Легкий шелест листьев пальцами ловлю.
Утопая в сумрак, я пройду по саду,
И мечтать готова, и сказать: люблю...

Пусть я не увижу глаз его сиянье,
Не услышу голос, ласковый, живой,
Но слова без звука — чувства трепетанье –
Я ловлю и слышу быстрою рукой.

И за ум, за сердце я любить готова,
Так, как любят запах нежного цветка.
Так, как любит в дружбе дорогое слово,
Так, как любит трепет сжатая рука.

Я умом увижу, чувствами услышу,
А мечтой привольной мир я облечу...
Каждый ли из зрячих красоту опишет,
Улыбнется ль ясно яркому лучу?

Не имею слуха, не имею зренья,
Но имею больше — чувств живых простор:
Гибким и послушным, жгучим вдохновеньем
Я соткала жизни красочный узор.

Если Вас чаруют красота и звуки, –
Не гордитесь этим счастьем предо мной!
Лучше протяните с добрым чувством руку,
Чтоб была я с вами, а не за стеной.

О. И. Скороходова

Формування духовнобережувальної компетенції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору

І. В. Гладченко, М. О. Супрун

*Не забороняйте їм приходити до Мене! —
напишіть собі ці слова на стіні, вихователі дітей,
і читайте кожен раз, коли підходите до виконання своїх обов'язків!
Самі не забороняйте дітям іти до Христа,
і дивіться уважно, щоб ніхто не зводив їх із цього шляху.
Пам'ятайте, що на вас покладається відповідальність
за цілісність цієї отари Христової.
Але цього мало — не забороняти;
на вас покладений більш високий обов'язок:
ви повинні вести своїх вихованців до Христа.
(Іоанн Златоуст)*

На всіх етапах свого життя Православна Церква відзначається милосердям до знедолених людей. Саме тому, цілком природним є те, що діти з певними особливостями фізичного та психічного розвитку завжди знаходять батьківське ставлення як з боку церковнослужителів, так і загалом православних мирян. Пізнання проблем іншої людини налаштовує нас, вірян, не лише на щире допomoгу їй у подоланні страждань, а й на переосмислення бачення свого власного буття.

Особливо обнадійливим фактом подальшого утвердження православної моралі є звернення вітчизняних учених у галузі корекційної педагогіки та психології до розробки засад формування духовнобережувальної компетенції в дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору на засадах христоцентризму.

Соціальна ситуація розвитку, особливості культури, конкретні умови забезпечення особистісно-духовного зростання, здорової життєдіяльності та безпеки дитини детермінують рівень її соціального, духовного та психофізичного розвитку. Акцент на аспекті цілеспрямованої, регульованої зміни духовно-моральних, оздоровчих кондицій дитини з розумовою відсталістю визначає специфіку культурно-

духовного напрямку сучасної спеціальної дошкільної освіти дітей зазначеної категорії.

Зміна структури системи дошкільної освіти підтверджується сучасними інноваціями держави в розширенні спектру різних типів, видів і профілів дошкільних закладів, а також переглядом критеріїв формування контингенту дошкільного закладу, зокрема, широким запровадженням інклюзивної форми освітнього процесу.

Період дошкільного дитинства характеризується бурхливим зростанням та підвищеною чутливістю до впливів природного й соціального середовища, зокрема й до реабілітаційних, профілактичних і духовно-оздоровчих заходів. Також на цей період припадає початок соціалізації, духовного спрямування. Встановлюються зв'язки з провідними сферами буття — світом людей, природи, предметним світом; відбувається становлення характеру, формуються базисні якості особистості (мислення, пам'ять, увага, уява, мовлення) та життєва компетентність, закладається духовно-моральна основа особистості.

У зв'язку з цим виникає потреба в переосмисленні концептуальних підходів до формування духовнозбережувальної компетенції дітей із порушеннями інтелектуального розвитку; перегляду основних завдань і змісту духовного-етичного виховання в спеціальних дошкільних установах.

Сучасні зміни в системі дошкільної освіти знаходять своє відображення в змісті корекційно-розвивального навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це виявляється у прагненні фахівців і дослідників до пошуку варіативних програм, використанні інноваційних технологій корекційного навчання та виховання тощо.

На сьогодні співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України розроблено Концепцію спеціальної дошкільної освіти для дітей з розумовою відсталістю (авторський колектив: Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, Н. Маркарчук, Г. Мерсіянова, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова)*. У представленому матеріалі простежується особистісно орієнтована та корекційно-оздоровча спрямованість дошкільної освіти, що обумовлює створення в дошкільному закладі умов для виховання культурної (духовно-етичної), соціально-адаптованої особистості, базисними цінностями якої виступають людина та її здоров'я (духовне, фізичне, соціальне).

* *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць / за ред. Т. В. Сак // Збірник наукових праць: Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. — Вип. 8. — 138 с.*

Провідний змістовий напрям державної політики в галузі освіти проголошує свободу віросповідання. Отже, ніхто не може змусити дитину вірити чи заборонити пізнавати основи релігії. Лише за бажанням батьків дитина має право вивчати чи не вивчати релігію. Православний спосіб життя дитини, започаткований у сім'ї, потребує підтримки й духовного насичення.

Вочевидь актуальним постає питання впровадження в освітній процес спеціальних дошкільних установ технології формування духовнозбережувальної компетенції в дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Під духовнозбережувальною компетенцією слід розглядати здатність дитини до духовного зростання, накопичення та збереження духовності, доброти; готовність протистояти злу; здатність дотримуватися елементарних норм християнської етики й поведінки (формування навичок соціально-духовної взаємодії); готовність піклуватися про власне духовне та фізичне здоров'я. Духовнозбережувальна компетенція відбиває предметно-діяльнісну складову загальної духовно-оздоровчої освіти та повинна забезпечувати комплексне досягнення її цілей.

Теоретико-методологічну основу духовнозбережувального компетентнісного підходу складають: філософська ціннісна концепція духовності (Р. Апресян); праці, присвячені розумінню сутності духовності, як ствердження вищих моральних цінностей (В. Баранівський, Л. Буєва, М. Каган, С. Кримський, В. Мурашов); етична концепція духовності (Л. Гребенкіна, Е. Ільєнков, К. Крутій, О. Уледов та ін.); праці, присвячені визначенню закономірностей та рушійних сил психічного розвитку дитини дошкільного віку, розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); психологічні концепції, що розкривають провідну роль спілкування в розвитку особистості дошкільника (М. Лісіна, Б. Ломов та ін.); теорії в галузі провідної діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв та ін.); теорії в галузі соціалізації та морального виховання (Н. Виноградова, А. Висоцька, Т. Маркова, В. Нечаєва, М. Супрун та ін.); праці та теорії в галузі духовно-морального виховання (Т. Грибоєдова, П. Дженкінс, Л. Кокуєва, В. Ширшов та ін.), особистісно-діяльнісного підходу (А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), особистісно орієнтованого підходу* (Н. Алексєєв, І. Бех, Е. Зеєр та ін.), гуманістичного підходу (В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.),

* Бех І.Д. *Духовні цінності в розвитку особистості* / Іван Бех // *Міжнародні науково-практичні читання*. — Київ, 20-21 листопада 1996. — С. 124–125.

компетентнісного підходу в освітньому процесі* (Н. Бібик, І. Зимня, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.); досвід роботи навчально-виховного комплексу «Школа І ступеня — дошкільний заклад № 15» м. Прилуки з упровадження гурткової діяльності духовно-морального спрямування «Гармонія душі»**.

Серед сучасних педагогів аспект духовності, духовного розвитку знайшов своє втілення в дослідженнях Г. Авдіянц***, В. Гоашука, І. Карпенка, В. Оржеховської, О. Сухомлинської****, Т. Ротерс, Г. Шевченко****, П. Щербаня та ін.

Слід зазначити, що формування духовнозбережувальної компетенції в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку відбувається під час цілеспрямованого корекційно-виховного впливу та базується на ідеях Л. Виготського щодо соціальної ситуації розвитку, використання збережених можливостей і зон найближчого розвитку дитини.

Основою для реалізації зазначеного напрямку виступають класичні й інноваційні підходи, що ґрунтуються на загальних і специфічних принципах особистісно орієнтованої освіти в християнських традиціях*****:

1. Принцип христоцентризму:

- сприяє, з метою розкриття образу Божого в душі дитини, стимулюванню та заохоченню в дітей моральної роботи над собою (бажання розрізняти добро і зло, робити добрі справи тощо);
- забезпечує емоційність сприймання під час читання біблійних сюжетів.

2. Принцип любові:

- сприяє в процесі активного слухання розповіді про земне життя Ісуса Христа покращенню в дітей розуміння виразу «Бог є любов»;

* Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.

** Крутій К. Л. Духовно-етичне становлення старших дошкільників: сутність і особливості / К. Л. Крутій // Пріоритетні напрями роботи дошкільної освіти — Запоріжжя: ТОІЗ «ЛПРС», 2007. — 72 с.

*** Авдіянц Г. Г. Формування духовних потреб молодших школярів: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. Г. Авдіянц — Луганськ, 2001. — 21 с.

**** Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська — К.: Всеукраїнський фонд «Добро», 2006. — 44 с.

***** Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць., Вип.5. — Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. — С. 3–15.

***** Азбука нравственного воспитания: Посobie для учителя / [под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой]. — М.: Просвещение, 1997.

- регламентує «ставлення з любов'ю» (християнську емпатійність, турботу про ближнього, співпереживання в радості та в горі тощо) педагогів до дітей, співробітників і батьків, дітей до однолітків, батьків і вихователів;

- сприяє вихованню в дітей почуття любові до навколишнього світу, себе, ближнього (години духовно-етичного спілкування, виставки, сімейні читання, сімейне дозвілля тощо).

3. Культуровідповідний і краєзнавчий принцип:

- сприяє формуванню й відродженню сімейних християнських традицій відповідно до цінностей, норм та особливостей національної культури;

- сприяє душевному й духовному розвитку особистості дитини, створенню культурного середовища (сприятливого психологічного клімату) в групі;

- забезпечує накопичення чуттєвого досвіду (творче оточення, проведення екскурсій на природу, до музеїв, у храми, бесіди з представниками духовенства).

4. Принцип індивідуального підходу:

- регламентує врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, диференційований підхід (педагог-дефектолог пропонує завдання різної складності для виконання, модифікує (спрощує) їх у разі необхідності, надає можливість вихованцям задовольняти власні пізнавальні інтереси);

- забезпечує продуктивну взаємодію з батьками (під час бесіди з батьками педагог-дефектолог радиться щодо вибору корекційно-педагогічних методів та впливів на дитину).

У процесі розроблення змісту корекційно-виховної роботи з формування духовнозбережувальної компетенції в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку слід спиратися на розуміння особистості дитини з урахуванням закономірностей її психічного розвитку та провідного виду діяльності; необхідності визначення в умовах спеціальної організації виховного простору ступеня корекційного впливу на розвиток дитини залежно від характеру, часу виникнення порушення та глибини ураження; доцільності проектування віддалених цілей і результатів виховання та розвитку з відповідним змістовим, технологічним і матеріальним забезпеченням*.

Організація взаємодії з конкретною дитиною в зоні її найближ-

* Висоцька А.М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку / Алла Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 7 / За ред. Т.В. Сак. — К., 2012. — 190 с.

чого розвитку являє собою певні варіативні поєднання, оскільки характер освоєння культурного, соціально-духовного змісту в дітей різний (темп, способи, міра).

У кожній з позицій та їхньому поєднанні в корекційно-розвивальному процесі необхідно враховувати відомі на сьогодні певні механізми розвитку дитини та їхній взаємозв'язок:

- опора на активність дитини та створення для неї «ситуацій вибору» як одного з механізмів саморозвитку*;
- розвиток дитини на основі наслідування зразків поведінки й діяльності;
- урахування та педагогічне забезпечення значущості, особистісного сенсу для дитини того чи того корекційно-освітнього змісту**;
- емоційно-насичена взаємодія, «емоційне зараження»***;
- забезпечення новизни вражень тощо.

З метою успішної реалізації корекційно-виховного напрямку з формування духовнозбережувальної компетенції педагогу-дефектологу необхідно визначати й максимально враховувати потреби всіх учасників цього процесу (батьків, дітей, педагогів та ін.), заздалегідь обговорювати заплановані заняття, готувати необхідні практичні й дидактичні матеріали, посібники (Біблію у викладі для дітей, ікони, репродукції картин відомих художників на теми створення світу, слайди, відеофільми, періодичні православні видання, що публікують різні дитячі розповіді, казки, вірші, ігри-саморобки, пісні тощо).

Таким чином, узагальнення викладеного матеріалу дозволяє зробити висновок, що реалізація напрямку з формування духовнозбережувальної компетенції в дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку забезпечує:

- формування духовності дошкільників через ставлення до літератури, засобів масової інформації;
- формування уявлень про норми поведінки християнина засобами ігрової та практичної діяльності;
- розвиток естетичного сприймання шляхом ознайомлення дітей з елементами православної культури (архітектурою, іконописом, святами);
- виховання в дошкільнят дбайливого ставлення й почуття благоговіння до святинь;

* *Выготский Л.С. Собрание сочинений. Детская психология. Т.4, Текст. / Л.С. Выготский — М.: Педагогика, 1984. — 745 с.*

** *Там само.*

*** *Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов / Е.О. Смирнова — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.*

- формування сімейних цінностей у дітей, християнського ставлення до батьків, близьких, рідного краю, природи, Батьківщини;
- прищеплення любові до традицій родини;
- формування потреби в здоровому способі життя, прищеплення навичок відповідальності за власне здоров'я, профілактику шкідливих звичок;
- розвиток потенційних здібностей дітей;
- створення соціальних і матеріальних умов для духовного розвитку особистості дошкільника.

Вочевидь духовно-оздоровче виховання слугує невід'ємним компонентом спеціальної дошкільної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, однією з умов їх соціокультурного розвитку. Духовно-оздоровче виховання сприяє вирішенню завдань успішної соціалізації та духовно-особистісного зростання дошкільників шляхом формування у них духовнозбережувальної компетенції.

Одночасно з посиленням уваги до налагодження науково-виważеного корекційно-розвивального процесу в спеціальних дошкільних закладах освіти в питаннях формування духовності дитини, тут своє вагоме слово має сказати і недільна школа. Саме в умовах колективу учнів Недільної школи дітям із масових і спеціальних дошкільних закладів освіти за допомогою педагогів і батьківської спільноти закладаються моральні основи людського буття.

Виходячи з цього, проблема пошуку та вибору педагогічної стратегії духовно-оздоровчого виховання дітей дошкільного віку в умовах спеціального дошкільного закладу потребує подальшого системного аналізу, концептуального осмислення, розробки та впровадження технології формування духовно-моральних основ особистості дитини дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку (формування духовнозбережувальної компетенції, розвиток духовно-етичної сфери, когнітивних процесів, формування уявлень про душу, духовно-моральні цінності, якості, усвідомлення християнсько-моральних норм поведінки тощо). Це, у свою чергу, сприятиме утворенню цілісного педагогічного уявлення стосовно зазначеного напряму спеціальної дошкільної освіти та підвищенню ефективності процесу ранньої соціалізації шляхом формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору.

Пастирська опіка людей похилого віку з когнітивними порушеннями як актуальна проблема сьогодення

Супрун М. О., Гладченко І. В.

*Старость не должна быть процессом упадка,
...мастерство преклонного возраста состоит в том,
чтобы из каждой минуты жизни извлекать новые ценности.
(Томас Манн)*

Історія Православної Церкви на всіх етапах свого шляху завжди відрізняється особливим ставленням до найменш соціально захищених своїх парафіян. Ми вже висвітлювали питання пастирської опіки людей з особливостями інтелектуального розвитку в історичному ракурсі та з погляду сьогодення*.

Чи знайдеться належний резерв духовної сили в кожного, хто підводить підсумок життя, для його гідного завершення?

Звичайно, що ні... Усі ми різні за своїми прагненнями та за своїм біопсихічним потенціалом. Саме тому кожному з нас для того, щоби знайти відповіді на непрості доленосні питання, вкрай необхідною буде допомога церковнослужителя.

Прикладом пошуку оптимальних шляхів ресоціалізації засуджених похилого віку стало дисертаційне дослідження С. В. Кушнарьова (науковий керівник професор М. О. Супрун), що започаткувало новий напрям у пенітенціарній педагогіці — «пенітенціарна геронтологія»**. Серед багатьох напрямів, форм і методів впливу на засудженого в пенітенціарній установі, вчений цілком слушно наголошує на пріоритеті слова пастиря.

Невипадково саме поняття «пенітенціарія» інтерпретується як «каяття», що, як відомо, відбувається лише за умови щирого вираженого прагнення змінити вектор свого життєвого шляху.

Принагідно слід зазначити, що матеріали наведених наукових досліджень знайшли своє застосування в навчальному процесі Кор-

* Супрун М.О. Людина із особливими потребами у сфері пастирської служби // Труды КДА, 2013. – № 18. – С. 333–340;

Гладченко І.В., Супрун М.О. Формування зуховнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору // Труды КДА, 2015. – № 22. – С. 303–309.

** Кушнарьев С.В. Социально-педагогические условия оказания помощи осужденным пожилого возраста в исправной колонии. – К.; Институт проблем воспитания НАПН Украины, 2005. – 246 с.

порації духовних шкіл і вищої дефектологічної школи. Нами розроблена відповідна тематика навчальних занять із різних галузей психолого-педагогічної науки, що орієнтує майбутніх богословів і дефектологів на пошук точок дотику в питаннях єдності їхніх ідей на шляху допомоги нужденним.

На наш погляд, помилково вважати, що наявність духовної порожнечі є лише в людей літнього віку, які залишилися за бортом сімейного човна, в особливих скрутних умовах. Людина може бути залишена наодинці зі своїми проблемами навіть серед численної родини. Така ситуація ще більше ятрить її душевний стан, а то й узагалі призводить до відчаю.

Старіння є неминучим елементом розвитку як окремих людей, так і всього населення в цілому. У розвитку як людини, так і суспільства можна виокремити періоди молодості, зрілості, старості, а також глибокої старості. Межі між двома останніми періодами умовні, бо немає певних підстав стверджувати, що старість починається завжди й у всіх людей на момент досягнення певного віку, наприклад, 60 або 65 років. Швидше навпаки. У багатьох випадках прояви старості виникають значно раніше, в інших випадках, незважаючи на досягнення умовної вікової межі, такі прояви незначні.

Саме тому вчені розрізняють поняття календарного віку (хронологічного, астрономічного, паспортного), що визначається на підставі дати народження, та біологічного віку (функціонального), який залежить від особистих якостей і умов, у яких проходило життя окремої людини. Однак, зазвичай, як і раніше використовується критерій хронологічного віку.

До факторів, що детермінують умови життя людей похилого віку і ставлення до них суспільства, та, зокрема, родичів, етнологи відносять соціальну організацію, рівень економічного розвитку та фіксованість на певній території. У суспільствах із розвиненою структурою люди похилого віку символізують безперервність їхньої історії та стабільність соціокультурних особливостей. Підтримка й повага з боку молоді радше можуть розглядатися як превентивна міра, прагнення останніх гарантувати собі аналогічне положення в майбутньому.

Вирішальним фактором серед привілеїв старості постають притаманні цьому вікові мудрість життя, знань, цінностей, а також відчуття рівноваги й духовної гармонії. Саме ці здобутки можуть виявитися найпотужнішим стимулом і фактором розвитку суспільства. А в суспільстві літніх людей індивідуальні мудрість і духовність, зведені

до колективних, зростають багаторазово, надаючи соціальному розвитку суспільства нових якісних характеристик. Адже мудрість і духовність — це не тільки економіка. Це й політика, й етика, й моральність. Це творення нового світу — світу без воєн і насильства, світу розуму та справедливості, Божої любові. Це — нова якість соціального розвитку — єдності розвитку суспільства й розвитку самої людини.

Серед нечисленних публікацій, присвячених своєрідності протікання змін індивідуально-психологічного розвитку осіб похилого віку, особливо привертають увагу роботи В. Болтенко, підкріплені солідним експериментальним матеріалом, отриманим на базі дослідження осіб, які перебувають у будинках-інтернатах для людей похилого віку.

Відповідно до його концепції, в їхньому житті можна виділити низку послідовних етапів, чергування та тривалість яких не залежать від паспортного (хронологічного) віку людини*.

На першому етапі зберігається зв'язок із тим видом діяльності, який був провідним для людини до виходу на пенсію. Як правило, цей вид діяльності був безпосередньо пов'язаний з її професією.

На другому етапі спостерігається своєрідне звуження цінностей людини похилого віку за рахунок випадіння ряду цінностей попереднього етапу.

На третьому етапі провідне місце, зазвичай, займає турбота про власне здоров'я.

На четвертому етапі сенс життя полягає в збереженні самого життя. Переважна частина активності спрямована на самообслуговування, діяльність по збереженню фізичного стану, стабільності.

І, нарешті, на п'ятому етапі відбувається домінування потреб суто вітального характеру (їжа, спокій, сон тощо).

Зазначений підхід до проблем особистісних змін людей похилого віку хоч і цікавий, однак навряд чи його можна вважати абсолютним.

Сучасність доводить, що основною турботою держави стосовно літніх людей (зокрема й інвалідів) є їхня матеріальна підтримка (пенсії, адресні допомоги, пільги тощо). Однак непрацездатні громадяни потребують не лише матеріальної підтримки. Важливого значення набуває надання їм дієвої фізичної, корекційно-психологічної, духовної, організаційної та іншої допомоги.

* Болтенко В. В. *Изменения личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.: Изд-во МГУ, 1980.*

Так, Є. Холостова зазначає, що можливості та здібності людей похилого віку приносити матеріальні й духовні блага суспільству і, тим більше, стати певним чинником його розвитку, залежать від того, наскільки суспільство готове змінити свої стереотипи стосовно старості та соціально захистити старість від несприятливого чинника матеріального й морального порядку*.

Концептуальні погляди світової спільноти стосовно місця та ролі літніх людей знайшли своє концентроване відображення в документі ООН «Зробити повнокровним життя осіб похилого віку»**. Загальний сенс цього документа органічно вписується до контексту стабільного соціального розвитку, під час якого люди старшого віку розглядаються як позитивний фактор, а не тягар для суспільства.

Забезпечення більш сприятливих умов для літніх людей як одне з основних завдань стабільного соціального розвитку, а також прояв особливої уваги до їхніх потреб як одне із зобов'язань держав і урядів підтвержені нормативними документами Всесвітньої зустрічі на вищому рівні в інтересах соціального розвитку (Копенгаген, 6–12 березня 1995 р.). Зокрема, підкреслено необхідність інформування літніх людей про їхні права, а саме шляхом надання безкоштовної юридичної допомоги, надання фізичного доступу до всіх основних соціальних послуг.

Логічну залежність у розумінні проблеми старіння та дій щодо її вирішення демонструє встановлення щорічного Міжнародного дня літніх людей (1 жовтня) та рішення про проведення у 1999 р. Міжнародного року літніх людей як «ознака визнання демографічного вступу людства в пору зрілості й тих перспектив, які воно відкриває для розвитку більш зрілих уявлень і можливостей у суспільному, економічному, культурному та духовному житті — не в останню чергу в інтересах загального миру та розвитку в наступному столітті»***.

Пошук і реалізація адекватних заходів на підтримку літніх людей залишаються сенсом соціальної діяльності на національному рівні. Серед пропонованих ученими-геронтологами та соціальними антропологами конкретних заходів, що вимагають перегляду основних концептуальних параметрів національної соціальної політики, на наш погляд, особливої уваги заслуговує концепція селективної

* Холостова Евдокия Ивановна. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003. — 296 с.

** Прийнято Генеральною Асамблеєю ООН у 1991 році, Резолюція 46/91.

*** За рекомендацією 45-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН, грудень 1990 р., A/RES/47/5.

оптимізації життєдіяльності людей похилого віку з компенсацією соціальних амортизаторів*.

Стратегічними елементами концепції виступають селекція, оптимізація та компенсація.

Вважаємо за необхідне розкрити зміст цих термінів.

Отже, селекція (або відбір) означає пошук основних або стратегічно важливих складових елементів життєдіяльності літньої людини, які були втрачені з віком. А саме, щоб індивідуальні запити відповідали реальній дійсності, що дозволило б індивіду відчувати задоволення й контролювати своє повсякденне життя.

Оптимізація полягає в тому, що літня людина за сприяння кваліфікованого фахівця (соціального працівника, педагога, психолога, представника духовенства тощо) віднаходить для себе нові резервні можливості, оптимізує своє життя як у кількісному, так і в якісному відношенні**.

Компенсація полягає у створенні додаткових джерел, що компенсують вікову обмеженість в адаптивному процесі, у використанні нових сучасних духовнозбережувальних засобів і способів взаємодії, корекційних (мнемонічних) технік і технологій, що поліпшують когнітивні процеси (пам'ять), компенсують втрату слуху тощо***.

Зміна соціального статусу людини в старості, пов'язана з припиненням або обмеженням трудової та громадської діяльності, значним скороченням соціальних контактів, значними труднощами в процесі соціально-побутової та психологічної адаптації до нових умов, породжує серйозні соціально-психологічні проблеми. Однією з них є самотність, що виявляється в літніх людей, зазвичай, у двох аспектах: по-перше, як самотність соціально-побутова, що виникає внаслідок проживання літньої людини окремо від сім'ї та рідних, або взагалі відсутність таких; по-друге — як психологічну самотність, почуття залишеності, непотрібності, «викреслення» з життя соціуму. Таке відчуття самотності може виникати в літніх людей незалежно від того, проживають вони одні чи з родиною — це переважно психологічна проблема.

Процес старіння в кожній окремій людині відбувається індивідуально. Головне — не застосовувати до всіх один і той же критерій. Водночас важливо усвідомити, що літні люди — це вікова група, яка

* Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003. — 296 с.

** Bromley D. B. Behavioural Gerontology, CMcherter, Jria Wilky & Sons, 1994.

*** Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. — 296 с.

має соціально специфічні особливості й потреби. У свою чергу інвалідність у літніх людей являє собою соціальний феномен, уникнути якого не може жодне суспільство, і кожна держава відповідно до рівня свого розвитку, пріоритетів та можливостей формує соціальну та економічну політику стосовно зазначеної категорії громадян. Церква також не стоїть осторонь. Кожен священнослужитель убачає своїм головним покликанням надання всебічної пастирської опіки людям, які зустріли «осінь життя». У цьому контексті педагоги Корпорації духовних шкіл під час викладання цілої низки навчальних дисциплін («Пастирська психологія», «Соціальна робота Церкви», «Психологія», «Педагогіка, та ін.) розглядають особливості пастирського супроводу людей із різних найбільш соціально незахищених категорій парафіян. Людина з особливими потребами поважного віку займає в цьому спектрі осіб найбільш уразливе місце. Відповідно майбутні пастирі повинні володіти основами дефектологічних і соціально-психологічних знань.

Отже, літня людина має розвивати в собі, відповідно до власних інтересів, симпатій і потреб, широкий діапазон різних форм активності: культурну, духовну, професійну, громадську, художню, спортивну тощо. Оточення ж має надати їй у цьому максимальну безбар'єрну підтримку і допомогу. Старість у жодному разі не повинна бути пасивною вегетацією, вона повинна стати подальшим етапом реалізації прагнень людини, задоволення її потреби бути значущою та самостійною.

Розвиток системи соціально-духовних та корекційних послуг для літніх людей (інвалідів) гостро потребує науково обґрунтованих підходів як до модернізації та оптимізації всієї системи соціального обслуговування, так і до впровадження нових технологій, моделей соціальних, духовних і психолого-педагогічних механізмів розвитку галузі відповідно до соціально-економічного розвитку суспільства.

Спілкуючись, підтримуючи та допомагаючи людям похилого віку, слід звернути увагу на таке: необхідно розрізняти нормальний, патологічний і оптимальний процес старіння; слід проявляти гнучкість у підходах до виявлення потенційних резервних здібностей літніх людей, враховувати вікові обмеження в розвитку резервних здібностей та адаптації до змін у навколишньому середовищі; враховувати вікові негативні зміни в співвідношенні парадигми «здобутки — втрати», враховувати особливості психіки літньої людини.

Адже активне, творче включення літніх людей у життя суспільства дозволить молоді звільнитися від страху перед старістю й побачити в ній природну фазу свого майбутнього життя.

КАЯТТЯ ЗАСУДЖЕНОГО ЯК ЗАПОРУКА УСПІХУ ЙОГО РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Ієродиякон Митрофан (Божко), Супрун М. О.

Кожна людина в особливі хвилини пошуку відповіді на митарства своєї душі кається перед Творцем за вчинене зло. Коли все в нашому житті налагоджується, то більшість із нас забуває про свої пошуки відповіді на далеко не прості питання нашого буття... Повертаємось ми знову до роздумів про свої земні кроки здебільшого лише в хвилини нових випробувань. Справді, не випадково твердить народна мудрість: «Як тривога, так і до Бога!». Особливого життєвого сенсу набуває каяття, коли людина через найрізноманітніші морально-правові причини потрапила в місце позбавлення волі. Як тут не згадати ще одне висловлювання мудреців: «Від тюрми та суми – не зарікайся».

Одразу ж зазначимо, що категорія «каяття» знаходиться в одному синонімічному ряді із поняттям «щирість». Отже, ми можемо говорити про здійснення каяття лише за умови щирого налаштування на нього нашої душі.

Знаходячись наодинці зі своєю совістю, людина прагне зрозуміти, що саме змусило її вчинити так, а не інакше. Чому вона не скористалася вибором інших способів вирішення своїх питань? А як відомо, вибір є завжди! А от чи бажаємо ми бачити альтернативу нашому вибору думок, дій, учинків..?

Як приклад наведемо мовою оригіналу роздуми чоловіка, котрий вже більше десяти років провів у в'язниці й невідомо скільки ще проведе, оскільки засуджений довічно, – одного із героїв фільму «Літургія»: «Отец Сергей, батюшка дорогой, я очень счастливый человек, правда, я очень счастливый. Я ведь был разбойник, так бы и помер, если бы Господь не остановил и не привёл сюда. В камере пожизненных я стал думать о своей жизни, о грехах, о Боге. Я здесь остался снова один, один на один со своей бедой, и мне не с кем было поделиться и поговорить о том, что болело внутри, и я стал говорить с Ним. Сначала – как мог, своими словами, потом у меня появился молитвослов, Евангелие. Я говорил Ему больше и больше, сначала от скорби и боли, потом это стало утешением, потребностью, и наконец – радостью, большой радостью. Каждое



утро я встаю с чувством радости, и вечером засыпаю, переживая счастье. Прочитав утренние молитвы и Евангелие, я целый день творю Иисусову молитву – это большое утешение, и даже более того – это настоящее счастье. Я молюсь за всех людей на воле, и говорю не жалеите меня, не нужно меня жалеть. Я счастливый человек, очень счастливый, – вам там тяжелее, чем мне. Вас там, на воле, окружают грехи и страсти, я же здесь закрыт от всего мира. Меня кормят, даже охраняют вот эти добрые люди охранники. Я не имею наслаждений мира, но я очень близок к Богу, простите меня за дерзкие слова. Его имя не сходит с моих уст, мысли заняты Им, и я очень чувствую Его любовь, даже ко мне разбойнику. Это большое счастье, я очень счастливый человек».

Аналізуючи ці слова каяття, вихованець другого класу Київської духовної семінарії Віктор Козловський у творчій роботі «Пастирська опіка в пенітенціарній установі» зазначив: «Після таких слів я запитую себе: чи переживаю я Бога настільки близько, як цей в'язень, і розумію, що мені до його досвіду спілкування з Богом ще дуже і дуже далеко. Думки цієї людини дають можливість зрозуміти наскільки важливою є духовна опіка в місцях позбавлення волі. Там, за межами волі знаходяться люди, яким є що сказати, і як на мене, багато в чому не тільки священник допомагає ув'язненому, але й ув'язнений допомагає священнику».

Справді, молодій людині, яка лише стала на перший щабель у пізнанні своєї пастирської місії, складно висловлювати судження стосовно тих понять, з котрими ніколи не доводилося пересікатися по життю. Але коли, на думку В. Козловського, «...починаєш замислюватися про місця позбавлення волі, перше, що спадає на думку, – це довічне ув'язнення. Кожен з нас щоденно вирішує якісь проблеми, ставить перед собою цілі, намагається йти до поставленої мети, іншими словами – проводить життя, сповнене надією. Навіть не можу припустити, що відбувається в душі людини в ту хвилину, коли вона чує вирок: «Довічне ув'язнення». Від цих слів стає моторошно. Для такої людини поняття надії стає пустим і, здавалося б, усе, що буде далі, вже не має ніякого сенсу: гірше вже не буде, та й краще також. Але ж життя на цьому не припиняється, потрібно якось жити далі. Де взяти сили, щоб змиритися зі своєю безвихіддю? Не має сенсу шукати відповідь на це питання, якщо ти живеш, не знаючи Бога. І можливо багато хто з таких засуджених на довічне так би і не дізнався про Творця в земному житті, якби не такий поворот долі. Життя засудженого на довічне ділиться на «до» і «після», де переломною точкою є вирок судді. Особисто я переконаний, що кожен із таких ув'язнених, який ніколи до цього не знав або не мав можливості дізнатися про Бога, починає задумуватися про те, що все-таки Господь є, про те, що це Той, на Якого залишається остання надія, котра допоможе не зламатися і прожити відміряну частину життя».

Зазначимо, що в смисловому сенсі дефініція «пенітенціарія» інтерпретується як «каяття». Отже, каяття є визначальним, системоутворюючим поняттям у реалізації самої мети діяльності пенітенціарної установи – ресоціалізації засудженого. Осмислення цього явища людського буття вимагає консолідації зусиль богословів, філософів, юристів, психологів, педагогів і представників дотичних людинознавчих сфер.

У православному богослов'ї дещо розрізняються поняття «каяття» і «покаяння». Каяття – це розкаяння людини у своїх діях, усвідомлення нею своєї помилки, її причини та щирі жаль і скорбота стосовно вчиненого гріха. Покаяння ж – це не лише розкаяння і визнання своєї помилки, але також і неодмінне бажання виправити своє життя, змінити його на краще, богоугодне.

Аби підкріпити свої розмірковування конкретними прикладами, звернемося до Святого Письма Нового Завіту. Усім відома історія – взяття Ісуса Христа під варту в Гефсиманському саду.

Всім також відоме ім'я зрадника – Іуди, одного з дванадцяти найближчих учнів і послідовників. Однак тієї доленосної ночі сталася ще одна зрада також близької людини. Апостол Петро, який обіцяв Христу піти за Ним навіть на смерть, відцурався від Нього, зрікся, коли виникла загроза бути впізнаним, аби не розділити долі свого Учителя. Отже, дві зради однієї ночі, і два різні виходи із ситуації. Обидва учні розкаялися: Іуда зрозумів наслідки свого вчинку, але не бачачи виходу повісився, Петро ж покаявся і був прийнятий Христом та повернутий до числа апостолів.

Таким чином, замало лише каяття, необхідне ще й покаяння. До речі, грецьке слово «метанойя» («покаяння»), означає «зміна свідомості». Тобто, каяття – це лише старт, далі ж починається труд покаяння – змінення свого життя на протилежне гріху.

«Злочин і кара», – так у побутовому житті ми усвідомлюємо завдання пенітенціарної системи. Намагаючись поєднати зусилля Церкви та пенітенціарної системи у ресоціалізації засудженого, ми знаходимо точку дотику в терміні «гріх». Проте слід зауважити, що гріх – це не лише злочин. За вченням святих отців, це ще й хвороба. Так само як наркоман, наприклад, – водночас і злочинець, і хворий. Тому ув'язненого/грішника необхідно не лише карати, але й лікувати. І лікувати не тіло, а душу. Завдання, можливо, виходить за межі компетенції в'язниці, тому тут і необхідна діяльна співпраця з Церквою.

Що ж це за хвороба? «Гріх», у перекладі з грецької, означає «помилка», «невлучення в ціль». Гріх – це коли у людини починає двоїтися в очах, коли добро і зло для неї здаються рівнозначними, однаково можливими. Те, що людина власне потрапляє у ситуацію вибору – вкрасти чи ні, вбити чи не вбити – говорить про духовну сліпоту, запаморочення.

Можливо, нам здається, що гріх – справа особистого внутрішнього життя людини, тоді як злочин стосується зовнішніх відносин в суспільстві. Однак це не так. Гріх вносить розлад не лише в стосунки між Богом і людиною, але й у відносини між самими людьми. І в цьому ми переконуємося на практиці мало не щодня. Адам і Єва після гріхопадіння усвідомили, що вони вже не є одним цілим, і почали приховувати свою наготу. А вже у їхніх дітях гріх проріс так глибоко, що Каїн убив свого брата Авеля через заздрість. Тому, коли Христос прийшов на землю, народившись у Віфлеємській печері, ангели сповістили пастирям: «Слава в вишніх Богу, і на землі мир, – благовоління серед людей», говорячи про те,

що народився Той, Хто прийшов примирити не лише людей з Богом, але дарувати нове буття самим людям. І власне Церква засновується Ісусом Христом як нова спільнота людей, котрі прагнуть викоринити гріх у собі й поєднатися з Богом. Ми наголошуємо на слові спільнота, тому що і в молитві звертаємося до Бога: «Отче наш». Лише спільно з іншими людина може цілком реалізувати себе, тому Бог і створив для Адама жінку – Єву, і в цій єдності людина стає повноцінною.

Про природу гріха можна розмірковувати довго, але, як бачимо, він стає причиною злочину. Тому, щоб боротися з ним, необхідно викоринювати гріх. Цьому завданню і покликана служити Церква. І, звичайно, задля цього необхідно об'єднувати зусилля з державою. А викоринюючи гріх, ми боремося не лише зі злочином, але й відновлюємо стосунки між самими людьми, що є основою ресоціалізації.

Тепер повернемося до самого покаяння. У системі охорони правопорядку, слідство спочатку встановлює винуватість людини, потім суд виносить відповідне злочину покарання, і далі злочинець відбуває його. І хоча гріх близький за значення до поняття «злочин», усе ж таки в церковному таїнстві Покаяння ми спостерігаємо іншу модель. Спочатку людина, яка мучиться докорами сумління, усвідомлює свою гріховність, щиро жаліє про скоєні вчинки і вирішує більше не повертатися до гріха. Наступним кроком є сповідь – визнання своїх гріхів перед Богом і священником, який з'ясовує міру гріха, наставляє людину і встановлює єпитимію. Виконання ж єпитимії (або покути) – це не покарання, а духовні ліки, які допомагають людині позбутися духовної хвороби. Це і відповідне молитовне правило, і читання духовної літератури, і фізичні вправи (піст, поклони тощо), і набуття чеснот, протилежних гріху. Як бачимо, тут підкреслена добровільність людини, що є запорукою успіху, та поєднання духовного і тілесного. Крім того, в таїнстві Покаяння за зміною розуму відбувається зміна серця. Священик просить у Бога благодатної допомоги людині у подоланні гріха та підтримки на шляху виправлення.

Звичайно, для усвідомлення гріха й належного покаяння необхідна роз'яснювальна робота – бесіда, проповідь, а також можливість відправлення богослужінь. Тому слід визнати, що для ефективності ресоціалізації присутність священика у місцях позбавлення волі вкрай необхідна.

Принагідно наголосимо, що визначна роль у новаторських дослідженнях філософсько-правових засад теорії та практики пенітенціарії належить відомому вченому-пенітенціаристу Георгію Опанасовичу Радову. Саме в 90-ті рр. минулого століття колектив Київського інституту внутрішніх справ під його керівництвом започаткував основи сучасного бачення пенітенціарної ідеї. Г. О. Радов спільно з колегами-однодумцями О. В. Бецою, М. В. Клімовим, В. М. Синьовим, О. П. Северовим, С. Я. Фаренюком та багатьма іншими вперше на пострадянському просторі визначили новий вектор руху пенітенціарної системи у майбутнє [3;4;5 та ін.]. Г. О. Радов та його послідовники особливий акцент у підготовці сучасного пенітенціариста робили на вивченні історичної спадщини становлення системи виконання покарань [2;6;7;8;9;10;11 та ін.]. Цей досвід буде цілком доречно запровадити і в корпорації духовних шкіл у ракурсі підготовки майбутніх богословів до пастирської діяльності в пенітенціарній установі.

Особливо оптимістичним чинником сьогодення в подальшій розробці зазначеної ідеї є діяльність учених Інституту кримінально-виконавчої служби, спрямована на впровадження сучасних реформаторських започаткувань у повсякденну практику діяльності пенітенціарної установи [1].

Позитивним прикладом роботи корпорації духовних шкіл вважаємо те, що в межах вивчення низки навчальних дисциплін розглядається питання пастирської опіки засуджених. Опановуючи знання з морального богослов'я, майбутні священнослужителі пізнають Слово Боже, звернене до тих, хто перетнув межі принципів моралі та закону.

Засвоєння знань соціальної роботи Церкви сприяє пізнанню арсеналу практичних умінь взаємодії з людиною, яка потребує наставницької допомоги. Вивчення пастирської психології сприяє пізнанню внутрішнього світу душі. Відповідно до головної ідеї педагогіки як навчальної дисципліни в контексті духовної освіти, де пастир – це соціальний педагог, ряд тем присвячено педагогічним засадам ресоціалізації людини в місцях позбавлення волі. Підкреслимо, що досягнення вагомих результатів ресоціалізації засуджених можливе лише за умови докладання спільних зусиль всього суспільства, зокрема, служителів Церкви й Закону.

Вважаємо за можливе закінчити статтю словами вихованця Київської духовної семінарії Марінова В'ячеслава, вираженими ним у творі «Пастир і засуджений».

«У в'язниці був, і ви прийшли до Мене (Мф. 25: 36). Ці слова Ісуса Христа дають обґрунтування пастирському служінню як одному із важливих напрямів діяльності Церкви. Діяльність священика в пенітенціарному закладі може принести особливий духовний результат, бо лише він відчуває, що засуджений підходить до нього внутрішньо пригніченим, а йде зовсім іншим. У нього з'являється світло в очах і посмішка на обличчі. У такі хвилини кожен пастир відчуває, що Господь приймає їхнє каяття і вказує на дорогу покаяння».

Список використаних джерел

1. Богатирьов І. Г. Українська пенітенціарна наука: Монографія [Текст] / І. Г. Богатирьов. – Харків: Харків юридичний, 2008. — 294 с.
2. Бентам Ієремія. Паноптика [Текст]: Репринтне видання. Випуск III-IV. / Г. О. Радов (відп. за вип.). — К.: РВВ КІВС при НАВС, 1998. — 60 с. (Сер.: Бібліотечка «Антологія пенітенціарної думки». З колекції зібрань Г. Радова).
3. Радов Г. О. «Доктринальна модель закону «Про пенітенціарну систему України» / Радов Г. О. // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. №1(2) — 1997. Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. — К.: РВВ КІВС, 1997. — С.11–53.
4. Радов Г. О. Формування духовності засуджених у контексті пенітенціарного процесу / Радов Г. О.// Проблеми пенітенціарної теорії і практики. №1(3) — 1998. Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. — К.: РВВ КІВС, 1998. — С. 39–48.
5. Радов Г. О. Пенітенціарна ідея: Думки на тему [Текст]. / Г. О. Радов. — К.: МП «Леся», 1997. — С. 278–286.
6. Романенко О. В. Пенітенціарна функція демократичної правової держави та роль громадянського суспільства в механізмі її реалізації [Текст].: автореф. дис...кан. юр. наук: 12.00.08 / Національна академія внутрішніх справ України. — К., 2004. — 19 с.
7. Тальберг Д. И. Тюремная литература и тюремноеведение. Сочинения [Текст] / Д. И. Тальберг — М.: Универ. Типография, 1876. — 64 с.
8. Хрестоматія з історії пенітенціарної системи України [Текст]: в 2 т. Т.1. — Ч.1. / Упоряд. Г. О. Радов, І. І. Резнік; КІВС. — К.: РВВ КІВС, 1998. — 414 с.

9. Хрестоматія з історії пенітенціарної системи України [Текст]: в 2 т. Т.1. — Ч.2. / Упоряд. Г. О. Радов, І. І. Резнік; КІВС. — К.: РВВ КІВС, 1998. — 402 с.

10. Хрестоматія з історії пенітенціарної системи України [Текст]: в 2 т. Т.2. — Ч.1. / Упоряд. Г. О. Радов, І. І. Резнік — К.: ВД «Говард Пресс», 1999. — 456 с.

11. Ягунов Д. В. Державне управління пенітенціарною системою України: механізми ресоціалізації засуджених [Текст].: автореф. дис...канд. юр. наук: 25.00.02 / Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. — Одеса, 2004. — 20 с.



ПІСЛЯМОВА

Інтерв'ю з педагогом Корпорації духовних шкіл доктором педагогічних наук, професором Супруном Миколою Олексійовичем

— Шановний Миколо Олексійовичу, скажіть декілька слів про себе.

— Народився я у квітні 1962 р. у с. Держанівка Носівського району Чернігівської області в родині хліборобів. Батько — Олексій Микитович і мати — Дар'я Антонівна гідно пройшли воєнні та повоєнні лихоліття. Виховали трьох дітей. Мої сестри Катерина й Олександра багато років чесно працюють на медичній та педагогічній нивах. Після закінчення у 1979 р. Держанівської середньої школи вступив, а в 1984 р. закінчив з відзнакою дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького, де отримав спеціальність «Учитель і логопед допоміжної школи. Олігофренопедагог дошкільних закладів освіти». Після закінчення Інституту працював вихователем у Київській допоміжній школі-інтернаті № 2, проходив службу в Збройних силах СРСР.

У 1989 р. був запрошений на роботу до Інституту педагогіки України на посаду молодшого наукового співробітника лабораторії олігофренопедагогіки. У 1991 р. вступив на навчання до аспірантури зазначеного Інституту. Після закінчення в 1994 р. аспірантури під науковим керівництвом академіка В. І. Бондаря захистив кандидатську дисертацію. Того ж року, за рекомендацією академіка В. М. Синьова, перейшов працювати до Київського Інституту внутрішніх справ на кафедру психології та педагогіки, на якій пройшов шлях від викладача кафедри до начальника. Був одним із



перших керівників психологічного факультету (1996–1997 рр.), на якому з ініціативи академіка В. М. Синьова та професора О. П. Северова була започаткована підготовка психологів для пенітенціарної системи.

У 2009–2010 рр. очолював Науково-методичний центр навчальних закладів МВС. До виходу у відставку (2011 р.) працював начальником кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ. Самостійно розробив і викладав навчальні дисципліни «Методика викладання психології», «Педагогічна психологія», «Педагогіка» на психологічному факультеті НАВС. У 2011 р. повернувся до роботи в науковій установі в якості головного наукового співробітника Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Із серпня 2013 р. — професор кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби НАВС. У квітні 2015 р. перейшов працювати в Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова професором кафедри психокорекційної педагогіки.

У 2009 р. отримав спеціальне офіцерське звання «полковник міліції». За роки багаторічної служби нагороджений відзнаками МВС України «За відзнаку у службі» I і II ступеня, «За сумлінну службу» II і III ступеня. У 2012 р. за заслуги перед Українською Православною Церквою нагороджений орденом Української Православної Церкви Святого благовірного князя Київського Ярослава Мудрого.

— **Яка у Вас родина і яку життєву позицію вона сповідує?**

— Маю найбільше щастя — родину. Дружина — Богослов Ніна Миколаївна, багато років працює в дошкільному закладі освіти. Донька — Дар'я, кандидат психологічних наук, продовжує сімейну традицію — працює доцентом кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ. Автор численних робіт із психології та педагогіки вищої школи.

Як і кожна православна сім'я, ми прагнемо жити за Заповідями Господніми. У світському сенсі особисто я дотримуюся правила: «Щоб щось зробити — потрібно робити». Це я так для себе визначив вже багато років тому, бо зрозумів, що багато хто з інтелігенції свої творчі починання просто «заговорює», а це вже є неприпустимим. Праця моральна, щира і постійна — ось орієнтир для кожного з нас.

— **Окресліть, будь ласка, коло своїх наукових інтересів.**

— Я вже тридцять років працюю у сфері дефектології та пенітенціанної педагогіки. У 2008 р. захистив докторську дисертацію на тему: «Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX — перша половина XX ст.)», (науковий консультант академік В. І. Бондар). У 2010 р. отримав вчене звання професора кафедри практичної психології.

У 2005 р. під моїм науковим керівництвом С. В. Кушнар'єв захистив першу в Україні кандидатську дисертацію із соціальної педагогіки, присвячену питанням ресоціалізації людини похилого віку, — «Соціально-педагогічні умови надання допомоги засудженим похилого віку». Нами започаткований новий науковий напрям у пенітенціарній педагогіці — «Пенітенціарна геронтологія», основні положення якого розкриті в науково-методичному посібнику «Основи пенітенціарної геронтології» (К.: МП «Леся», 2002 р.). На сьогодні здійснюю наукове консультування та керівництво п'яти докторських і шести кандидатських дисертацій з богослов'я, корекційної та соціальної педагогіки, спеціальної та юридичної психології. У 2010 р. В. В. Кобильченко захистив докторську дисертацію зі спеціальної психології, науковим консультантом був я. Вхожу до складу двох спеціалізованих Вчених рад: із теорії та методики професійної освіти (НАВС), корекційної педагогіки і спеціальної психології (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України), є членом редакційних колегій декількох науково-методичних видань НАПН України і НАВС.

Постійно працюю над підвищенням свого науково-педагогічного рівня, є автором та співавтором понад 300 наукових і науково-методичних праць, зокрема 3 монографій, а також декількох навчальних посібників. Серед них: Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навч. посібник. — К.: КІВС, 1998; Супрун М. О. Основи вікової та педагогічної психології в навчальній та позааудиторній роботі спеціалізованого закладу освіти: навч. посібник. — К.: КІВС, 1998; Супрун М. О.: Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти (друга половина XIX — перша половина XX ст.): монографія. — К: КЮІ МВС, 2005; Легуша С. М., Супрун М. О. Правове виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України: сутність, функції та механізм: монографія. — К: КЮІ МВС, 2006; Супрун М. О. Методика викладання психології у вищій школі: навч. посібник, рекомендований МОН України. — К.: Атіка (у співавторстві), 2012.

— **З Вашого дозволу зупинимося на сучасному баченні педагогічної освіти студентів корпорації духовних шкіл.**

— Із 2010 р. я поєдную роботу у світських закладах освіти з викладанням педагогіки в Київських Духовних академії та семінарії. Сприймаю цей послух як дар Божий. Саме розкриттю педагогічних засад місії пастиря й присвячений цей підручник. Сподіваюсь, що він знайде свого читача.

*Бесіду вів вихованець 3 класу КДС
ієродиякон Митрофан (Божко)*



Микола Олексійович Супрун

ПЕДАГОГІКА:
Підручник для духовних і світських закладів освіти

Редактори
Ієродиякон Митрофан (Божко),
Бурдейна Марина

Коректори:
Кукушко Олена,
Шкода Анастасія

Оригінал-макет
Ієрей Сергій Кононенко

Підписано до друку 20.09.2018.
Формат 70x100/16. Ум. друк. арк. 32,4.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Наклад 1000 прим. Зам. № 865.

Надруковано на ПП «Аксиома».
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3 90 06, (067) 381 29 43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net, sales@aksioma.org.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1808 від 26.05.2004.