

2007 червень № 12 (117)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ I частина

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 13 від 22 червня 2007 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Алфімов В. М.**

Засновник — Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України за напрямками:
педагогіка, історія, філологія,
біологія*
(Бюлетень ВАК України. –
1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief —
Doctor of Pedagogics Prof.
Kharchenko S. Y.
First Deputy —
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L. M.

Deputy —
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof.
Galich O. A.

Editor Board Members:
Doctor of Pedagogics Prof.
Kurylo V. S.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Vakhovskiy L. Z.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Khrycov E. M.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Chizh O. N.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Alkhimov V. M.

Founder — Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*The collection of studies on
Pedagogic, History, Philology,
Biology licensed by the Higher
Attestation Board of Ukraine (HAB)*
(Bulletin HAB of Ukraine. –
1999. – No. 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

З М І С Т

Докучаєва В. В. КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТВОРЮЮЧИЙ ЕТАП У ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ	5
Чиж А. Н. Я. А. КОМЕНСКИЙ – ЧЕЛОВЕК, ФИЛОСОФ, МЫСЛИТЕЛЬ, ПЕДАГОГ: ПУТЬ К ПАНСОФИИ	9
Тесленко В. В. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	13
Харченко Л. П. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	24
Зюзіна Т. О. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ФАКТОР ДУХОВНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ...	29
Добрянський І. А. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ПРИВАТНОМУ ВНЗ	35
Шкурін О. І. СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ	50
Трегубенко О. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5—6 КЛАСІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБ'ЄКТИ ТА ЯВИЩА НАВКОЛИШНЬОЇ ДІЙСНОСТІ	53
Клименко С. В. ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ УСПІШНОЇ ТРУДОВОЇ ЛЮДИНИ	62
Чеботарьова І. В. ГЕНЕЗИС УЯВЛЕНЬ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЖІНОЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	68
Кожевников В. М. КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОСТІ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ Й ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	73
Бернацька Л. В. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ-ПСИХОЛОГА ДИТЯЧОГО САДКА В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ДИТЯЧОГО АГРЕСОЛОГА	86
Шташевська І. О. МУЗИЧНА ДИДАКТИКА В СИСТЕМІ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ (ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ)	93

Гура О. І. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	96
Грибок О. П. ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	106
Луганська Л. М. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	115
Щербяк Ю. ПРАКТИКА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ МОНАСТІРІВ У ПЕРІОД ДЕСТАЛІНІЗАЦІЇ (1954—1964 рр.)	124
Дубко Л. А. РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ВИСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛІЇ НА ФОНЕ ЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАСТІ В 1980—1990-х ГОДАХ	132
Апарєєва О. К. ДЕЯКІ СТОРІНКИ З ІСТОРІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ АРХЕОЛОГО- ЕТНОГРАФІЧНОГО МУЗЕЮ ЛНПУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА)	138
Бигар Г. П. ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА КАНАДСЬКИХ УКРАЇНЦІВ ПРО ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ РІДНОМОВНИХ УЧИТЕЛІВ У ДІАСПОРІ	145
Осова О. О. М. І. ПИРОГОВ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ	152
Желан А. В. МУЗИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ— ПОЧАТОК XX СТ.)	156
Шароваріна І. В. КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА ТА СИСТЕМА ТИПІВ ЗАВДАНЬ “БУКВАРЯ ТА КНИЖКИ ДЛЯ ЧИТАННЯ” ФЕОКТИСТА ХАРТАХАЯ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ	161
Щука Г. П. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ КАДРАМИ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ В 50—80-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ	168

В. В. Докучаєва

КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТВОРЮЮЧИЙ ЕТАП У ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Здійснений у межах нашого дослідження аналіз моделей педагогічного проектування, що пропонують різні автори (Дж. Ван Гіг, В.Радіонов, О.Саранов, В.Сластьонін та інші), дозволив виокремити як узагальнену модель психологічної структури інноваційних педагогічних систем, що ґрунтується на виявленні *фазного* характеру проектування як певного інтелектуального акту та відбиває найбільш ґрунтовні моменти цієї специфічної діяльності. Основними фазами є: 1) пошукова, 2) фаза теоретичної розробки, 3) конструювання, 4) технологічна, 5) фаза моніторингу й оцінки.

Саме фазою теоретичної розробки розпочинається процес трансформації вихідних умов у сукупність педагогічно доцільних впливів, інтегрованих єдиною суспільно схвалюваною метою.

З огляду на те, що змістовою домінантою цієї фази є розробка концепції проекту інноваційної педагогічної системи, як надто *актуальне* (тактичне) завдання дослідження ми розглядали обґрунтування вимог, що висувуються до концептуально-створюючого етапу загальною логікою процесу проектування.

Отже, висвітлення провідної низки означених вимог власне і слугує метою цієї статті.

Аналіз літератури показує, що багато хто з дослідників як *перший* етап процесу проектування виділяють *розробку концепції* інноваційного розвитку освітнього закладу. При цьому зазначається, що концепція має відображати *вихідний задум* (ідею) проекту (О.Заїр-Бек, В.Радіонов, О.Саранов та ін.). Дійсно, ми погоджуємося, зокрема, з О.Сарановим, який вважає, що “концептуалізація є необхідною ланкою в процесі проектування моделі інноваційної школи й постає семантичним засобом інформаційної підготовки майбутніх змін” [1, 105]. Більш того, на нашу думку, концептуально-створюючий етап є квінтесенцією проектувальної діяльності, однак за умови, що концепція відображатиме *не первісний задум як цілком креативний продукт*, а надаватиме якісного обґрунтування вибору тієї чи іншої моделі інноваційних перетворень *в результаті аналітико-синтетичної діяльності* (яка, безперечно, пов’язується з отриманням продукту значно вищого рівня – евристично-логічного, креативно-раціонального, творчо-експериментального).

Запропоновані нами послідовність і зміст технологічних етапів проектування інноваційних педагогічних систем і наступні міркування щодо їх доцільності показують, що виробленню концепції проекту передують *кілька стадій моделювання* (діагностичного й прогностичного), *стадія цілеутворення*, сенс якої власне й полягає в тому, щоби надати можливість багатора-

зово перевірити “первісний задум” і, таким чином, скласти чітке уявлення про “реальне” й “можливе”, що, внаслідок належного концептуального обґрунтування, мають трансформуватися у “бажане”.

Таким чином, вироблення концепції проекту є ключовим етапом процесу створення інноваційної педагогічної системи. Разом із цим, згідно з наведеною послідовністю технологічних етапів *розробка концепції* входить як *підетап* до *етапу* (мегаетапу) *проекткування*, на якому, по-перше, актуалізуються дані, здобуті на попередніх етапах (діагностичного й прогностичного моделювання, цілепокладання), по-друге, відбувається *декомпозиція* концептуальних ідей на низку підпорядкованих їм положень з подальшою *трансформацією* в конкретні дослідницькі *завдання*. Останні також можна подати як окремі *підетапи* (наступні за виробленням концепції) усередині етапу проектування, сформулювавши їх у такому вигляді: визначення стратегій діяльності; створення узагальнених моделей діяльності; розробка моделі перехідного стану педагогічної системи.

Отже, розглянемо вимоги, що висувуються до *першого підетапу* етапу проектування – *концептуально-створюючого*.

Зокрема, у О.Саранова ми знаходимо низку *загальних положень*, яких, на його думку, необхідно дотримуватися в концептуально-прогностичному обґрунтуванні моделі інноваційної школи, що є особливо важливим “за умови парадигмальної множинності сучасної педагогічної реальності...” [1, 156]. Якщо міркуванням автора надати вигляд імперативів, то їх сутність полягатиме в наступному.

- Стратегія розробки концепції має бути методологічно й теоретично обґрунтованою. Автор застерігає проти використання так званих стратегій: “копіювання”, впровадження, або привнесення в школу концепції, розробленої науковцями “в руслі певної педагогічної теорії”; “соціальної взаємодії” – у вигляді персональних контактів з авторами концепції або участі у конференції, де відбувається запозичення досвіду та ідей тощо.

- Змінювання й постійний розвиток концепції – поряд із реальною практикою, що розвивається, збагачення її новими ідеями. (Це є “головною відмінністю гуманітарного дослідження в складній системі, що саморозвивається, від природничонаукового експерименту”).

- Оскільки концепція фактично є місією школи, то, перш ніж намагатися “впливати на суспільство”, школа спочатку мусить: виробити “єдине бачення власних завдань”, визначити свій імідж, “усвідомити власну місію, яка визначає: спільні цінності й погляди, культуру школи; наслідки організації й стилю навчання; процес прийняття рішень...; підтримується всіма людьми, що відповідають за освіту в школі; формулюється таким чином, щоби можна було оцінити, чи була реалізована місія школи та якою мірою” [1, 157].

- На підставі визначеної мети саморозвитку школи прогнозується її імовірнісний стан як системи, опис якого подається як проект дослідно-експериментальної роботи. Необхідність прогнозування “можливих протидій, негативних наслідків і заходів щодо їх усунення, перспектив розвитку ново-

введення, затребуваності його результатів педагогічною громадськістю” зумовлює вироблення “системи критеріїв для оцінки змін, що відбуватимуться в школі як системі, що розвивається” [1, 158].

- У теоретико-методологічному обґрунтуванні, під час відбору загальнонаукових і пріоритетних педагогічних ідей та принципів слід враховувати їх *необхідність* та *довільність* – саме для обґрунтування змісту освітнього процесу в навчальному закладі, що обрав шлях “педагогічних пошуків та експериментів”. Особливої уваги при цьому потребує “формування категоріального апарату”. Головна проблема полягає, за О.Сарановим, у тому, щоб використовувати наукові знання як засіб для “рефлексії власного педагогічного досвіду”, що, в свою чергу, має сприяти “прирощенню науково-педагогічного знання” й створенню на його засадах ефективної педагогічної технології [1, 158—159].

- З огляду на те, що інноваційні навчальні заклади переважно мають власну спрямованість (специфіку напрямків підготовки), потрібно не лише концептуально обґрунтувати зміст освіти в даному закладі, а, насамперед, – “моделювати виховний простір з метою забезпечення самовизначення особистості, створення умов щодо її самореалізації” [1, 159].

- Як доцільне “джерело” моделювання інноваційної школи, що є цілісною виховною системою, слід розглядати гуманістичну парадигму освіти, яка формується на засадах “сучасного філософського, гуманітарного, соціально-наукового знання” [1, 160].

У визначенні *етапів формування* концепції проекту ми передусім намагалися врахувати *логіку розгортання функцій управління*, передбачених сучасною теорією педагогічного менеджменту (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавчої, концептуально-діагностичної, регулятивно-корекційної) [2, 17]. На наш погляд, це є справедливим, адже якщо теорія педагогічного менеджменту в цілому орієнтує на кінцевий результат за умови інноваційного розвитку школи, то концепція становить собою систему конструктивних ідей і конкретних заходів щодо реалізації інноваційного процесу на практиці.

Отже, ми виділяємо такі етапи формування концепції.

I. Аналіз освітньої, соціальної, соціально-педагогічної ситуації (регіональної, локальної).

Виявлення внутрішніх і зовнішніх резервів освітнього закладу щодо створення й реалізації на його базі інноваційної педагогічної системи.

II. Обґрунтування актуальності даного проекту (ситуація інноваційного розвитку закладу: суперечності між теорією й практикою; наявність соціального замовлення; стан мобілізаційної готовності освітнього закладу до інноваційних перетворень тощо).

III. Визначення мети й завдань створюваної інноваційної педагогічної системи.

IV. Формування сутнісних ідей концепції проекту на засадах сучасного методологічного й науково-педагогічного знання, прогресивних психолого-педагогічних технологій.

V. Обґрунтування базових прогностичних моделей:

- концептуальної моделі інноваційної педагогічної системи освітнього закладу;
- моделі структури особистості випускника;
- моделі стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти.

VI. Проектування змісту діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії на різних етапах розвитку інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. (Згідно зі стратегічними завданнями кожного етапу визначаються провідні напрямки діяльності в дидактичній, виховній, адміністративно-керуючій підсистемах та здійснення інноваційних пошуків чи експериментальних досліджень.)

VII. Проектування системи управління інноваційним освітнім закладом.

Концептуальні засади діяльності менеджера-керівника освітнього закладу. Обґрунтування оригінальної управлінської моделі (організаційна структура останньої уможливорюється наявністю кількох джерел вищих ієрархічних рівнів, що обумовлюють відповідні напрями діяльності ієрархічних суб'єктів).

Визначення цільових, функціонально-організаційних засад діяльності науково-методичної ланки управління: суб'єктів співуправління (за вертикаллю) й системи служб забезпечення функціонування та розвитку педагогічної системи закладу (за горизонталлю).

Обґрунтування ідеї створення проблемної лабораторії як актуального діючого підрозділу науково-методичної ланки управління в інноваційному освітньому закладі: вивчення мети, завдань, основних напрямків діяльності; прогнозування результатів.

VIII. Проектування адміністративно-керуючої підсистеми інноваційного закладу освіти (на підставі концептуальної моделі педагогічної системи).

IX. Проектування дидактичної підсистеми закладу.

X. Проектування виховної підсистеми освітнього закладу.

XI. Обґрунтування науково-методичного та організаційно-технологічного забезпечення процесу реалізації всіх підсистем інноваційного закладу освіти. Психолого-педагогічний супровід процесу здобуття якісних продуктів освітньої діяльності (згідно з їх прогностичними моделями). Система заходів щодо організації одночасно трьох компонентів освітнього середовища: технологічного (програмно-методичного), предметно-просторового (матеріально-технічного), соціального (взаємодії суб'єктів освітнього процесу).

XII. Обґрунтування системи моніторингу інноваційної освітньої діяльності закладу (педагогічного процесу в цілому та низки експериментальних досліджень, передбачених логікою виконання проекту).

Вироблення критеріїв оцінювання ефективності діяльності інноваційного закладу освіти (інтегративних, науково-методичних, психологічних, управлінських тощо).

XIII. Розробка параметрів експертизи *концепції* й *програми реалізації* проекту інноваційної педагогічної системи освітнього закладу.

Аби уникнути плутанини між етапами процесу проектування та етапами формування концепції, підкреслимо, що, дійсно, логічні ланки концепції відбивають найбільш суттєві кроки алгоритму проектування. Однак – повторімося – концепція описує етапи ідеальної фази проектування (усвідомлення проблеми, формулювання ідеї, принципу, обґрунтування способу розв’язання), тоді як повний його цикл включає сукупність заходів, по-перше, фази, що є *підготовчою* (“вхідною”) по відношенню до концептуально-створюючої, й, по-друге, фази *реалізації* (“вихідної”).

Слід зазначити, що подальші підетапи-кроки, які ми вичленовуємо в етапі *проектування*, стосуються управління процесом реалізації концепції, а отже, сенс цих підетапів полягатиме у визначенні оптимальних способів розв’язання відповідних завдань управлінського циклу – щодо вироблення стратегій діяльності, планування, організації діяльності тощо.

Література

1. Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. – Волгоград, 2000. **2. Третьяков П.И.** Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М. 1997. **3. Радионов В.Е.** Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.

УДК 929 Коменский: 37.013.73

А. Н. Чиж

Я. А. КОМЕНСКИЙ – ЧЕЛОВЕК, ФИЛОСОФ, МЫСЛИТЕЛЬ, ПЕДАГОГ: ПУТЬ К ПАНСОФИИ

Изучение философии любого мыслителя должно быть неразрывно связано с изучением его жизненного пути. Любая философская концепция является продуктом духовной деятельности конкретного мыслителя. Известный современный английский историк философии Ф.Ч. Коплстон считал, что «историки философии не желают и не хотят видеть того явления, которое оказывает на мышление философов и его результаты, индивидуальные особенности людей, их темперамент, наклонности и т.п. Мыслитель не может постигнуть всю истину, и его содержание реальности частично обуславливается тем, какой он человек; этим же обусловлена и его интерпретация реальности» [1].

Каждый мыслитель – это особая индивидуальность с неповторимыми особенными чертами, и по этим чертам мы отличаем Аристотеля от Платона, Гегеля от Канта, Бергсона от Шопенгауэра и т.д. Размышляя над биографией Яна Амоса Коменского, мы можем описывать события и факты его

эпохи, исключительно как цепь причин и следствий возникновения новой педагогики.

Биографический тип исследования педагогических учений прошлого требует соединения с культурологическим, то есть следует определить, что в исследуемом тексте принадлежит культуре, а что самому ученому. Исследования развития педагогики в контексте культуры позволяет представить историю педагогики «как процесс творчества суверенных лиц, а результаты, полученные этими мыслителями – как продукт пульсации духовной крови и его личного сердца» [2].

Учитывая указанные методологические установки, представим жизненный путь Яна Амоса Коменского как путь к пансофии (к дороге света).

Родился будущий мыслитель, философ, педагог в марте 1592 г. в г. Нивнице (Чехия). Его отец, Мартин, был родом из Комны, куда семья переехала из Словакии. От названия деревни и пошла фамилия Коменский. Отец был членом общины «Чешских (богемских) братьев». Чешские братья отрицали сословное и имущественное неравенство, проповедовали отказ от насильственной борьбы, отстаивали право на национальную независимость.

В 1604 г. на Коменского обрушилось большое несчастье, эпидемия унесла всю его семью. Осиротевшего подростка взяли к себе родственники в город Стражнице. Школа общины «Чешских братьев» в Стражнице, учеником которой он стал, пользовалась отличной репутацией. Эта школа, как и другие, была проникнута тем же схоластически–догматическим духом, но братские школы отличались тем, что в них давались знания, необходимые для практической жизни, и трудовая подготовка. В 1608 г. Коменский поступает в латинскую школу в г. Пшерове, которую заканчивает с отличием, а в 1611 г. Коменского зачислили в Гернборнский университет на богословский факультет. В 1613 г. Ян Амос заканчивает Гернборнский университет. В 1614 г. Я. Коменского назначают руководителем Пшеровской братской школы, где он в первую очередь пытается облегчить процесс обучения. Он написал одну из первых своих педагогических работ «Правила более легкой грамматики».

С 1616 г. Я. Коменский становится помощником пшеровского епископа. В этот период он пишет работу «Письма к небу», где раскрывает свои демократические взгляды на существующее положение вещей в современном обществе. В 1618 году община «Чешских братьев» назначает Коменского пастырем-проповедником в г. Фульнеке и одновременно ректором в братской школе. За время жизни и деятельности в Пшерове и Фульнеке Я. Коменский получил огромный опыт работы с детьми в школе, что в значительной мере обусловило богатство и разнообразие его педагогического учения. Этот период деятельности великого педагога можно считать одним из самых главных в становлении его педагогики.

В условиях жестоких преследований и усиления деятельности инквизиции Я. Коменский скрывался в маленьком городе Брандисе под именем графа Жергалинского. В подполье Коменский много читает, думает, пишет. В январе 1628 года Я. Коменский переселяется в г. Лешно. Сначала Комен-

ский работал в гимназии, преподавал в старших классах общеобразовательные предметы и физику, а потом стал ректором этой гимназии, затем ему предлагают должность секретаря совета старейшин. В эти же годы он активно работает над главной работой своей жизни – «Великая дидактика». Весь период деятельности в г. Лешно Я. Коменский работает и над известной книгой «Материнская школа». Параллельно с «Великой дидактикой» он пишет учебник на латинском языке под названием «Открытие двери к языкам и всем наукам». В 1641 г. Я. Коменского приглашают в Лондон, в это время. Он пишет работу пансофического характера, которую называет «Дорогой света».

В 1642 г. едет в Швецию, канцлер этой страны убеждает Коменского заняться вопросами преподавания латинского языка и разработкой рациональной методики его преподавания. В 1646 г. высшему жюри Стокгольмского университета прислали еще не законченные дидактико-методические работы, в числе которых «Новейший метод преподавания языков», где описывалась методика преподавания латинского языка, в основу которого положено и гендуктивный метод преподавания: сначала – пример, потом – правило, предмет и параллельно слово, свободное и осмысленное освоение. В 1648 г. Я. Коменскому предлагают занять должность епископа общины «Чешских братьев». В Венгрии Я. Коменский открывает в г. Шарош-Патаке три класса гимназии по новой системе обучения. Здесь он заканчивает книгу «Мир в картинках», которая опубликована в 1658 г. В 1668 г. Я. Коменский написал сочинение под названием «Единое необходимое, а именно знание того, что нужно людям в жизни, в смерти и после смерти», которое стало его лебединой песней, где педагог-мыслитель подводит итоги своей жизни и деятельности, хотя последним его сочинением стало «Продолжение братского завещания», которое, по сути, есть автобиографией великого чешского педагога. 15 ноября 1670 г. Коменский скончался, он был похоронен в г. Неардене, вблизи Амстердама, на территории французской церкви.

Принцип природосообразности положен Коменским в основу педагогики. Природа едина, в ней все происходит целесообразно, царят гармония и порядок, все протекает постепенно, природа не терпит ничего бесполезного. Как в природе все протекает естественным путем, также должно быть и в воспитании человека. Человек сам является частицей природы, подчиняется ее общим законам и развивается по естественным законам. У каждого периода жизни ребенка имеются свои природные закономерности. Воспитание ребенка должно идти сообразно с его природой. Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять, что он имеет заложенным в себе самом.

Коменский считал человека совершеннейшим, прекраснейшим созданием, удовлетворяющим потребности свои земной жизни, а не потусторонней. Таким образом, задачи воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание, которое строится на чувственном опыте, реалистически), управление собой (нравственное воспитание), стремление

к Богу (религиозное воспитание). Коменский говорил: «Из каждого человека выходит человек благодаря воспитанию».

В качестве аналогии в «Великой дидактике» Коменский часто прибегает к использованию примеров из самой природы.

Человеческое счастье, по мнению Коменского, воплощается не только в духовных поисках, но и в труде, который является обязательным условием самореализации человека. Универсальным принципом, обеспечивающим гармонию человека и мира, в педагогике Коменского выступает труд, являющийся действительным выражением человеческой жизнедеятельности, самоутверждения человека. Труд должен целиком соответствовать природным наклонностям человека: делай только то, для чего рожден и в соответствии с заложенными в тебе склонностями. При таких условиях труд станет для тебя более сладким, чем его плоды. И принцип «познай себя» означает познание собственных природных способностей.

Я. Коменский уверен, что неспособных людей не бывает, каждый человек от природы имеет какие-то наклонности к определенному виду деятельности, способности следует только выявлять. Поэтому счастье доступно всем, необходимо только разбудить в себе «настоящего человека», найти свое призвание и счастье в труде. Необходимо каждому находиться на своем месте, поскольку другие места отведены другим.

Исследователи Я. А. Коменского отмечают важную черту в его философской концепции, так как он первым сумел посмотреть на труд по-новому, в отличие от христианских стереотипов мышления, когда в труде видели тяжкое проклятие, божье наказание за первородный грех. Коменский увидел в труде источник радости, душевного удовлетворения, счастья. Таким трудом может быть только труд «сродный», т.е. в соответствии с наклонностями человека. Труд без призвания, по необходимости, принудительный является причиной всего неразумного, искаженного в обществе, источником всех общественных бед.

Исходя из анализа соотношения «сродности» – «не сродности», можно констатировать, что необходимой предпосылкой общественного прогресса выступает развитие человеческих способностей. Поэтому самопознанию, призванному раскрывать и развивать эти способности Коменский придавал такое большое значение. Его цель – помочь каждому человеку вернуться к самому себе, осуществить другое (духовное) рождение, отыскать данные природой склонности и способности, вызвать их к жизни, окультурить и поставить на службу людям. Тогда человек имеет шанс стать истинно свободным и полезным обществу. Следовательно, самопознание является универсальным способом перестройки человека и мира.

Литература

1. Copleston F. Artus Scpenhauer: Philosopher of pessimist, 2-nd. Ed – N – Y., 1975. P. XXV. 2. Горский В.С. История философии в контексте культуры // Философия и социологическая мысль. – 1991. – №3. – С. 109.

В. В. Тесленко

**ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ**

Реалізація мети і завдань дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки обумовили необхідність цільової підготовки педагогічних, соціальних та інших працівників, які безпосередньо здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями. Центральним ланцюгом цільової підготовки фахівців було обрано формування спеціальної етичної компетентності (Л.Хоружа) [1]. У межах нашого дослідження ми обрали форму концептуальної, комбінованої моделі, що є сукупністю ідей, принципів, підходів, на основі яких відбувається активний процес формування спеціальної етичної компетентності фахівців, необхідної для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. Цільове призначення розробленої нами моделі – спрямованість на вдосконалення змісту і засобів організації неперервного післядипломного навчання фахівців різного профілю (перш за все педагогічних і соціальних) з метою формування спеціальної етичної компетентності, необхідної для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. Мета побудови моделі обумовлює чітке формулювання морально-етичних завдань, до вирішення яких повинен бути готовий фахівець у процесі здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями.

У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне визначити особливості спеціальної етичної компетентності фахівців при виконанні ними різних реабілітаційно-педагогічних завдань у процесі соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. У сучасних педагогічних дослідженнях існує декілька підходів до реалізації цих завдань: визначення моделі ділових якостей спеціаліста певного профілю або галузі діяльності й експертна оцінка ділових і професійних якостей фахівця; вимоги державного стандарту, загальні особливості професійної діяльності тощо. Зважаючи на те, що спеціальна етична компетентність характеризує дієву, функціональну сторону професійної діяльності фахівців у процесі здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, ми зробили спробу запровадити структурні компоненти змісту освіти (змістовний, операційно-процесуальний, особистісний) у сфері їх практичної діяльності й чітко окреслити зміст їх спеціальної етичної компетентності при виконанні функціональних, реабілітаційно-педагогічних завдань. Взаємозв'язок змісту спеціальної етичної компетентності фахівців у процесі здійснення ними соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями з їх основними функціональними завданнями представлено на Рис 1.

Виходячи з цього та спираючись на дослідження вчених, які аналізують різні технології професійно-педагогічної освіти (В.Курило, Л.Міщик, А.Капська, Л.Хоружа) [2; 3; 4], ми даємо змістовну характеристику спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями у процесі їх реабілітації та соціальної адаптації.

Як ми бачимо функціональний зміст спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, достатньо широкий завдяки цілісності й системності утворення. Крім того залежно від досвіду соціально-педагогічної підтримки фахівців змістовна частина їх спеціальної етичної компетентності зростає за рахунок додавання інших характеристик, або набуття функцій, які виконують фахівці у процесі здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, що мають універсальний характер і є будівельним матеріалом професійно-особистісного зростання фахівців даної категорії.



Рис 1. Загальна логіка реалізації змісту спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями

Розробка функціональної моделі спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, дала нам змогу виокремити сукупність типових реаб-

ілітаційно-педагогічних завдань, для вирішення яких необхідно підготувати фахівців під час неперервної післядипломної освіти. Саме визначення нами таких завдань стало для нас підґрунтям для забезпечення ефективності реалізації спеціальних етичних функцій, а також для визначення необхідних науково-методичних і організаційно-змістовних заходів формування у процесі неперервної післядипломної освіти спеціальної етичної компетентності.

На нашу думку, найважливішими завданнями реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями, до вирішення яких необхідно готувати фахівців, є такі:

- визнавати гуманістичні цінності, інваріативний характер норм, принципів, цінностей загальнопедагогічної та спеціальної етики;
- здійснювати етичну рефлексію власних чинників, спираючись на деонтологічні засади педагогічної та медичної моралі;
- виявляти сутність моральних колізій у різних педагогічних, медичних та інших ситуаціях навколо хворих дітей, прогнозувати розвиток цих колізій;
- бути моральною опорою та прикладом для дітей з обмеженими можливостями, носієм та захисником гуманістичних цінностей і переконань;
- реалізувати у професійній (або громадській) поведінці стратегію і тактику етично адаптованого спілкування з хворими дітьми;
- дбати про розширення своїх професійних, загальномедичних, загальноетичних, культурних потреб та інтересів.

Розробляючи модель формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку хворих дітей, ми виходимо з того, що формування даного новоутворення є синергетичним результатом взаємодії трьох системних компонентів: соціокультурного, предметного і професійно-суб'єктного. Кожний з компонентів ми розглядаємо як комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують навчально-пізнавальну і комунікативну діяльність фахівців у взаємодії трьох взаємозалежних компонентів: змістовного, особистісного і операційно-процесуального.

Результатом такої взаємодії є формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями.

Вважаємо за необхідне дати пояснення відносно змісту трьох системних компонентів. Перший з них – соціокультурний – враховує вплив умов соціокультурного середовища на формування у фахівців спеціальної етичної компетентності. Він включає три складові:

- домінування соціокультурних, гуманістичних норм спілкування та взаємодії з хворими дітьми у межах реабілітаційно-педагогічного процесу;
- дотримання об'єктивних закономірностей соціально-психологічного розвитку дітей з обмеженими можливостями у процесі здійснення фахівцями їх соціально-педагогічної підтримки;
- суспільна потреба спеціальної етичної компетентності як головного компонента професіоналізму фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями.

Другий компонент – предметний – стосується визначення професійно-етичного компонента змісту підготовки до здійснення соціально-педагогічної підтримки та визначається через такі етичні характеристики:

- постійний аспект на деонтологічних засадах діяльності щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями;
- орієнтація на гуманістичні принципи організації соціально-педагогічної підтримки хворих дітей;
- домінування етичного педагогічного та загальнолюдського ідеалів, визначення вищих духовних цінностей;
- сприятлива емоційно-чуттєва атмосфера реабілітаційно-педагогічного процесу;
- етична спрямованість під час вирішення конкретних завдань, реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями.

Останній третій компонент – професійно-суб'єктний – пов'язаний з латентним характером формування спеціальної етичної компетентності, що пояснюється індивідуально-психологічними особливостями фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку хворих дітей. На формування змісту спеціальної етичної компетентності впливають такі особистісні характеристики фахівців, як особливості когнітивного стилю, емоційно-вольової зрілості, здатність до рефлексії, мотиваційно-ціннісні установки тощо.

У нашій моделі системні параметри (соціокультурний, предметний, професійно-суб'єктний) реалізуються через підсистемні компоненти шляхом прямого (цілеспрямованого) та опосередкованого впливу на особистість фахівців, які працюють з хворою дитиною. Ми визначили такі складові підсистемних компонентів:

I. Прямого (цілеспрямованого) впливу:

1.1. Фундаментальні форми неперервної післядипломної освіти:

- перепідготовка;
- оптимізація;
- підвищення кваліфікації;
- стажування.

1.2. Оперативні форми неперервної післядипломної освіти:

- заходи системного характеру (постійно діючі семінари, творчі групи, школи передового досвіду тощо);
- заходи несистемного (або разового) характеру (консультації, інструктивно-методичні наради, разові семінари тощо);
- самовдосконалення.

II. Опосередкованого впливу: створення єдиного етичного поля у місті (районі); створення єдиного поля у навчально-виховному закладі. З нашої точки зору єдине етичне поле як соціокультурний контекст підготовки до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є багатоаспектним утворенням. Серед його складових ми визначили такі:

- „посилення аксіологічного підходу у змісті підготовки до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями;

- розвиток позитивного, милосердного, гуманного ставлення до хворої дитини;
- гуманізація взаємин з хворими дітьми під час здійснення реабілітаційно-педагогічного підходу;
- розширення загальномедичних, соціально-культурних, соціально-гуманістичних та інших гуманітарних потреб у фахівців, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями.

Розроблена нами модель формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, виглядає таким чином (Рис. 2).



Рис 2. Модель формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями

Розподіл ми здійснювали за такими показниками, як місце роботи, варіант взаємодії з хворими дітьми, тип базової професійної освіти та орієнтовний відсоток від загальної кількості.

Різні групи фахівців, що здійснювали соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, мали різні потреби та запити відносно опанування змістом спеціальної етичної компетентності. Тому нами була

обрана модульна система навчання з максимальною диференціацією і індивідуалізацією на підставі даних аналізу за вище визначеними показниками. Було визначено 7 модулів відповідно до переліку основних функцій фахівців, які здійснюють у повному обсязі соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями: реабілітаційно-виховний, комунікативний, дидактично-реабілітаційний, психодидактичний, культурно-просвітницький, психотехнічний та лінгвістичний. Зміст цих модулів визначався відповідно до системних компонентів спеціальної етичної компетентності (соціокультурний, предметний, професійно-суб'єктний), а також структурних компонентів спеціальної етичної компетентності (змістовний, особистісний, операційно-процесуальний) (Таблиця 1).

Розглянемо загальну логіку формування змісту модулів щодо формування спеціальної етичної компетентності для окремих груп фахівців. Перш за все це стосується педагогів спеціальних навчально-виховних закладів для дітей з обмеженими можливостями, які безпосередньо і постійно взаємодіють з хворими дітьми протягом всього реабілітаційно-педагогічного процесу. Як правило, абсолютна більшість з них має спеціальну (дефектологічну освіту) – 70%; споріднену зі спеціальною – 20%; і тільки 10% фахівців мають педагогічну освіту, не споріднену зі спеціальною. Без педагогічної освіти до роботи у заклади цього типу фахівці не приймаються. Наявність дефектологічної та загальнопедагогічної освіти у фахівців цієї групи полегшує виконання завдання опанування ними змістом та технологією спеціальної етичної компетентності щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями.

Таблиця 1

Зміст спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями у процесі їх реабілітації та соціальної адаптації

№	Реабілітаційно-педагогічні завдання	Функціональний зміст спеціальної етичної компетентності
1	2	3
1	Реабілітаційно-виховні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спрямованість на розвиток почуття власної гідності, самовпевненості та самодостатності кожної хворої дитини. 2. Збалансований підхід до використання методів розвитку, навчання, виховання, реабілітації, саморозвитку, стимулювання. 3. Вживання прийомів опосередкованої індивідуальної взаємодії. 4. Емпатійне ставлення до дітей, створення ситуації успіху. 5. Цілеспрямоване формування моральних якостей в учнів, віри в добро, справедливість. 6. Організація стимулюючих виховних ситуацій. 7. Гуманістична стратегія у складних життєвих ситуаціях хворих дітей, пріоритет морального вибору під час їх вирішення. 8. Доброта, увага, милосердя, побудова позитивної перспективи, заохочення, звернення до позитивних моральних почуттів.

2	Комунікативні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спілкування з хворою дитиною у суб'єктно-суб'єктному режимі. 2. Пріоритет педагогічної установки на особистість хворої дитини та на її успіх під час виконання будь-якої справи (етична центрація педагогічних дій, спілкування на підставі „оптимістичної гіпотези” (за А.Макаренко). 4. Вміння створити позитивну, стимулюючу ситуацію, вміння „розрядити” напружену ситуацію, запобігти конфлікту, вибух емоцій. 5. Поєднання доброзичливості, милосердя та вимогливості, заохочення, звернення до позитивних емоційних почуттів. 7. Рівноцінні стосунки з хворими дітьми у присутності інших дітей.
3	Дидактично-реабілітаційні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Постановка навчально-реабілітаційної мети як розвиток, саморозвиток та самореабілітація хворої дитини. 2. Звернення через навчально-реабілітаційний зміст до вищих духовних цінностей дитини з обмеженими можливостями. 3. Створення ситуацій, успіх у навчанні та реабілітації.
4	Психодідактичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Створення емоційно-комфортного тла навчання, реабілітації, атмосфери зацікавленості, розуміння доброти і поваги. 2. Позитивна мотивація на навчально-реабілітаційний процес. 3. Використання авансової, стимулюючої оцінки у навчанні та реабілітації. 4. Саморегуляція та самоаналіз своїх педагогічних дій, врахування відгуків хворих дітей та їх батьків.
5	Культурно-просвітницькі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вміння формувати у дітей з обмеженими можливостями почуття єдності зі світом культури, людей, інформації тощо. 2. Орієнтація на розвиток у хворих дітей широкого світогляду, ерудиції.
6	Психотехнічні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Володіння прийомами психокорекції та психотерапії. 2. Невимушеність власної поведінки, стриманість реакцій. 3. Володіння прийомами психологічного розвантаження та психогігієни. 4. Доцільність використання жестів, міміки, пантоміміки у зв'язку з ситуаціями реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями.
7	Лінгвістичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виваженість мовленнєвого спілкування та мовленнєвої реакції у ситуаціях навколо дитини з обмеженими можливостями. 2. Прояв спокійного тону, унормованість емоційності мовлення. 3. Засоби культури невербального спілкування: доцільність використання жестів, міміки, пантоміміки під час взаємодії з хворою дитиною.

З фундаментальних форм неперервної післядипломної освіти у першу чергу для даної категорії використовувалась така, як підвищення кваліфікації (80% контингенту педагогів). Різні види курсів передбачались для педагогів різних кваліфікаційних категорій: курси загальної підготовки (144 години) – для спеціалістів II категорії; тематичні (72 години) – для спеціалістів I категорії; проблемні та авторські – для спеціалістів вищої категорії. 10% контингенту педагогів використовували таку форму як спеціалізація на базі вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, 6% – перепідготовку, теж на

базі вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. 74% педагогів пройшли стажування на базі передового педагогічного досвіду під керівництвом обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

До фундаментальних форм неперервного післядипломного навчання, які використовувалися – 1 раз на 5 років, додавались оперативні форми (які ще мають назву форми міжкурсового навчання). При облППО функціонувала система постійно діючих семінарів з тем „Особистісно-орієнтований підхід до реабілітаційно-педагогічної роботи”, „Гуманістична спрямованість реабілітаційно-педагогічного процесу” тощо. Постійно діяли обласні творчі групи відповідної тематики. Аналогічна робота проводилась і на рівні міст (районів), а також спеціальних навчально-виховних закладів обласного підпорядкування. Функціонувала система консультацій: загального плану, тематичних, з виїздом на місце.

Через всі вищезазначені форми відбувалася реалізація визначених нами 7 модулів, які об'єдналися у 2 спецкурси – „Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями” (на 16, 12, 8, 4 години залежно від видів курсів та категорії педагогів), „Педагогічна деонтологія” (теж на 16, 12, 8, 4 години) та один спецпрактикум – „Основи майстерності соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями” (на 10, 8, 6 годин).

У процесі вивчення спецкурсу „Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями” педагоги опановували:

- методологію гуманістичної педагогічної дії;
- базові філософські поняття про особистісно орієнтовану педагогіку;
- педагогічні основи етичної компетентності;
- логіку професійно-етичного розвитку педагога-дефектолога;
- нормативні засади соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями;
- педагогічні уміння і навички на етичній основі;
- педагогічну рефлексію і самоаналіз.

У результаті педагоги засвоювали поняття та філософсько-педагогічну сутність спеціальної етичної компетентності, дані про її зміст та структуру, її інтеграційний характер.

Головним завданням курсу „Педагогічна деонтологія” було формування моральних цінностей педагогічної діяльності у процесі соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями через засвоєння її нормативних засад. При цьому ми етичні цінності розглядали як багатоаспектне утворення, різні сторони якого стимулюють особистісний, професійний розвиток педагога на гуманістичних засадах.

Визначальними були такі аспекти:

- аксіологічний – звернення особистості до вищих духовних цінностей;
- гносеологічний – залучення особистості до пізнання вищих цінностей;

- когнітивний – пізнання особистістю крізь призму вищих цінностей самої себе, своїх можливостей;
- орієнтаційний – виявлення ядра моральної спрямованості особистості, її ставлення до навколишнього світу, людей, самої себе;
- результативний – механізм становлення структури особистісно-професійного „Я”.

З огляду на це основними завданнями педагогічної деонтології у нашому курсі було:

- вивчення принципів, норм і правил професійної поведінки вчителя при роботі з хворими дітьми;
- формування, регулювання та оцінка професійної поведінки і діяльності педагогів у процесі соціально-педагогічної підтримки;
- дослідження системи зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають поведінку вчителя;
- вивчення співвідношення структури особистості і вимог до її професійної діяльності;
- акцентування на особливостях етичної поведінки вчителя відповідно до вікової специфіки дітей з обмеженими можливостями;
- виявлення несприятливих факторів і негативних наслідків, помилкових, афективних дій у процесі соціально-педагогічної підтримки дітей з вадами розвитку.

Таким чином, запровадження до навчальних планів курсів підвищення кваліфікації педагогів спеціальних навчально-виховних закладів спецкурсу „Педагогічна деонтологія” дав нам змогу інтегрувати зміст інших психолого-педагогічних дисциплін навколо проблем спеціальної етичної компетентності.

Логічним продовженням двох спецкурсів став спеціальний практикум „Основи майстерності соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями”, де знання спеціальної та загальної етичної теорії закріплювалися і розвивалися у практиці розв’язання різних ситуацій реабілітаційно-педагогічного процесу. Провідною формою роботи на спецпрактикумі стали ділові ігри, виконання вправ, вирішення педагогічних ситуацій, етичні практикуми тощо. При цьому процес практичного осмислення в етичному аспекті певних питань реабілітаційно-педагогічної діяльності здійснювалося цілеспрямоване і організоване лише завдяки використанню вправ і завдань на „етичну центрацію”. У результаті спеціальний практикум допомагав педагогам тренуватися у прийнятті певних моральних рішень, які є інтелектуальним процесом здійснення вибору альтернативи вчинку, виходячи з конкретних етичних норм і цінностей, притаманних саме реабілітаційно-педагогічній роботі з хворими дітьми.

Розподіл вагомості модулів для педагогів спеціальних навчально-виховних закладів був такий: на першому місці – дидактично-реабілітаційний, виховний, психотехнічний. Наявність спеціальної дефектологічної освіти у педагогів даної категорії дозволяло відносно змісту інших модулів провести тільки систематизацію та інтеграцію наявних знань.

Експериментальна робота показала, що абсолютна більшість педагогів спеціальних навчально-виховних закладів без особливих проблем опановують спеціальну етичну компетентність щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями.

По-іншому була організована робота з педагогами загальноосвітніх навчальних закладів (це стосується і дошкільних навчальних закладів). Всі педагоги даної категорії були розподілені на дві підгрупи – ті, хто працює у класах (групах) дітей з вадами розвитку.

Відносно першої підгрупи проводились перш за все цільові проблемні, або тематичні курси (90% контингенту вчителів). По 5% контингенту вчителів за їх бажанням та виробничою необхідністю пройшли стажування або спеціалізацію на базі Слов'янського державного педагогічного університету або на базі відповідних спеціальних навчально-виховних закладів обласного підпорядкування.

Практикувалося також проведення курсів на базі спеціальних закладів відповідного профілю. На курсах пріоритет у розподілі модулів був таким же, як і у педагогів спеціальних шкіл-інтернаті. Але на суттєву відмінність у роботі з педагогами даної групи вплинуло те, що 70% з них не мали спеціальної дефектологічної освіти. Тому більше уваги приділялося і таким модулям, як комунікативний, психодидактичний, лінгвістичний. Педагогам цієї категорії надавалася допомога у подоланні морально-психологічних бар'єрів у спілкуванні, у засвоєнні спеціальної педагогічної техніки.

Ще більше відмінностей спостерігалось у роботі з педагогами загальноосвітніх шкіл, у класах яких присутні й діти з вадами розвитку. На звичайних курсах (144 або 72 години) проводились комплексні спецсемінари з проблеми „Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з вадами розвитку у звичайній школі” (6 або 4 години). Пріоритет на цьому семінарі надавався модулям: реабілітаційно-виховному, комунікативному, психотехнічному. Але основне навантаження у роботі з педагогами даної групи покладалось на заходи міжкурсового характеру – консультації, семінари, інструктивно-методичні наради.

Відносно педагогів позашкільних закладів теж здійснюється диференціація, оскільки утвердилися практика формування спеціальних груп для дітей з вадами розвитку. Кількість таких груп невелика, тому й педагогів, які з ними працюють небагато. З ними проводяться цільові постійно діючі семінари, організується робота творчих груп, або шкіл передового досвіду. Серед керівників спецгруп значна кількість таких, які не мають педагогічної освіти. Звідси більше уваги приділяється таким модулям, як дидактичний, психодидактичний, виховний, комунікативний.

Ще більше керівників гуртків у позашкільних закладах не мають педагогічної освіти, якщо в їх групах звичайні діти і один-два з вадами розвитку. З такими працівниками у першу чергу використовуються одноразові або несистемні заходи й основна увага приділяється виховному, комунікативному, культурно-просвітницькому модулям.

Для працівників соціальних служб або громадських організацій у першу чергу проводились систематичні заходи (якщо ці працівники постійно спілкуються з хворими дітьми) і несистемні (якщо вони епізодично спілкуються). З модулів на перше місце виходять такі, як комунікативний, лінгвістичний, культурно-просвітницький, виховний. Майже аналогічна за змістом робота відбувається і відносно тих фахівців, які працюють на виробництві та спостерігають (курують) за взаємодією хворих дітей і їх батьків. Тим більше, що серед них основна маса не має педагогічної освіти. Тому більше уваги приділяється комунікативному, виховному та психотехнічному модулям.

Наступна складова моделі – управління процесом формування спеціальної етичної компетентності, яке, на нашу думку, має чотири фази: організаційно-підготовчу, координаційну, функціональну, поточного і підсумкового контролю. Управління даним процесом нами розглядається як складова загальної системи управління. Але для розкриття управлінських можливостей моделі відносно цього питання, вважаємо за необхідне охарактеризувати особливості кожної фази.

Організаційно-підготовча фаза включала вивчення нами якісного складу контингенту фахівців програмного забезпечення, становлення фахівців до проблем спеціальної етичної компетентності. Також на цій фазі проводилося діагностування існуючого стану сформованості спеціальної етичної компетентності у різних групах фахівців.

На координаційній фазі здійснювалося планування роботи на різних рівнях та узгодження цих планів. Фаза функціонування охоплювала період, коли цілісно реалізувалися системні і підсистемні компоненти моделі, відбувалася експериментальна робота.

Постійний моніторинг відбувався на фазі поточного та підсумкового контролю. Підсумковий контроль здійснювався у процесі виявлення динаміки рівнів сформованості спеціальної етичної компетентності в усіх групах фахівців. Тут робилися висновки, аналізувалися проблеми, труднощі, фактори негативного впливу. У цілому поетапність реалізації фаз управління характеризувало відносну завершеність процесу формування спеціальної етичної компетентності у фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями.

Таким чином, модель процесу формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, має вигляд певної системи, що відображає єдність теоретичного та емпіричного підходів до її побудови, реальність запровадження не лише в умовах експерименту, а й у широкомасштабну практику. Важливими ознаками моделі як системного утворення є наступність і перспективність організаційно-змістовного і науково-методичного забезпечення; взаємозв'язок між системними і підсистемними компонентами, безперервність впливу на комплексну освіту, що формує поетапний характер

управління процесом формування системи. Формування спеціальної етичної компетентності фахівців, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями – процес тривалий і водночас динамічний.

Література

1. **Хоружа Л.Л.** Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004.
2. **Курило В.С.** Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. – Луганськ, 2000.
3. **Міщик Л.І.** Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.05 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1997.
4. **Соціальна педагогіка: Підруч. для студентів вузів / За ред. А.Й. Капської.** – К., 2003.

УДК 371.132

Л. П. Харченко

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Комунікативна культура є однією з центральних проблем, через призму якої вивчаються питання сприйняття і розуміння людьми один одного, лідерства і керівництва, згуртованості і конфліктності, міжособистісних стосунків та ін.

Комунікативна культура є предметом дослідження в психологічних і педагогічних дослідженнях: О.Анісімова, Т.Базарова, А.Деркача, І.Бурова, І.Зимньої, Н.Коломінського, В.Лізінського, Н.Леонова, Г.Міхайлова, Н.Рождественської, Ф.Хмеля, Г.Щекина та ін.

Метою статті є визначення суті поняття „комунікативна культура” і аналіз результатів опитування студентів, що дозволяє визначити рівень їх комунікативної культури.

Перш ніж визначити суть основного поняття „комунікативна культура”, необхідно розглянути зміст компонентів, що становлять його.

Комунікативної культури не може бути без комунікативних здібностей, які є здатністю особистості встановлювати правильні взаємини з людьми; педагогічний такт, вимогливість, адекватний підхід до людей [2,741].

Комунікативні здібності й уміння реалізуються в спілкуванні і від рівня їх розвитку залежить повноцінність, значущість і результативність спілкування.

Уміння поводитися з людьми належним чином є найважливішим чинником успішності учбової, дозвіллевої, суспільної діяльності студентів. Тому

так важливо продовжувати в навчально-виховному процесі у ВНЗ формування комунікативної культури студентів, яку ми розуміємо як сукупність сформованих на високому рівні знань з проблеми спілкування, комунікативних здібностей і умінь, культури вербальних і невербальних способів спілкування.

Комунікативна культура є особистісною якістю і поведінкою, які виявляються у стосунках з людьми. Ми виділяємо три основні компоненти комунікативної культури студентів: знання з проблем комунікації, спілкування; комунікативні здібності і уміння; особисті якості студента.

Зміст першого компоненту – знання з проблеми комунікації і спілкування включає:

- знання про цілепокладання спілкування, його функції;
- уявлення про види, типи, форми спілкування;
- знання особливостей педагогічної взаємодії, педагогічного такту;
- знання суті вербального і невербального спілкування;
- знання суті, змісту педагогічних конфліктів і способів їх розв'язання.

Зміст другого компоненту комунікативної культури – комунікативні здібності майбутнього вчителя складається з наступних елементів:

- ефективне використання методів переконання і навіювання;
- володіння методами сугестивного впливу на людей;
- уміння аргументовано дискутувати;
- здібність до аналізу власного стилю спілкування;
- здібність до рефлексії;
- ініціативність у спілкуванні;
- схильність до діяльної позиції в спілкуванні;
- прояв у будь-якій ситуації такту;
- уміння слухати й чути іншого;
- уміння знімати психологічні бар'єри на шляху взаєморозуміння;
- володіння способами саморегуляції особистості;
- уміння коректувати стиль спілкування з урахуванням ситуації.

Третій компонент комунікативної культури – особисті якості майбутнього вчителя:

- об'єктивність в оцінці себе й іншого;
- доброзичливість;
- тактовність;
- критичність мислення;
- пошана індивідуально-психологічних особливостей партнерів по спілкуванню;
- творча ініціатива;
- справедливість;
- високий рівень загальної культури;
- пошана до особистості іншого.

На сформованість комунікативної культури студента впливають різні чинники, але перш за все його майбутня професія і підготовка до неї, яка заснована на частому та інтенсивному спілкуванні з різними учасниками навчально-виховного процесу і виконанні в спілкуванні певних ролей. Тому

комунікативна культура педагога повинна бути сформована на більш високому рівні, чим у представників інших професій.

Для того, щоб діагностувати рівень сформованості комунікативної культури необхідно розробити критерії її сформованості. Грунтуючись на методологічних підходах до даної проблеми, ми виділили наступні критерії: інформаційно-інтелектуальний, поведінковий, характерологічний.

Інформаційно-інтелектуальний критерій відображає наявність знань про природу спілкування і конфлікту, уміння на основі одержаних знань узагальнювати і систематизувати фактичний матеріал, а також відстоювати засвоєні теоретичні положення; затверджувати свої погляди і переконання в конкретних життєвих ситуаціях.

І Зміст інформаційно-інтелектуального критерію:

- 1.1. Наявність системи знань про природу спілкування і конфлікту.
- 1.2. Здатність диференціювати прості й складні ситуації в спілкуванні.
- 1.3. Уміння співвідносити знання з особистим досвідом.
- 1.4. Культура і виразність усної і письмової мови.
- 1.5. Знання індивідуальних особливостей партнерів по спілкуванню.
- 1.6. Уміння співвідносити особистісні якості з відповідними нормами спілкування.

спілкування.

1.7. Здібність до адекватної оцінки ситуацій.

1.8. Знання способів вирішення конфліктів.

Поведінковий критерій сформованості комунікативної культури студента характеризує особливості реалізації комунікативних здібностей і умінь в реальних ситуаціях.

II Зміст поведінкового критерію:

- 2.1. Комунікабельність.
- 2.2. Наявність комунікативних умінь.
- 2.3. Уміння легко вступати в контакт з людьми і підтримувати його.
- 2.4. Сформованість комунікативних здібностей.
- 2.5. Розвиненість комунікативних здібностей.
- 2.6. Наявність перцептивних здібностей і умінь.
- 2.7. Уміння регулювати спілкування на основі суспільно і особистісно значущих етично-естетичних цінностей.
- 2.8. Уміння відстоювати, передавати свої погляди і переконання.

Характерологічний критерій відображає суть і особливості особистісних якостей майбутнього вчителя, в першу чергу тих, які визначають характер формування комунікативної культури студента.

III Зміст характерологічного критерію:

- 3.1. Чесність.
- 3.2. Порядність.
- 3.3. Справедливість.
- 3.4. Відповідальність.
- 3.5. Колективізм.
- 3.6. Оптимізм.
- 3.7. Дружелюбність.
- 3.8. Вихованість.

На підставі змісту критеріїв визначені рівні сформованості комунікативної культури майбутніх вчителів: низький (наявність менше половини або відсутності критеріальних показників); середній (наявність половини і більш критеріальних показників); високий (ідеальна модель комунікативної культури).

Результати анкетування студентів IV курсу інституту фізичного виховання і спорту показали середній рівень сформованості їх комунікативної культури, за деякими показниками – низький рівень. Показники інформаційно-інтелектуального критерію виявилися вищими, ніж поведінкового. Це свідчить про наявність суперечності між одержаними в ході навчально-виховного процесу знаннями і невмінням ці знання реалізувати на практиці.

Для отримання інформації про оцінку студентами рівня сформованості своїх комунікативних здібностей і умінь використовувалася анкета, результати якої узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка рівня сформованості комунікативних здібностей і умінь

	Показники	Відповіді студентів	Рангове місце
1.	Володіння методом переконання	76	3
2.	Володіння методом навіювання	62	5
3.	Уміння встановлювати контакт в спілкуванні	83	1
4.	Уміння розпізнавати внутрішній стан партнера по спілкуванню	52	7
5.	Здатність співпереживати, співчувати	67	4
6.	Уміння встановлювати атмосферу співпраці	49	8
7.	Уміння невербального спілкування	47	9
8.	Культура способів вербального спілкування	78	2
9.	Уміння попереджати і вирішувати конфлікти	61	6

Результати опитування свідчать про середній рівень сформованості комунікативних здібностей і умінь. Для педагогічного ВНЗ дуже низький показник сформованості умінь невербального спілкування (у 47 % студентів); уміння встановлювати атмосферу співпраці мають 49 % студентів (8-е рангове місце); уміння розпізнавати внутрішній стан партнерів по спілкуванню сформовано у 52 % (7-е рангове місце).

Найбільшою мірою сформовані уміння встановлювати контакт в спілкуванні – у 83 % студентів (1-е рангове місце), культура вербального спілку-

вання – у 78 % (2-е рангове місце), володіння методами переконання – у 76 % (3-е рангове місце). Здатність співпереживати і співчувати сформована у 67 % студентів (4-е рангове місце); володіють методом навіювання 62 % (5-е рангове місце); дміють попереджати і вирішувати конфлікти 61 % (6-е рангове місце).

При складанні анкети виявлення рівнів сформованості інформаційно-інтелектуального критерію використовувалися показники змісту даного критерію. Як було відмічено вище, результати анкетування вищі, ніж в першому випадку.

На думку студентів, 95 % з них уміють співвідносити особисті якості з нормами спілкування (1-е рангове місце); 91 % – здатні диференціювати прості і складні ситуації в спілкуванні (2-е рангове місце); 89% – мають систему знань про природу спілкування і конфлікту (3-е рангове місце).

Низькі рангові місця одержали наступні показники: 8-е рангове місце – знання індивідуальних особливостей партнерів по спілкуванню і уміння враховувати їх в процесі спілкування (61 % студентів); 7-е рангове місце – культура і виразність усної і письмової мови (72 % студентів); 6-е рангове місце – знання способів попередження і вирішення конфліктів.

Таким чином, результати опитування показують середній рівень сформованості інформаційно-інтелектуального критерію комунікативної культури.

Визначаючи рівень сформованості особистісних якостей майбутніх вчителів, ми запропонували студентам оцінити їх рівень самостійно і об'єктивно.

Найбільшою мірою сформовані такі особистісні якості, що лежать в основі комунікативної культури, як вихованість – у 89 % студентів (1-е рангове місце); оптимізм – у 81 % студентів (2-е рангове місце); уміння долати труднощі – у 80 % студентів (3-е рангове місце). Насторожує рівень сформованості у студентів наступних якостей: тактовність сформована тільки у 40 % студентів (12-е рангове місце); ерудиція – у 41 % студентів (11-е рангове місце); благородство – у 53 % студентів (10-е рангове місце); культури мовлення – у 61 % студентів (9-е рангове місце).

Для майбутніх учителів невисокими є результати сформованості відчуття відповідальності – у 78 % студентів (4-е рангове місце); дружелюбність – у 78 % студентів (5-е рангове місце); товарицькість – у 75 % студентів (6-е рангове місце); справедливість – у 73 % студентів (7-е рангове місце).

Анкетування було проведено в співпраці із студентами, спільно розроблявся зміст кожного критерію, складалися анкети і проводився підрахунок результатів опитування в рамках організації науково-дослідної діяльності студентів.

Одержані дані можуть бути використані як відправна точка створення системи формування комунікативної культури майбутніх учителів.

Література

1. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту – Д., 1996.
2. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001.

Т. О. Зюзіна

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ФАКТОР ДУХОВНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Культурологічний напрямок гуманітарної підготовки в університетах, як вітчизняних так і зарубіжних, зобов'язаний своєю назвою науці та навчальному курсу під назвою „Культурологія”. У вітчизняних університетах навчальний курс „Культурологія” є базовим нормативним курсом починаючи з 2000 року, і системоутворюючою компонентою для циклу гуманітарних дисциплін в блоці гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Культурологія як наука у вітчизняному просторі конституювалася відносно недавно. Це теоретична реальність, виникнення якої багато в чому стимулювалося потребами освіти. Введення культурології розглядалося як вирішальний внесок в її гуманізацію. Передбачалося, що вона підсилить емоційну складову педагогіки. Викладання культурології повинне було сприяти розвитку цілісної особистості. Загальний пафос культурологічного руху можна визначити як свідомо поставлену мету прилучення студентів до культури, її вищих досягнень. Тим самим вирішується завдання гуманітарної підготовки молодого покоління нашої країни.

Сучасна культурологія переживає сьогодні період бурхливого організаційного росту та розвитку. Практично в усіх українських ВНЗ є кафедри культурології, а в багатьох з них започатковані спеціальності та спеціалізації з культурології. Під цей „предмет викладання” публікують численні підручники, ведуться безперервні суперечки щодо змісту культурології як науки. Методологічні та методичні проблеми навчального курсу „Культурологія” розглядають у своїх роботах М.Каган, В.Межуєв, Е.Орлова, Н.Багдасар'ян, П.Гуревич, О.Флієр, В.Розін, А.Бичко, Л.Левчук, В.Лобас, Ю.Легенький, А.Пилипенко, В.Рабинович, Ю.Резник, О.Шевнюк, З.Донець та ін. Вони відзначають, що предметна галузь вітчизняної культурології знаходиться поки що в стадії концептуального оформлення. Остаточо не вирішено питання про науковий статус культурології: що це – самостійна наука в ряду інших гуманітарних наук, синтетична наукова дисципліна чи інтегрований навчальний курс, завдання якого – дати найбільш повне уявлення про культуру, сформувати духовно-емоційну сферу студентів?

Мета статті – розкрити потенціал циклу культурологічних дисциплін гуманітарного блоку підготовки у вищих навчальних закладах як фактору духовно-емоційного розвитку студентської молоді.

З точки зору педагогічного дослідження, важливо, перш за все, дати відповідь, яким є предмет культурології як навчальної дисципліни в університетській освіті. Проте, вирішення цього питання є неможливим без аналізу методологічних проблем „культурології” як науки.

Розгляд еволюції поглядів на об'єкт і предмет культурології як науки дасть нам можливість більш обґрунтовано підійти до визначення специфіки культурології як навчальної дисципліни. Окреслимо передумови становлення культурології в науковому просторі та передісторію появи культурології як науки та навчальної дисципліни у вітчизняній освітянській університетській практиці.

Розглядаючи проблеми визначення об'єкту та предмету культурології як науки та навчальної дисципліни, свою точку зору на еволюцію її розвитку та становлення висловлюють різні вчені, зокрема, Г.Драч, О.Флієр, Б.Єрасов, Г.Авансова, А.Бичко, В. Кутирєв, В.Розін та ін. Аналіз та узагальнення їх публікацій дає можливість реконструювати цей процес в історичній послідовності.

Сучасні уявлення про культуру як історично сформований стійкий спосіб життєдіяльності великих людських співтовариств – етнонаціональних, державних, цивілізаційних – стали розвиватися в західній аналітиці із середини ХІХ століття. У цьому випадку розуміння культури, досягнуте на попередньому етапі розвитку науки, виступало частковим моментом.

Після 1917 р. еволюція етнологічних, культурантропологічних і культурфілософських ідей у вітчизняному науково-освітньому просторі була насильницьким чином перервана. Замість цього поширилися ідеологічно орієнтовані уявлення про культуру як сегмент ідейного простору, що має вторинний характер стосовно економіки. Вони спиралися на концепції, що сформувалися на Заході ще в ХVІІІ-ХІХ століттях: культура розглядалася, по-перше, як галузь, невіддільна від високих орієнтирів діяльності і класичних зразків (художня творчість, твори мистецтва, філософське знання, в основному в центрі уваги опинялися художні та інтелектуальні шедеври), по-друге, як нормативний вид активності (культура мовлення, поведження, спілкування тощо), що повинен бути освоєним кожним, хто претендував на звання культурної людини [1, 104].

Разом з тим, культурологія протягом 1960-1980-х років ХХ століття почала поступово поширюватися в радянській науці, а в 1990-х роках відбувся своєрідний „культурологічний бум”, перш за все, у галузі вітчизняної освіти.

Можна простежити два основних джерела вітчизняної культурології. У післявоєнні десятиріччя в Радянському Союзі почалась серйозна розробка філософських проблем культури і теорії культури. Значний вклад в науку про культуру внесли А.Арнольдов, П.Гуревич, В.Давидович, Ю.Жданов, Б.Єрасов, М.Каган, Л.Коган, Е.Маркарян, В.Межуєв, Е.Орлова, С.Арутюнов. У середині 1980-х років в Інституті наукової інформації з суспільних дисциплін СРСР відкрилася спеціальна лабораторія з вивчення культури, де під керівництвом І.Галинської та С.Левіт почався масовий переклад на російську мову класичних праць західних філософів культури, антропологів, соціологів, психологів (Л.Уайта, Т.Парсонса, Е.Дюркгейма, А.Моля, О.Шпенглера, А.Тойнбі та ін.) [5, 106].

На початку 1990-х років Всесоюзний НДІ культури було перетворено в

Російський інститут культурології, в якому під керівництвом Е. Орлової сформувалася лінія російської культурології на засадах освоєння теорій західної філософії та наукових шкіл антропологів, соціологів, психологів. Ця течія сформувала соціально-антропологічний напрямок розвитку вітчизняної культурології.

Проте була і ще одна лінія. О. Флієр пояснює її появу таким чином: „В умовах ідеологічного вакууму, що панував в країні, ліберальна інтелігенція шукала якийсь відносно легітимний спосіб висловлення власного, немарксистського світовідчуття і відображення його в культурно значущих текстах” [6, 35]. Серед представників цього напрямку, що отримав назву „культурознавство”, „культуроведення”, були представники гуманітарного знання: історики, філологи, літературознавці, мистецтвознавці. Серед цих вчених С. Аверінцев, Л. Баткін, Г. Гачев, Д. Лихачов, Ю. Лотман та ін. Вони проявляли гострий інтерес до об’єктів старовини та історичної традиції, брали участь у русі охорони національного культурного надбання тощо.

Ця гілка культуротворчої, культурознавчої, культурнозахисної діяльності базувалася на традиціях історичної, філологічної, мистецтвознавчої, етнографічної наук, семантичному аналізі мистецтва як джерела інформації про культуру минулого, цивілізаційних дослідженнях тощо. Протягом 1990-х років робилися спроби поєднати ці дві галузі культурології в метанауку, що синтезувала б соціально-науковий та гуманітарний підходи до пізнання суспільства та культури. Проте синтез виявився методологічно неможливим, тому що сторони не дотримувалися умови імперативної заборони на критику методологічних засад одна одної.

У 1989 році у зв’язку з реорганізацією змісту всього блоку світоглядних дисциплін у ВНЗ СРСР культурологія була легалізована як новий напрямок (спеціальність) вищої освіти і як загальноосвітня дисципліна. В країні почали відкриватися перші культурологічні кафедри, створюватися перші підручники з загальноосвітньої культурології. Після розпаду СРСР довелося відмовитися від спрощених уявлень і освоїти нові концепції культури.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років в Україні надзвичайно активізувався рух за відродження національних культурних традицій, серед активних представників котрого були письменники, митці, науковці, етнографи, театральні діячі тощо: М. Попович, А. Бичко, Л. Левчук, В. Скуратівський, Л. Танюк, М. Жулинський, В. Лобас, Ю. Легенький, П. Кононенко, В. Наулко, С. Марчук, А. Пономарьов, С. Павлюк, Г. Лозко, В. Оліференко, В. Крисаченко та ін. Характерною особливістю цього бурхливого періоду національно-культурного відродження України, пов’язаного із державотворенням, став спалах етнологізації гуманітарної науки.

Етнографія значно розширює діапазон проблематики, набуває ознак етнологічної науки. Як віддзеркалення даного процесу в освітньому просторі стає введення як нормативного загальнообов’язкового елементу гуманітарної підготовки навчального курсу „Українознавство” у вищу та середню загальноосвітню школу. В Україні після здобуття незалежності і на етапі

розбудови самостійної державності в 1991 року центрами розвитку культурології стали Академія керівних кадрів культури та Київська Національна Академія культури, кафедра культурології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, кафедра філософії культури та теорії науки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, Харківська Академія культури, відділ культурології Інституту філософії АН України. З 1997 року культурологія була введена в номенклатуру спеціальностей Міністерства науки і ДАК України, були затверджені наукові ступені доктора та кандидата філософії за спеціальністю „історія та теорія культури”. Згідно офіційної державної класифікації наук, що знайшла відбиття в Паспорті, науковий напрямок передбачає дослідження в трьох аспектах: філософії, історії, мистецтві.

Після 1991 року в Російській Федерації центрами розвитку культурології стали Університет історії культур, Вища школа культурології Московського державного університету культури та мистецтв. З 1996 року культурологія була введена в номенклатуру спеціальностей Міністерства науки і ДАК Російської Федерації, були затверджені наукові ступені доктора та кандидата культурології. Культурологія конкурувала як наукова дисципліна з філософією, різними соціальними та гуманітарними науками. Це призвело до того, що у 2000 му році в Російській Федерації „культурологія” як самостійна наука була скасована і були ліквідовані усі наукові культурологічні ступені. Вони були знову відновлені у вигляді двох спеціальностей: 1) теорія та історія культури, 2) музеєзнавство та охорона пам’ятників історії та культури.

Адекватне розуміння об’єкта і предмета культурологічного аналізу здобуває найбільшу важливість у ході викладання культурології у вищій школі, оскільки від цього залежить обсяг знань, розробка структури культурологічних курсів у ВНЗ різного профілю і спеціалізації

Першим визначення сутності культури як об’єкту культурологічного аналізу сформулював М.Каган, автор підручника „Філософія культури”. Він визначив: „Культура (у найбільш широкому розумінні як гранично загальне поняття) – це узагальнення всього різноманіття таких часткових форм як художня, моральна політична, економічна і т.д.” [3, 361].

У вітчизняній науковій літературі, починаючи з 80-х років ХХ століття, стали укріплюватися погляди, згідно з якими культура ототожнюється з найрізноманітнішими видами розумової діяльності, а її результати – з усією сумою людських досягнень. Фактично вона прирівнюється до суспільства, історія трактується як історія культури. Більш того, культура визначається як „адаптивно – адаптуюча система” і в цій якості виступає синонімом штучного світу в цілому. Пропонувалося вважати, що не життя відображає себе в культурі, а культура відображається і оформлюється життям. Такі погляди відстоював відомий філософ М.Каган, що стояв у витоків розробки освітянської культурології „філософського” напрямку. За його концепцією культурологія як наукова дисципліна ставила перед собою завдання пояснити механізми соц-

іального розвитку, представити історію людства як зміну культур [3, 5] Таку позицію щодо визначення культури поділяли лише деякі вчені.

На початку 90-х р. поширення набуває інший варіант тлумачення сутності культури, де культура універсалізується з інформацією (О.Кармін). Характерною ознакою філософської рефлексії в наш час є те, що поняття культури не тільки не звужує свого обсягу, а, навпаки, поширюється на усе нові галузі суцього. За думкою В.Кутирева, можна говорити про культурну експансію [4, 19]. Він вважає, що коли поняття означає все, то воно не визначає нічого. Таке поширення поняття призводить до втрати його специфіки [4, 20]. Щоб визначити ідентичність культури та її місце в людській історії необхідно, за думкою вчених, повернутись до ХІХ століття, яке відкрило й дало поштовх розвитку „наук про культуру”, культурній антропології і філософії, усвідомленню ними своєї нетотожності матеріалізму.

З метою доведення значення гуманітарної культурологічної підготовки у ВНЗ як фактору духовно-емоційного розвитку студентства звернемось до позиції провідних спеціалістів з цього питання О.Флієра, Н.Багдасар'ян, О.Шевнюк, З.Донець, В.Данильчука, В.Серікова, Н.Піщуліна, Ю.Огороднікова. Гуманітарне знання традиційно оцінюється або як все наукове, або ненаукове. Серед аргументів представлено дві позиції. З позицій одних дослідників, основний критерій гуманітарності – її аксіологічність, суб'єктивно-оціночний підхід до явищ, що вивчаються. Друга позиція апелює до того, що основне пізнавальне завдання гуманітарного знання – опис та атрибуція об'єктів переважно унікальної якості (наприклад, художніх та інтелектуальних шедеврів). У цілому, в колах соціологів та антропологів превалує презирливе ставлення до гуманітарних методів вивчення культури як абсолютно суб'єктивних, описових, що не відкривають будь-яких значущих соціальних закономірностей та ін. Як вважає, зокрема О.Флієр, ці аргументи можуть бути визнані недостатньо ґрунтовними і можуть бути віднесеними до самих соціальних наук.

Людина, освоюючи світ, так чи інакше систематизує та упорядковує свої знання та уявлення про нього. Проте, вона не може обмежитися лише активно-прагматичним світовідчуттям. Людині потрібно ще й емоційне підтвердження того, що необхідна упорядкованість світоуявлення досягнута і виправдовує значимість існування даного індивіду в середовищі йому подібних. Пояснення цієї потреби – завдання психологів. Для культурологів же парадокс полягає в тому, що достатньо ірраціональні художні чи релігійні образи, емоційні „картини світу” і т. п. іноді виконують функцію подолання психологічної тривожності з приводу невизначеності буття більш ефективно, ніж об'єктивізоване позитивістське пояснення.

При цьому одним з найбільш систематизованих механізмів подібної психологічної компенсації є саме гуманітарне знання. О.Флієр зазначає, що гуманітаристику за її соціально-психологічними функціями можна назвати „секулярною релігією” Нового часу, що виконує ту ж функцію, котру свого часу (і звичайно в своїх специфічних формах) виконували міфологія і релігія,

а саме: створення комфортного світовідчуття і сприйняття буття людиною як навколо себе, так і у глибині власного Я і в підсвідомості, в розумінні власної соціальної значущості та затребуваності, у відчутті себе любимим та потрібним комусь і т.п.” [5, 161]. О.Флієр вважає, що поза роботою механізмів гуманітарного світосприйняття та світовідтворення складно уявити усталене, стійке психологічне існування людини в системі суспільства і культури як в минулому, так і в сучасності.

Актуальною залишається проблема статусу всього блоку соціогуманітарного знання в університетській негуманітарній професійній освіті, визначення місця культурології в цьому блоці та її ролі в підготовці спеціаліста. Один з провідних фахівців у галузі культурологічної підготовки у ВНЗ Н.Багдасар’ян висловлює позицію, що культурологічна освіта лежить в основі соціокультурної компетентності майбутнього спеціаліста, є структурним елементом його професійної культури. Оцінюючи значення культурології в духовно-емоційному становленні студентської молоді, вона формулює декілька універсальних факторів. Перший, на її погляд, пов’язаний з загальними процесами соціалізації і інкультурації, що особливо інтенсивно протікає в юнацькі роки, коли в ході навчання людина отримує потік інтелектуальної інформації, що потребує відбору, рефлексії, освоєння. Акцентується увага на тому, що невід’ємною якістю культури особистості, її індивідуальної картини світу є емоційна сфера, потреби якої задовольняються у причетності до гуманітарного культурологічного знання.

Другий фактор, на думку Н. Н.Багдасар’ян, полягає в тому, що культурологія сприяє осмисленню та переосмисленню співвідношень культурних традицій та інновацій, ролі норм і цінностей, взірців та способів поведінки, дозволяє засобами інкультурації утримувати суспільство в рамках позитивного соціального буття [2, 64].

Культура, яка виступає як регулятор та має потужні антиентропійні, творчі механізми здатна випрацювати засоби обмеження агресії, деструктивних, руйнівних тенденцій. Проте, ці механізми необхідно вміти знаходити, ними необхідно оволодівати, саме вони і складають основний потенціал культурології, котра, продовжуючи антропологічну традицію, підводить людину до основної цінності – розумінню як своєї, так й інших культур.

Культурологічне знання сприяє формуванню здатності до передбачення соціально-економічних, екологічних, моральних наслідків професійної діяльності. Н.Багдасар’ян особливо підкреслює, що цикл соціо-гуманітарних дисциплін у системі підготовки фахівця у ВНЗ сприяє формуванню моральних, етичних та соціальних понять, необхідних для діяльності в інтересах суспільства, позитивної особистісної філософії [2,60]. Завдяки осмисленню гуманітарного знання відбувається процес усвідомлення не лише утилітарних мотивів і цілей діяльності професіонала, а й смислів діяльності в її історико-культурному контексті, створює в суспільстві гарантію соціальної безпеки.

Наведені позиції дозволяють констатувати, що провідні теоретики та

викладачі ВНЗ приходять до висновку, що культурологія, що має як соціальну, так і гуманітарну складову в своєму предметному полі, сприяє осмисленню людиною свого місця в культурній системі, що надає особистості внутрішню стійкість, допомагає у виборі ціннісних орієнтирів, полегшує процеси міжособистісної взаємодії. В цьому плані культурологія безцінна для виховного впливу на студентську молодь, яку б професію вона не отримувала. Треба підкреслити, що за даним питанням позиції значної частини академічного співтовариства як за кордоном, так й в Україні є спільними і набувають все більшого впливу.

Таким чином, у результаті узагальнення праць вітчизняних учених-теоретиків та практиків ми визначили соціальну значущість і потенціал культурології як фактора духовно-емоційного розвитку студентської молоді у процесі університетської освіти.

Подальшого розгляду потребує проблема фундаменталізації гуманітарної освіти у ВНЗ, зокрема її культурологічної складової.

Література

1. **Аванесова Г.А.** О некоторых результатах развития культурологии как образовательной дисциплины в высшей школе // Наука о культуре: Итоги и перспективы. Науч.-информ. сб. – Вып.4. – М., 2003. – С.3–15.
2. **Багдасарьян Н.Г.** Актуальные заметки о культурологии // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып.3 (23). – С.57–67.
3. **Каган М.С.** Философия культуры. – СПб., 1996.
4. **Кутырев В.А.** Культура и технология. – М., 2001.
5. **Флиер А.Я.** Культурология как гуманитарная наука // Обсерватория культуры. – 2004. – №3. – С.102 – 107.

УДК 37.015.3

І. А. Добрянський

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ПРИВАТНОМУ ВНЗ

У психолого-педагогічній літературі організаційно-методичній проблематиці організації психологічної служби у вищій школі приділяється все більше уваги. В той же час специфіка організації діяльності психологічної служби в приватному вищому навчальному закладі (ПВНЗ) майже не досліджувалася. Актуальність вивчення організації і діяльності психологічної служби в ПВНЗ визначається тим, що здійснення навчально-виховного процесу в таких закладах має свою соціокультурну специфіку, а коло таких закладів досить широке.

Предметом дослідження в даній ситуації є деякі психологічні особливості організації навчально-практичної та гуманітарно-виховної роботи в ПВНЗ.

Мета статті – виокремити деякі характерні особливості організації і діяльності психологічної служби в приватному ВНЗ; окреслити модель психологічної служби в КІРУЕ; визначити її перспективні напрями й шляхи подальшого розвитку.

Звертаючись до науково-практичного аналізу сутності й специфіки психологічної служби у вищій школі, ми повинні відповісти на низку питань: яка організаційна структура психологічної служби ВНЗ та її основні функції? Які основні напрями і форми її діяльності? Якими є цілі й завдання її діяльності? Яким може бути матеріально-фінансове забезпечення? Ми не претендуємо на вичерпну відповідь на ці питання, але прагнемо розкрити своє розуміння основних проблем організації і діяльності психологічної служби.

Відразу підкреслюємо, що відповіді на ці та інші питання значною мірою залежать від суб'єктно-парадигмальної позиції організатора психологічної служби. Якщо раніше здавалося можливим дати загальне визначення психологічної служби як системи практичного використання психології для вирішення комплексних завдань психологічної експертизи, діагностики, консультації в галузях виробництва, народної освіти, медицини, охорони правопорядку тощо, то в даний час існують різноманітні підходи як до психологічної служби взагалі, так і до психологічної служби конкретної галузі виробничої або освітньої діяльності.

Організація шкільної психологічної служби в нашій країні будувалася на основі концепції І. Дубровіної, яка розглядає психологічну службу в трьох аспектах: як один з напрямів вікової і педагогічної психології, що вивчає розвиток і формування особистості школяра з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань; як психологічне забезпечення процесу навчання й виховання; як безпосередню роботу психолога в школі чи районному відділі народної освіти.

В останні роки висунута концепція психологічної служби, розроблена Л.Фрідманом. Виходячи з того, що головною метою школи є виховання кожного учня освіченою, культурною, високоморальною, творчо активною і соціально зрілою особистістю, він вважає, що „головною метою шкільної психологічної служби є наукове психологічне забезпечення навчально-виховного процесу на підставі сучасних психолого-педагогічних теорій виховання і розвитку особистості учнів” [8, 98].

Треба зазначити, що з початку розгортання шкільної психологічної служби У.Кала і В.Раудик вказували на існування двох основних підходів до ролі шкільного психолога. Перший орієнтований на „модель лікаря”, який займається профілактикою і виправленням відхилень у психічному розвитку школяра. Такий підхід поширений у багатьох країнах Європи і представлений у концепції і положенні про шкільну психологічну службу І.Дубровіної та А.Прихожан [1;2]. Такий же підхід лежить і в основі вітчизняного „Положення про психологічну службу в загальноосвітній школі”, де психологічна служба визначається як „спеціально організована система психологічного забезпечення народної освіти, метою якої є допомога у рішенні завдань роз-

витку особистості учня, формування у нього творчих здібностей, активної життєвої позиції” [7].

Інший напрям виходить з того, що шкільний психолог є членом педагогічного колективу і безпосередньо бере участь у реалізації виховних цілей школи. На наш погляд, ці два підходи виражають різні науково-практичні парадигми психології: „сцієнтистсько-позитивістську” (близьку до „монологічної”) і „гуманітарну” (споріднену з „діалогічною”). Критикуючи підхід І.Дубровіної, А.Моїсєєв вважає, що ставка на психолога, який самотужки вирішує проблеми сотень школярів, просто утопічна [8, 99]. Сутність іншого підходу полягає у тому, що стратегія дій шкільного психолога полягає у взаємодії й співпраці з учителями, причому шкільний психолог спрямовує свою роботу не тільки безпосередньо на учнів і вихованців, але й опосередковано через учителів, класних керівників, адміністрацію школи, батьків, учнівське самоврядування та ін.

Л.Фрідман твердить, що більшість концепцій психологічної служби в школі є модифікацією моделі „психолога-лікаря” і „психолога-соціального організатора”. В останні роки усталилося розуміння того, що система психологічної служби повинна мати суб’єктний, авторський характер й відображати конкретну специфіку соціально-культурних умов життя і діяльності навчального закладу, а також власний погляд організаторів психологічної служби на її зміст, цілі, завдання, структуру й функції [6, 13—15].

Серед небагатьох концепцій функціонування психологічної служби у ВНЗ певний інтерес викликає концепція практичних психологів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: „психологічна служба – це система психологічної практики для цілей розвитку й формування особистості майбутнього фахівця в тому або іншому напрямку” [8]. При цьому підкреслюється, що теорія і технологія розвитку особистості у ВНЗ різного профілю має істотну специфіку. Таке розуміння відкриває достатньо широкі можливості для розгортання „нелікарської”, тобто „соціально-організованої” моделі психологічної служби, однак реальне втілення концептуальних основ і практичних технологій в моделі психологічної служби КДПУ свідчить, що вона все-таки орієнтована на „лікарсько-монологічну” модель психологічної допомоги.

Концепцію психологічної служби в Кіровоградському інституті регіонального управління та економіки запропонував професор Г.В. Дьяконов.

Назвемо характерні риси цієї концепції. По-перше, її засадами є ідеї і принципи „соціально-психологічного” підходу. На психологічному факультеті КІРУЕ працює чимало кваліфікованих психологів і, здавалося б, вони можуть забезпечити діяльність психологічної служби за „лікарською моделлю”. Проте адекватнішою соціокультурній ситуації даного ВНЗ й соціально-психологічним особливостям професорсько-викладацького колективу є модель організації психологічної служби, яка дозволяє спиратися не тільки на професіоналізм психологів, але й на гуманітарно-виховний потенціал усього педагогічного колективу.

Друга особливість концепції психологічної служби в КІРУЕ полягає в можливості залучення до участі у роботі психологічної служби не одного-двох психологів-консультантів, а практично всіх викладачів психологічного факультету. Щоправда, слід сказати, що значна частина роботи психологічної служби здійснюється викладачами факультету безпосередньо у роботі зі студентами-психологами. Проте останнім часом психологи все більш активно ведуть роботу на інших факультетах інституту, пропонуючи свої послуги студентам і викладачам юридичного, економічного та художньо-графічного факультетів.

Третьою характерною рисою психологічної служби в КІРУЕ є продуктивна інтеграція зусиль викладачів-психологів з колегами-викладачами інших факультетів, зміст професійної діяльності яких складає взаємний інтерес для студентів і викладачів кожного факультету інституту.

Основні принципи „соціально-організаційної” побудови і діяльності психологічної служби обумовлені такими функціями: діагностична, профілактична і психокорекційно-консультативна.

Як відомо, психодіагностичні функції психологічної служби здаються більшості студентів і викладачів найзрозумілими, а тому і важливішими.

Проте організатори психологічної служби прагнуть не зловживати психодіагностичними дослідженнями за рахунок інших напрямів психологічної служби (як це буває в психологічних службах деяких інших ВЗН). Звичайно, психологічне вивчення індивідуально-особистісних особливостей студентів регулярно проводиться на психологічному факультеті. Це дозволяє отримати багато важливої інформації про особистості студентів, особливості їх цінностей і життєвих установок, ступінь конфліктності, готовність до співпраці, здатність до співчуття і співпереживання, схильність до саморегуляції та ін. Різноманітна інформація про індивідуально-особистісні особливості студентів акумулюється в ході тестування з багатьох навчальних дисциплін. Велика частина цієї інформації враховується викладачами й кураторами факультету у здійсненні індивідуального підходу до студентів, при виявленні основних психологічних проблем студентів, що підлягають надалі виховній або психокорекційній дії.

Крім індивідуального підходу, в рамках діяльності психологічної служби КІРУЕ також використовуються різноманітні форми групового діагностування та корекції. Найчастіше діагностика проводиться з використанням таких методик, як соціометрія, аутосоціометрія, інформометрія. Корекційна робота полягає у застосуванні різноманітних тренінгів. Схема роботи психологічної служби за вищезазначеним напрямком має такий вигляд:

1. Фіксація запиту. Куратор групи звертається до консультанта психологічної служби з проханням продіагностувати взаємовідносини в групі.

Консультант фіксує запит, з'ясовуючи, в першу чергу, мотиви запиту, які можуть мати такий характер: спостерігається висока конфліктність у групі; наявна занадто велика відокремленість групи від інших груп; низька академічна успішність групи; постійне порушення трудової дисципліни переваж-

ною більшістю студентів групи; агресивне ставлення групи до певних викладачів; постійні скарги на різні аспекти життєдіяльності групи з боку викладачів; власне бажання куратора дізнатися якомога більше про групу;

2. *Діагностування групи.* Виходячи зі змісту запиту, консультант підбирає необхідний психодіагностичний інструментарій. У рамках психологічної служби дана процедура відбувається таким чином: консультант дає завдання студентам, задіяним у практиці, які проводять дослідження з використанням методик групової психодіагностики, обробляють результати, аналізують їх та формують певні рекомендації щодо подальшої психокорекційної роботи в групі. Викладач, який відповідає за курс соціальної психології, перевіряє їх роботу, після чого приймається остаточне рішення щодо форми психокорекційної роботи, яка може бути використана в даному випадку.

3. *Корекційна робота.* Корекційна групова робота проводиться переважно у формі тренінгу. Згідно із запитом та результатами діагностування групи консультант підбирає ту чи іншу форму групового тренінгу. Студентам дається завдання укомплектувати тренінг необхідними вправами та провести його.

4. *Повторне діагностування.* Воно може проводитися відразу по закінченні тренінгу або через певний проміжок часу. Іноді достатньо самозвітів учасників групи про проходження тренінгу та спостереження за групою куратором.

Запит вважається виконаним за відсутності подальших скарг на групу. У випадку, якщо після корекції не спостерігаються зміни, то розробляється інший план корекційної роботи.

Важливе значення має психологічне тестування абітурієнтів, оскільки воно дозволяє обґрунтовано приймати рішення про прийом студентів на психологічний факультет. В останні роки психологічне тестування абітурієнтів проводиться також на юридичному й економічному факультетах. Під час тестування абітурієнтів особливу увагу приділяють методикам на професійну спрямованість, адже саме цей аспект є найпоширенішим запитом до психологічної служби серед шкіл міста та області.

Психодіагностичне тестування студентів молодших курсів має велике значення для вивчення особливостей їх особистісно-психологічної адаптації на факультеті і в інституті.

Психологічне діагностування студентів молодших курсів є одним із напрямків роботи психологічної служби. Воно проводиться у вигляді тестування та опитування (найчастіше використовуються такі форми опитування як анкетування та бесіда). За результатами діагностування складається психологічна характеристика студента-першокурсника, яка може бути використана куратором групи з метою профілактики або усунення певних конфліктних ситуацій, що можуть виникнути під час взаємодії зі студентом (наприклад, у тренінговій роботі).

Тестування студентів першого курсу на психологічному факультеті є обов'язковим, для інших факультетів ця процедура може бути вибірковою.

Доцільність тестування першокурсників психологічного факультету зумовлена двома факторами: по-перше, психодіагностична процедура передбачає ознайомлення студента з роллю клієнта, по-друге, результати діагностування можуть бути необхідними для подальшої співпраці зі студентом. Наприклад, кожен викладач, який веде певні тренінги, перед їх початком ознайомлюється з характеристикою всіх учасників групи. Таким чином, тренер отримує необхідну інформацію щодо прогнозу можливої поведінки того чи іншого учасника групи.

Діагностування першокурсників у рамках роботи психологічної служби проводять переважно студенти V курсу психологічного факультету під супервізією викладача або консультанта психологічної служби. Дана процедура передбачена навчальною програмою дисципліни „Проективні методики дослідження особистості”, яка викладається саме на V курсі. Кожен студент у рамках виконання плану самостійної роботи отримує завдання продіагностувати одного або двох першокурсників, використовуючи різноманітні проективні методики (найчастіше це малюнкові тести, тест Роршаха, тест ТАТ, тест Люшера, тест Розенцвейга та інші).

Останнім часом все частіше на прохання викладачів і кураторів інших факультетів проводиться психологічне тестування не тільки абітурієнтів і студентів молодших курсів, але й студентів III-V курсів. Як правило, вивчаються проблеми взаємостосунків у студентській групі, мотивація навчальної діяльності, особливості розвитку індивідуально-характерологічних якостей. Студенти юридичного, економічного та художньо-технічного факультетів все частіше цікавляться психологічними дослідженнями, які проводять студенти-дипломники. Завдяки таким дослідженням розкриваються важливі сторони їх соціально-життєвих орієнтацій, ставлення до етично-життєвих проблем, особливості естетичних почуттів й культурних орієнтацій, прояви національно-патріотичних переконань та ін. Наприклад, діагностування студентів економічного факультету спрямовано більше на виявлення підприємницьких здібностей, для чого використовується насамперед „Методика виявлення підприємницьких здібностей”, методика „Як розвивається Ваше підприємство”, а також методики щодо виявлення комунікативних та організаторських здібностей.

Для студентів-юристів більш характерне діагностування рівня впевненості в собі та локусу контролю. Що стосується дизайнерів, то тут використовуються переважно проективні малюнкові тести для виявлення рівня розвитку творчих здібностей та креативності.

Профілактична діяльність психологічної служби реалізується головним чином у лекційно-просвітницькій діяльності й консультативно-рекомендаційній допомозі в організації гуманітарно-виховної роботи ВНЗ. Викладачі психологічного факультету (а іноді й студенти) читають лекції і проводять науково-практичні заняття для студентів і викладачів юридичного, економічного та художньо-технічного факультетів, присвячені проблемам раціональної організації навчальної діяльності, формуванню мотивації навчан-

ня студентів, особливостям міжособистісних стосунків у студентському колективі, профілактиці конфліктності. Особливу роль тут відіграють лекції запрошених фахівців наркологів, венерологів, юристів, присвячені основним проблемам соціальної та індивідуальної профілактики алкоголізму, наркоманії, СНІДу, венеричних захворювань та ін.

Слід сказати, що певний профілактичний потенціал має й психодіагностична робота зі студентами, яка допомагає їм глибше усвідомлювати свої індивідуально-психологічні особливості й потреби і завдяки цьому адекватно будувати свою соціальну, особистісну та професійну поведінку.

Психокорекційно-консультативна діяльність у системі психологічної служби ВНЗ здійснюється переважно на психологічному факультеті, причому в двох формах: навчально-практичних занять та індивідуально-психологічної роботи. Дійсно, специфіка змісту навчання на психологічному факультеті надає великі можливості для здійснення психокорекційної діяльності під час проведення психологічних курсів та багатьох тренінгів. Такі психологічні дисципліни як психологія спілкування, психологія конфлікту, діалогічний практикум, основи психотерапії, гуманістична психологія, індивідуальне психологічне консультування та ін., безумовно, відкривають багато прямих і непрямих можливостей для здійснення психокорекційної роботи.

Непрямі можливості психокорекції у ході вивчення багатьох психологічних дисциплін полягають у гуманітарно-виховному потенціалі науково-практичних знань про сучасні теорії, процеси й механізми розвитку і формування особистості. Більше того, результати анкетування свідчать про те, що профілактико-психокорекційні можливості науково-психологічного знання є для багатьох студентів одним із сильних чинників мотивації навчання. Прагнення „пізнати себе” для того, щоб „зробити себе”, змінити й розвинути свою особистість, поза сумнівом, є постійним і дієвим мотивом навчання на психологічному факультеті.

Проте, ще цікавіші перспективи для психокорекції відкривають різноманітні практичні способи саморегуляції й оволодіння ефективними способами спілкування та соціальної поведінки, які вивчаються та відпрацьовуються на практичних заняттях з багатьох психологічних дисциплін, які мають психокорекційний потенціал. Нарешті, особливо сильний психокорекційний вплив на студентів психологічного факультету мають численні особистісно-комунікативні тренінги: рольового спілкування, саморегуляції, сенситивного та емпатичного спілкування, гештальт-терапії, психодрами, психосинтезу та ін. На психологічних практиках і під час підготовки дипломних і кваліфікаційних робіт багато студентів старших курсів розробляють і проводять власні тренінги для учнів, військовослужбовців, наркохворих та ін.

Досвід організації та проведення таких тренінгів має не тільки навчально-професійне, але й особистісно-психокорекційне значення для студентів. Звичайно, цей напрям роботи із студентами не є головним завданням психологічної служби, але й не помічати, що така навчально-професійна підготовка реалізує значні потенціали психокорекційної функції психологічної служби, було б теж невірно.

Крім можливостей психокорекції в ході навчально-професійної діяльності, викладачі-психотерапевти психологічного факультету здійснюють індивідуальну психокорекцію у позанавчальний час. Індивідуально-особистісна психокорекція викликає інтерес у студентів і, як правило, ще до читання курсу „Індивідуально-психологічне консультування” (на III курсі) більшість студентів вже одержують психологічну допомогу у кабінеті індивідуального психологічного консультування.

Великі можливості здійснення професійно-особистісної психокорекції надають студентам старших курсів такі навчальні дисципліни як „Індивідуально-психологічне консультування” (IV курс) і „Індивідуальна супервізія” (V курс). Супервізія – це відкрита система розвитку та поглиблення професійної рефлексії, це інтервенції, які здійснюються досвідченішими професіоналами відносно менш досвідчених. Супервізію ще визначають як впорядкований процес наставництва, в якому принципи трансформуються в практичні навички. Виділяють різноманітні форми та рівні супервізії. Існує так звана очна супервізія, коли супервізор безпосередньо присутній на психотерапевтичному чи психоконсультативному сеансі. Крім того, вона може бути неперервною (діалог супервізора і терапевта відбувається по закінченні роботи останнього з клієнтом) та дискретною (періодичне переривання терапевтичної сесії для обговорення з супервізором питань, що виникають під час роботи). Заочна форма супервізії – це ситуація, коли супервізор працює з терапевтом при відсутності клієнта та має справу в цьому випадку із суб’єктивною картиною роботи терапевта.

Викладання курсу „Індивідуальна супервізія” не достатньо поширене у ВНЗ України, тому ми вважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці цієї навчальної дисципліни докладніше, оскільки процес супервізії є складовою частиною діяльності психологічної служби КІРУЕ. Супервізорська процедура передбачає оцінювання та має на меті покращення професійного функціонування студента-психолога, крім того, вона передбачає моніторинг якості професійного обслуговування.

Специфіка курсу супервізії на психологічному факультеті, а також у рамках діяльності психологічної служби, полягає в застосуванні моделі очної індивідуальної вертикальної супервізії, яка за домовленістю може бути як неперервною, так і дискретною. В ролі супервізора виступає викладач або консультант психологічної служби, в ролі психолога, що проводить психоконсультативний сеанс – студент п’ятого курсу психологічного факультету. Що стосується клієнта, то ним за бажанням можуть виступати студенти-психологи з інших курсів (частіше всього – це першокурсники, які мають проблеми адаптації), студенти інших факультетів інституту, які мають запити щодо психологічної допомоги. В ролі клієнта можуть бути й інші особи, котрі не мають відношення до навчального закладу, але мають інтерес у проведенні такого виду роботи. Психологічна служба зацікавлює, насамперед, студентів інших факультетів в якості клієнтів.

У рамках самостійної підготовки до супервізії студент-психолог має ви-

конувати такі види роботи: читання та опрацювання відповідної методичної та теоретичної літератури; набуття практичних навиків консультування під час навчальних тренінгів, курсів програмної підготовки з тих чи інших напрямків психотерапії, під час психокорекційної та психоконсультативної практики, що передбачена навчальною програмою нашого ВНЗ; по можливості поповнювати власний досвід індивідуальної психоконсультативної роботи поза межами навчальної програми в рамках діяльності психологічної служби.

Під час проведення супервізії викладач нагадує студентові про необхідність дотримання основних принципів роботи та обговорює з ним форму проведення супервізії, яка була б бажаною для студента. Так, наприклад, студенти, які вже мають певний досвід практичної консультативної роботи, можуть мати сформований запит на супервізію того чи іншого характеру. Для малодосвідченого студента скоріше всього ефективнішою буде дискретна форма супервізії, коли він матиме змогу перервати роботу з клієнтом для того, щоб звернутися за допомогою до супервізора. Важливою умовою є також згода клієнта на конкретну форму роботи, деталі якої повинні бути йому пояснені.

Супервізор обговорює з студентом-психологом ті умови, за яких сеанс може бути перерваний для супервізорської інтервенції. За домовленістю це може робити сам студент або ж цей вибір він доручає викладачеві-супервізору. Супервізор також має повідомити студента про його право втрутитися в роботу поза будь-якими домовленостями та навіть при попередньо визначеній неперервній супервізії, якщо ситуація, що складається в консультуванні, на його погляд, є загрозовою для клієнта. Загалом студенти-психологи мають бути орієнтовані на супервізорський сеанс не як на суто оцінюючу ситуацію певного іспиту, а як на можливість отримати підтримку досвідченого практика в питаннях прояснення своїх як сильних, так і слабких професійних сторін.

Наступним етапом роботи є власне супервізія: студент-консультант працює з клієнтом за визначеними умовами. Якщо характер роботи дискретний – у перервах супервізор спілкується зі студентом з питань, що виникають. Під час роботи супервізор за необхідністю може робити записи, які дозволять докладніше обговорити особливості індивідуальних проявів студента-психолога. Після закінчення безпосередньої роботи з клієнтом супервізор може поставити останньому кілька запитань щодо його актуального стану та в разі необхідності стабілізувати його. Останній, заключний етап супервізії полягає в проведенні супервізором без присутності клієнта аналізу проведеного студентом консультування, включаючи як позитивні, так і негативні моменти. Важливим на даному етапі є турбота супервізора про емоційний стан самого консультанта. Особливо це актуально в роботі викладача зі студентами, які мають обмежений досвід практичної роботи, або ж з тими, хто мало уваги приділяє своїй особистій індивідуальній терапії. В останньому випадку особистісна проблематика може суттєво викривити професійне бачення студента-психолога.

Необхідною умовою супервізорської інтервенції викладача є тактовне та етичне ставлення до виявлених в роботі професійних якостей студента. Важливо не просто вказати на ті чи інші помічені в роботі недоліки, але разом зі студентом намітити шляхи їх подолання. Викладач-супервізор повинен запобігти ситуації, коли невдалий досвід роботи в умовах супервізії може стати травматичним для особистості студента та стати серйозною перешкодою на шляху формування його професійної ідентичності. З іншого боку, діагностичний досвід супервізора повинен дозволяти йому відрізнити природну вразливість та амбітність майбутніх спеціалістів від невротичних проявів нарцисизму, що саме по собі є приводом для привернення уваги студента до терапевтичної роботи з власною проблематикою.

Курс „Основи психологічного консультування” також має пряме відношення до психологічної служби, адже він передбачає не тільки засвоєння певних знань проведення консультативної роботи, які представлені в лекційній частині курсу, а також застосування отриманих знань на практиці у вигляді проведення безпосереднього консультування клієнтів.

Курси „Основи психологічного консультування”, „Індивідуальна супервізія” передбачають спеціальні індивідуальні заняття викладачів-психотерапевтів зі студентами факультету (8 годин на кожного студента). На цих заняттях студенти отримують можливість вирішувати свої особисті й професійно-терапевтичні проблеми за допомогою кваліфікованого супервізора-психотерапевта. Особливістю супервізійних сесій є те, що, зазвичай, терапевтико-технологічні проблеми глибоко пов’язані з особистісними проблемами. І навпаки, майже всі особистісні проблеми студентів-клієнтів певним чином впливають на успішність оволодіння технологією консультативно-терапевтичної діяльності.

Психокорекційно-консультативна робота зі студентами інших факультетів здійснюється в рамках позааудиторної навчальної діяльності. Певну профілактико-психокорекційну роботу зі студентами юридичного, економічного та художньо-графічного факультету проводять студенти старших курсів, але, звичайно, основна робота проводиться викладачами психологічного факультету, які мають досвід психокорекційної та психотерапевтичної діяльності. Наприклад, для студентів-юристів часто проводяться тренінги, спрямовані на відпрацювання впевненості в собі. У економістів популярні тренінги, змістом яких є формування лідерських якостей. Тренінги креативності проводяться частіше на художньо-технічному факультеті, тренінги рольового спілкування та соціально-психологічні тренінги – на всіх факультетах. Особливістю проведення таких тренінгів є те, що консультант психологічної служби бере собі помічником студента старших курсів психологічного факультету. В результаті у студентів розвиваються необхідні навички для самостійного проведення тренінгів.

Аналізуючи психокорекційно-консультативну функцію психологічної служби ВНЗ, слід зазначити, що викладачі-психотерапевти факультету надають психологічну допомогу населенню міста: школярам, студентам, бать-

кам, військовослужбовцям, пацієнтам лікарень, вагітним жінкам та ін. У даному контексті на допомогу психологічній службі приходять система організації практики на психологічному факультеті. Головний її зміст полягає в тому, щоб надати психологічну допомогу за певними запитами впродовж психологічної практики. Ця мета може бути реалізована різноманітними способами та стратегіями практичної діяльності психолога: за допомогою індивідуальної та групової роботи протягом циклу сеансів з одним клієнтом або за декілька зустрічей з різними клієнтами, шляхом проблемно-орієнтованої або клієнт-спрямованої стратегії за допомогою методів психологічного консультування та сучасної психотерапії (раціональної, біхевіоральної, рольової, емпатичної, гештальтної, психосинтезу та будь-яких інших напрямів психотерапії).

До психологічної служби інституту з боку установ та організацій міста й області щороку надходить велика кількість запитів щодо проведення психодіагностичної, корекційної та консультативної роботи. Більшість з цих запитів можна класифікувати за такою проблематикою:

1. *Особистісні проблеми* (проблеми дисгармонійного розвитку особистості; девіантна поведінка: деліквентність, наркоманія, статеві відхилення, алкоголізм та ін.; посттравматичні стресові розлади; наслідки психотравм; неврози, неврозоподібні розлади, невротичні реакції; спроби суїциду; підозра на психічне захворювання; депресивні стани).

2. *Проблеми психології сім'ї* (дисгармонійність подружніх стосунків; сімейна конфліктність; проблеми виховання дітей у неблагополучних сім'ях; корекція психогенних стилів сімейного виховання; робота з дітьми-сиротами).

3. *Соціально-психологічні проблеми* (проблеми лідерства; протиріччя у групових відносинах; проблеми самовиявлення себе у групі; труднощі налагодження комунікації; проблеми налагодження клімату колективу).

Наведений перелік звичайно не вичерпує повністю всі можливі проблеми, які можуть зустрітися практикантам-стажистам при взаємодії з різноманітними клієнтами; цей перелік не є програмою-максимум чи програмою-мінімум для студента-практиканта. Наведений спектр проблем служить, найперше, *орієнтиром* у виборі можливих напрямів психологічної допомоги і видів конкретної роботи з конкретними клієнтами.

Нарешті, головною умовою визначення змісту психологічної допомоги (як змісту виробничо-професійної практики) буде особистісно-психологічна своєрідність клієнтів й особливості їх психологічних проблем поверхневих і поглиблених, – які можуть бути опрацьовані за час психологічної практики. Тому в реальності кожний практикант-стажист здійснює психологічну допомогу не відповідно до будь-якого рекомендованого списку проблем (і тим паче не відповідно до списку обов'язкових завдань), а у відповідності до тих проблем і труднощів, які виявляються у реальних клієнтів у реальних умовах їх життя.

Слід підкреслити, що зміст виробничо-професійної практики визначається також особистісно-творчими особливостями студента-стажиста і

колом його професійно-психологічних знань, умінь та навичок, а також його переваг в галузі теоретичної і методико-практичної підготовки.

Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що зміст психологічної допомоги клієнтам (тобто зміст виробничо-професійної практики в рамках роботи психологічної служби) визначається в ході особистісної та унікальної взаємодії практиканта-стажиста і клієнта, тобто в процесі вільного, відкритого, довірливого діалогу двох індивідуальностей. Ситуативний і спонтанний характер взаємодії психолога-консультанта і клієнта перетворює його на процес творчий і за своїми головними особливостями не програмований, важкопрогнозований. Спонтанно-творчий характер процесу психологічної допомоги обмежує можливості і необхідність попереднього планування і структурування процесу, що розгортається, та взаємодії психолога і клієнта. Одночасно, це не відміняє доцільності визначення основних методичних особливостей розгортання і побудови процесу психологічної допомоги, а тому далі формулюються деякі рекомендації для успішного проведення виробничо-професійної практики.

У зв'язку з цим підготовка до здійснення психологічної допомоги починається не з повторення теорії і методики різноманітних видів практичної роботи з клієнтом, а з виявлення конкретних клієнтів і з попереднього вивчення проблем: особистісних, пізнавальних, емоційних, навчальних, міжособистісних, сімейних та ін. На основі виявлення запитів клієнтів і визначення основних психологічних проблем клієнтів можливе формування стратегії і тактики надання психологічної допомоги, що є безпосередньою функцією психологічної служби.

Стратегія здійснення психологічної допомоги може полягати в попередній орієнтації про те, якого роду психологічна допомога необхідна клієнту: інформаційно-психодіагностична, психокорекційно-розвиваюча, міжособистісно-консультативна, особистісно-терапевтична, індивідуальна або групова та ін.

Відповідно до визначеної стратегії психологічної допомоги психолог-практикант розгортає теоретичну, методичну та організаційну підготовку до реальної взаємодії з клієнтом (у серії зустрічей, бесід і сеансів психокорекції або консультування).

У результаті визначення стратегії роботи з клієнтом (клієнтами) намічається графік здійснення заходів психологічної допомоги, в якому вказуються зміст та приблизні строки запланованих заходів. Цей графік необхідно складати в кінці першого тижня практики.

Тактика здійснення психологічної допомоги – це гнучка і динамічна сукупність методик і технік впливу на клієнта і взаємодії з ним для досягнення стратегічних цілей і ефектів психологічної допомоги. Спонтанність і непередбачуваність процесу психологічної допомоги часто приводять до того, що попередні припущення і гіпотези, які мали статус стратегії психологічної роботи з клієнтом, поступаються припущенням та інтерпретаціям, що виступали як тактичні орієнтири. І все-таки, ми вважаємо, що попередні виз-

начення стратегічних орієнтацій психологічної допомоги має важливе значення, оскільки воно дозволяє почати рух у вирішенні психологічних проблем клієнта.

Слід зазначити, що діяльність психологічної служби через організацію психологічних практик дозволяє не тільки швидко та якісно реагувати на запити міста й регіону, а також налагоджувати відносини з різними громадськими організаціями, в яких проходять практику наші студенти, і які відповідають за впровадження на Україні певних науково-дослідних проектів. Так, найпомітнішим результатом діяльності психологічної служби та психологічного факультету стало підписання угод про співпрацю з двома організаціями, сфера діяльності яких зосереджена в галузі найпоширеніших проблем нашого суспільства, а саме: різкого зростання суїцидальної активності серед населення країни та реформування системи опіки над дітьми-сиротами. Реалізація досліджень в рамках першого напрямку відбувається в співпраці з кафедрою клінічної психології Інституту післядипломної освіти Одеського національного університету ім. Мечникова. Саме ця кафедра відповідає за впровадження в Україні проекту „Генетичне дослідження суїцидів” під егідою Каролінгського Університету (м. Стокгольм, Швеція) та Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я. Кіровоградська область займає друге місце в країні за кількістю самогубств на кожні 100 тисяч населення (34 суїциди), поступаючись за цим показником тільки Чернігівській області. Саме тому соціальний запит має безсумнівну актуальність та потребує негайного вирішення.

Консультанти психологічної служби та викладачі психологічного факультету пройшли навчання за спеціальною програмою, що дозволяє їм проводити превенційну, інтервенційну та поственційну роботу з суїцидентами, а також проводити семінари та спецкурси для психологів шкіл та лікарень міста. За три роки участі в названому проекті консультанти психологічної служби провели понад 20 семінарів та тренінгів як для спеціалістів, так і для безпосередньо суїцидентів. Психологічна служба КІРУЕ залишається єдиним немедичним закладом, що проводить в регіоні роботу з суїцидентами та їх сім'ями. Зараз кафедрою практичної психології розробляється програма вирішення даної проблеми, що зумовлює необхідність доукомплектації психологічної служби спеціалістами з даної проблематики.

Інший проект, в якому задіяна психологічна служба КІРУЕ, стосується реформування системи опіки в Україні. Реалізацію даного проекту покладено на громадську організацію Християнський Дитячий Фонд (ХДФ). Впровадження змін до системи опіки проводиться у вигляді експерименту у трьох областях (Кіровоградська, Черкаська та Хмельницька) та Автономній Республіці Крим під егідою Міністерства у справах молоді та спорту та облдержадміністрацій зазначених регіонів.

У Кіровоградській області в рамках діяльності даного проекту було започатковано ресурсний центр допомоги прийомним сім'ям, основними функціями якого є: підготовка потенційних прийомних батьків; психологіч-

на та юридична підтримка новостворених прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу; соціальний супровід прийомних сімей.

Викладачі психологічного факультету та консультанти психологічної служби відіграють найпомітніші ролі в організації та роботі згаданого ресурсного центру. Адже під час навчання потенційних прийомних батьків одним із тренерів, який проводить навчання, обов'язково є представник психологічного факультету та психологічної служби.

Психологічну підтримку та консультування прийомних сімей також проводять психологи КІРУЕ. Що стосується соціального супроводу, то можна зазначити, що психологічна служба не тільки допомагає в проведенні супроводу, а також бере участь в створенні психологічної специфіки цього супроводу, адже з 2006 року на психологічному факультеті КІРУЕ на прохання ХДФ у рамках апробації впроваджується навчальна дисципліна „Соціальний супровід прийомних сімей”.

Крім цього, проводиться значна робота з дітьми-сиротами. Для проведення даної роботи були підготовлені спеціалісти з цього напрямку практичної роботи. Вони підбирають собі волонтерів із студентів психологічного факультету, які під супервізією консультантів працюють з дітьми у таборах та літніх школах, що сприяє виховній роботі студентів та напрацюванню в них навичок, необхідних для практичних психологів.

Завдяки активній діяльності психологічної служби у сфері соціальної політики КІРУЕ отримує постійні пропозиції щодо співпраці з громадськими організаціями, участі у міжнародних проектах та проведення науково-практичних конференцій. Викладачі мають змогу постійно вдосконалювати свої знання, вміння та навички, а студенти застосовувати отримані в аудиторіях знання на практиці.

У КІРУЕ приділяється велика увага пошуку шляхів удосконалення навчально-виховної роботи зі студентами. Одним з напрямків цієї роботи є розробка й застосування активних форм і методів навчально-професійної діяльності студентів. Проблема теоретичного вивчення й практичного розвитку активних форм і методів навчання було присвячено три міжнародних та регіональних науково-практичних конференцій: „Актуальні проблеми формування духовності та активні методи навчання у вищому навчальному закладі” (2001), „Психолого-педагогічні проблеми застосування активних форм і методів роботи у навчально-виховному процесі вищої школи” (2002), „Активні форми й методи групової навчальної діяльності у сучасному ВНЗ” (2003). Багато науково-методичних розробок було надруковано у двох збірках наукових праць „Діалог” (2000, 2002). Видана монографія Г.В. Дьяконова, І.В. Добрянського „Активні методи групового навчання у психології: діалогічний підхід” (2004). Результати науково-практичної діяльності колективу викладачів КІРУЕ дозволяють визначити деякі перспективні напрямки й шляхи розвитку психологічної служби у ВНЗ.

Перший напрямок пов'язаний із розвитком концептуально-теоретичних підстав діяльності психологічної служби інституту й факультетів. Як на

нашу думку, важливою умовою подальшої побудови авторської концепції психологічної служби є розробка перспективної концепції гуманітарно-культурної освіти і професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців. Так, на психологічному факультеті КІРУЕ розроблена діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти і професійно-практичної підготовки майбутніх психологів. Духовно-діалогічний підхід до побудови й організації психологічної служби, поза сумнівом, відкриває цікаві можливості концептуального осмислення змісту, функцій та особливостей діяльності колективу факультету й інституту в системі психологічної служби.

Другий перспективний напрямок діяльності психологічної служби інституту пов'язаний з активізацією діяльності навчально-методичного семінару з вивчення та впровадження активних форм і методів навчання. Регулярні заняття цього семінару для молодих викладачів КІРУЕ спричинили розуміння того, що такий семінар потрібен не тільки для початківців, але й для багатьох досвідчених і творчо працюючих викладачів.

Одним з результатів проведення навчально-методичного семінару стало усвідомлення необхідності створення ініціативної групи навчально-методичних інновацій. Діяльність даної групи ми розглядаємо як третій перспективний напрямок розвитку психологічної служби тому, що ідеї та методи навчально-методичних інновацій народжуються, перш за все, у лоні психологічної науки і практики.

Дуже цікавою перспективою активізації і збагачення змісту діяльності психологічної служби є ширше залучення студентів до діяльності психологічної служби в її різноманітних аспектах і напрямках.

Таким чином, розгортання психологічної служби у вказаних напрямках по суті змінює зміст і форми її діяльності: замість епізодичних „зустрічей” окремих психологів з окремими студентами (що є основою „лікарсько-монологічної” моделі психологічної служби) приходять ширша система психологізації багатьох сфер навчально-виховного та соціально-культурного життя інституту. Звичайно, на шляху вирішення нових проблем колективом психологічного факультету і всього інституту виникають нові й несподівані проблеми. Проте професорсько-викладацький склад інституту і психологи-активісти психологічної служби бачать значні перспективи „соціально-організаційної” моделі психологічної служби і готові втілювати її в життя у взаємній співпраці всіх науково-творчих сил інституту, тобто викладачів, студентів і ректорату інституту.

Література

1. **Дубровина И.В.**, Прихожан А.М. Положение о школьной психологической службе // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С.76–90.
2. **Дубровина И.В.** Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С.47 – 54.
3. **Дубровина И.В.** Школьная психологическая служба. – М., 1991.
4. **Кала У.В.**, Радик В.В. Психологическая служба в школе. – М., 1986.
5. **Калитиевская Е.А.** Супервизия. О профес-

сиональному самосознанню терапевта // Гештальт-журнал: Сб. матеріалів московського гештальт-інститута. – М., 1996. – С. 63–71. 6. **Краткий психологический словарь** / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М., 1985. 6. **Овчарова Р.В.** Справочная книга школьного психолога. – М., 1996. 7. **Положення** про психологічну службу в загальноосвітній школі. – К., 1989. 8. **Психологическая служба** в педагогическом институте / Под ред. П.В.Лушина. – Кировоград, 1993. 9. **Фридман Л.М.** О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 97 – 106.

УДК 37.034

О. І. Шкурін

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

Формування моральної культури молоді є актуальною соціально-педагогічною проблемою суспільства, вирішення якої необхідно для входження нашої держави в цивілізовану європейську й світову спільноту.

Сьогодні як ніколи виявилися серйозні суперечності між загальнолюдськими ідеальними уявленнями про моральні якості особистості та тими потворними засобами дії, які роблять особистість сучасної людини часом аморальною.

Безпритульність і злочинність, наркоманія і алкоголізм, ігроманія і проституція, проблеми сім'ї (неповні, багатодітні родини, грубість у взаєминах, сварки) як негативні чинники впливу на особистість, аналізуються й активно вивчаються сучасними вченими у галузі медицини, соціології, педагогіки, психології. Важливість цієї проблеми не викликає ні в кого сумніву.

Мета статті – співставити сучасні напрямки діяльності соціальних інститутів (сім'ї, школи та засобів масової інформації), які впливають на формування моральної культури молоді.

Проблеми моральності вивчалися в роботах античних філософів (Аристотель, Платон, Сократ), українських (Г.С.Сковорода, Я.Козельській, П.Д.Юркевич), сучасних вчених (С.Анісимов, Р.Апресян, В.Біблер, Д.Валеев, А.Гусейнов, О.Дробницький, О.Левицька, А.Титаренко) та ін. Психологічні аспекти морального розвитку особистості розглядаються в роботах І.Бежа, О.Бодальова, Б.Братуся, Д.Колесова, І.Кона, та ін.

Ми розглядаємо моральну культуру як результат історичного розвитку людських відносин, свідомості і самосвідомості людей, як інтегровану якість особистості, в якій відбиті моральні цінності, закріплені у відчуттях адекватно ціннісним моральним уявленням, а також адекватній соціокультурній поведінці, яка відображає як моральні, так і власні світоглядні оцінки. Моральна культура несе в собі загальнолюдські цінності, національні моральні

ідеали, які відображають рівень розвитку цивілізації в конкретний історичний період.

Реалії сучасного суспільства пропонують недосвідченій та невпевненій у моральних позиціях особистості масу спокус, протистояти яким дуже не легко. Школа, сім'я та засоби масової інформації у зв'язку з соціально-політичною і економічною ситуацією, яка склалася в країні, не виконують на належному рівні своїх функцій по формуванню морального обличчя молоді. Розглядати формування моральності необхідно нерозривно з усіма „негативними проявами сучасного суспільства”, оскільки кожне з них прямо або побічно впливає на особистісні якості молоді.

Хто і як допоможе сучасній людині протистояти їм, знаходити дійсні переконання, формувати позитивні погляди, які створили б в свідомості особистості непідкупне бажання одержувати знання, досягати науки, удосконалювати себе морально і фізично, присвячувати своє життя творчій діяльності, створювати міцні сім'ї і рости здорове потомство? Знаходячись у соціумі, молодь одночасно виконує декілька соціальних ролей – громадянина, фахівця, члена сім'ї, колективу та ін., у процесі чого вона засвоює соціальний досвід поведінки, необхідний їй для самореалізації як особистості. У той же час вона схильна до „захворювання”, коли вчиться на прикладах поведінки старшого, деколи не здорового „морально”, покоління.

Школа, сім'я та засоби масової інформації покликані виконувати функції морального оздоровлення суспільства. Сім'я – первинний осередок суспільства – на власному прикладі формує моральність дитини. У сім'ї дитина вперше одержує основи норм поведінки, навички спілкування з іншими людьми, навички передачі життєвого досвіду батьками, їх знань і сімейних традицій. Сімейні традиції є поєднанням суспільних традицій у тій мірі, в якій вони відображаються в житті сім'ї, та специфічних норм і правил, прийнятих у кожній конкретній родині з унікальними для кожної окремої сім'ї культурно-історичними ознаками. Вони виступають як певні моделі поведінки, культурні зразки та норми моральних стосунків. Їх існування у сім'ї залежить від характеру стосунків, діяльності та впливу соціокультурних та педагогічних чинників [2, 28]. Дитина, яка дорослішає, з одержаними в сім'ї знаннями вступає в спілкування із зовнішнім середовищем (вулиця, школа). Там її знання, стикаючись з іншими, формуються в особистісні моральні якості особистості.

Школа виконує освітні й виховні функції засобами вивчення навчальних предметів і позаурочної виховної роботи. При розгляді навчальних предметів шкільної програми ми знаходимо в них приклади прямої дії на моральну культуру учня:

– українська література є одним із найважливіших предметів, що активно формує моральну культуру особистості. Вивчення творів різних жанрів сприяє пізнавальному інтересу до творчості того чи іншого письменника і є

чинником поглиблення знань з історії української літератури та норм моралі, що виробилися протягом багатовікової історії людства [1, 20];

– неможливо будувати майбутнє без знань історичного минулого. Активне використання у навчально-виховному процесі кращих надбань національної культури, краєзнавчого матеріалу, етнокультурних особливостей регіону [5, 225], які дають можливість доторкнутися до свого рідного, кровного, та на цьому прикладі спадщини формувати в дитині ціннісне ставлення до моральних принципів;

– як можливе життя сьогодні без інформаційних технологій? В Інтернеті набули такі засоби поширення культурної й освітньої інформації, як віртуальні бібліотеки, музеї й клуби (кафе). Це створює реальні умови для самоосвіти, розширення кругозору. Інформаційні технології прямо або опосередковано змінюють систему детермінант, які визначають спрямованість поведінки, психології людини [3, 193] та її моральне обличчя;

– на уроках фізичного виховання реалізуються завдання фізичного розвитку підростаючого покоління. Суспільству потрібні фізично міцні фахівці – люди волі, мужності, енергії, наполегливості. Ці якості не тільки не суперечать моральному обличчю людини, а й роблять її гармонійно та всебічно розвинутою [4, 272].

Значну роль у формуванні світогляду молоді відіграє пропаганда сучасного способу життя засобами масової інформації. Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців свідчать про негативний вплив на молодь інформації і відеопродукції, що пропагує насильство, вільний секс, легкий бізнес. Безконтрольна, активно демонстрована інформація поступово формує образ думки і дій у дитини, яка не має твердих моральних основ, і стає “керівництвом до дії”.

Відсутність єдності та узгодженості в діяльності: батьків у сім’ї; у взаємодії сім’ї і школи; сім’ї, школи та засобів масової інформації, гальмує виховний процес, спрямований на формування моральної культури молоді.

Сьогодні, як ніколи раніше, актуально стоять питання про об’єднання зусиль органів місцевої влади, різних міністерств і відомств при державній підтримки їх діяльності; координації й узгодженості дії батьків в сім’ї, взаємодії сім’ї і школи, сім’ї, школи і громадських організацій; необхідність підвищення ролі батьківських комітетів у житті школи; посилення зв’язку батьків і вчителів, використання позитивних можливостей засобів масової інформації і захист дітей і підлітків від їх негативного впливу.

У результаті співставлення діяльності сучасних соціальних інститутів (сім’ї, школи та засобів масової інформації), яка спрямована на формування моральної культури молоді, можна зробити висновок, що об’єднання зусиль даних інститутів та координація їх дій допоможуть досягти найвищих результатів у виховній діяльності за даним напрямком.

Подальшої уваги у контексті зазначеної проблеми потребує дослідження

впливу на формування моральної культури молоді таких соціальних інститутів, як громадські молодіжні організації, батьківські комітети, будинки творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, культурно-дозвіллеві установи та ін.

Література

1. **Василенко І.М.** Вивчення мемуарної літератури // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2. – С. 20–28.
2. **Вечерок Т.В.** Сімейні традиції у моральному вихованні старшокласників: Методичний посібник. – Херсон, 2004.
3. **Жукова В.М.** Морально-духовне виховання студентської молоді в процесі роботи з інформаційними технологіями // Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 7. – С. 193–198.
4. **Николайчук И.Ю.** Физическое совершенство как один из компонентов духовного развития личности // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2003. – Ч. 4. – С. 272–274.
5. Чернуха Н.М. Національне виховання та духовність // Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2001. – № 9. – С. 225–227.

УДК 372.832

О. М. Трегубенко

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5—6 КЛАСІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБ'ЄКТИ ТА ЯВИЩА НАВКОЛИШНЬОЇ ДІЙСНОСТІ

Реформування сучасної освіти вимагає якісного оновлення навчально-пізнавального процесу загальноосвітньої школи. Соціальне замовлення середній школі на всебічно розвинуту, ініціативну, творчу особистість вимагає підвищення ефективності формування системи знань учнів про навколишню дійсність, що зв'язано з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства.

Вирішення цих завдань зумовлює необхідність виявлення резервів процесу формування уявлень для створення цілісної та діяльної системи знань учнів, що цілком відповідає суспільним потребам у гуманізації сучасного процесу освіти. Проведений теоретичний аналіз проблеми формування уявлень про об'єкти і явища навколишньої дійсності дозволяє нам розглядати уявлення як наочний образ об'єкта чи явища, що виникає у свідомості людини без їх безпосереднього сприйняття й виступає як елемент системи знань про навколишню дійсність. Процес їх формування має суто дидактичний характер, оскільки передбачає вибір оптимальної системи методів, прийомів і форм навчання, які зумовлюють досягнення більш високих на-

вчально-виховних результатів у цілісному педагогічному процесі.

Мета статті – дослідити можливість педагогічного впливу на процес формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності в учнів 5–6 класів; з'ясувати, чи існує залежність між показниками сформованості уявлень і дидактичними умовами їх формування, які вводяться в навчально-пізнавальну діяльність загальноосвітньої школи.

Формування уявлень як елементів системи знань у процесі навчання докладно викладено в працях Б.Ананьєва, С.Кравкова, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, А.Смирнова, Б.Теплова, Г.Костюка, Б.Ломова, Н.Завалової та ін.

Формуванню конкретних прийомів створення уявлень присвячено різнопланові роботи Н.Мацько, Л.Шрагіної, Ф.Шемякіна, В.Рубахіна, М.Гамезо, С.Дітькової, А.Івершинь, Н.Баглаєвої, Л.Гайдаржійської, А.Редько, О.Денисюк, Л.Редькіної, Л.Ходанич, В.Демиденко, Г.Фреймана.

Ми припустили, що процес формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності буде більш ефективним, якщо в навчально-пізнавальній діяльності загальноосвітньої школи ураховуватимуться такі дидактичні умови:

1. Створення системи інтегрованих уроків, які забезпечують формування цілісних уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності.
2. Стимулювання емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишньої дійсності шляхом створення відповідних освітніх ситуацій.
3. Розробка й включення в позаурочну діяльність з учнями сукупності форм і методів роботи, максимально орієнтованих на формування уявлень про навколишню дійсність.

Процес формування уявлень ми розглядаємо як складний інтегральний прояв пізнавальних та інтелектуальних процесів, тому ефективність формування уявлень через багатогранність і динамічність цього процесу не може об'єктивно оцінюватись прямими методами. У цьому випадку найбільш прийнятним є використання непрямих методів, які дозволять зробити висновки про ефективність запровадження пропонованих дидактичних умов формування уявлень у навчально-пізнавальну діяльність загальноосвітньої школи. Передусім необхідний порівняльний аналіз динаміки розвитку рівнів процесу формування уявлень відповідно до спеціально розроблених критеріїв. Обираючи критерії, ми керувались уявленнями про сутність і зміст процесу формування уявлень і вплив педагогічних дій на його ефективність. Узагальнений аналіз психолого-педагогічної літератури, реального процесу навчання й власний педагогічний досвід з проблем формування уявлень дозволили визначити такі критерії формування уявлень об'єктів та явищ:

1. Критерій упізнання об'єкта.
2. Критерій відтворення уявлення про об'єкт.
3. Критерій створення нових образів.

Слід відзначити, що такий складний інтегральний процес, як формування уявлень, не обмежується перерахованими складовими, однак, без сум-

ніву, вони є основними й у рамках моделювання системи дослідження піддаються найбільшому впливу.

Для проведення аналізу результатів експерименту було розроблено зміст кожного критерію. До змісту критеріїв було відібрано найбільш вагомі, на нашу думку, показники, які визначають наявність і якість сформованих уявлень і характер діяльності, спрямованої на їх формування.

1. Критерій упізнання об'єкта. До змісту цього критерію входять такі показники:

- упізнання об'єкта при безпосередньому сприйнятті;
- упізнання об'єкта серед зображень;
- упізнання об'єкта в процесі його вербального опису.

2. Критерій відтворення уявлення про об'єкт. До змісту цього критерію входять такі показники:

- диференціювання ознак об'єкта при відтворенні його уявлення;
- виділення суттєвих ознак об'єкта на основі наявного уявлення про нього;
- відтворення уявлення про об'єкт у зображальній формі;
- відтворення уявлення про об'єкт у вербальній формі.

3. Критерій створення нових образів. До змісту цього критерію входять такі показники:

- яскравість і оригінальність нових образів;
- деталізація образів;
- емоційність образів;
- багатство фантазії.

Представлені критерії обрано нами не випадково. Виділяючи їх, ми виходили з логіки пізнавальної діяльності, оскільки, пізнаючи об'єкт при безпосередньому сприйнятті, серед зображень чи в процесі сприйняття його вербального опису, учень установлює відповідність чи невідповідність між сформованими уявленнями й сприйнятою інформацією. Тобто, якщо об'єкт пізнаний, то існує сформоване уявлення, збережене в пам'яті учня, і воно викликається завдяки взаємодії між слідом у пам'яті й інформацією про об'єкт, що сприймається. Якості сформованого уявлення сповна розкриваються при його відтворенні. Чітка диференціація модальних і просторово-часових ознак об'єкта, опис його основних характеристик, виділення його суттєвих ознак свідчить про наявність цілісного й наочного уявлення про об'єкт. У цьому випадку легко здійснюється відтворення уявлення про об'єкт як у зображальній, так і у вербальній формі. Сформовані уявлення дають можливість оперувати ними в процесі різноманітних видів пізнавальної діяльності. Так, на основі наявних уявлень створюються нові образи, і чим більш яскраві, деталізовані, емоційні образи, тим більш наочними й мобільними мали бути уявлення, на основі яких вони були створені.

На основі змісту критеріїв було визначено рівні розвитку процесу формування уявлень, які представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівні розвитку процесу формування уявлень

Критерії	Рівні	Показники
1. Упізнання об'єкта	Низький	1. Учні припускаються помилок у процесі упізнання об'єкта при безпосередньому сприйнятті. 2. Учні припускаються помилок при упізнанні об'єкта серед зображень. 3. Важко співвідносять наявні уявлення з його вербальним описом.
	Середній	1. Учні пізнають об'єкт при безпосередньому сприйнятті. 2. Учні пізнають об'єкт серед зображень. 3. Переважне упізнання об'єкта в процесі сприйняття його вербального опису.
	Високий	1. Безпомилкове упізнання об'єкта при безпосередньому сприйнятті. 2. Безпомилкове упізнання об'єкта серед зображень. 3. Безпомилкове упізнання об'єкта в процесі сприйняття його вербального опису.
2. Відтворення уявлення про об'єкт	Низький	1. При відтворенні уявлення про об'єкт спостерігається нестійка диференціація його ознак. 2. Нездатність повно й чітко описати основні характеристики об'єкта, з маси подробиць виділити його суттєві ознаки. 3. Учні використовують зображальну форму відтворення уявлення, припускаючись при цьому суттєвих помилок. 4. Практично не використовують вербальну форму відтворення уявлення.
	Середній	1. При відтворенні уявлення про об'єкт іноді трапляються помилки щодо диференціації ознак об'єкта. 2. Наявність здатності повно й чітко описати основні характеристики об'єкта, з маси подробиць виділити його суттєві ознаки. 3. Учні відтворюють уявлення про об'єкт зображувально, припускаючись незначних помилок. 4. У процесі вербального відтворення уявлення іноді виникають утруднення, пов'язані з описом ознак об'єктів.

	Високий	<p>1. При відтворенні уявлення про об'єкт чітко й повно диференціюються ознаки об'єкта.</p> <p>2. Добре розвинута здатність повно й чітко описати основні характеристики об'єкта, з маси подробиць виділити його суттєві ознаки.</p> <p>3. Учні безпомилково відтворюють уявлення про об'єкт зображувально.</p> <p>4. Учні успішно відтворюють вербальне уявлення про об'єкт, спираючись на його модальні характеристики й просторові поняття.</p>
3. Створення нових образів	Низький	<p>1. Нездатність самостійно створювати нові уявлення на основі трансформації вже наявних.</p> <p>2. Образ досить схематичний, відсутнє детальне пророблення його аспектів.</p> <p>3. Образ не викликає до себе інтересу з боку слухача.</p> <p>4. Використовувані образи нечисленні й одноманітні. У розповіді чи малюнку фіксується незначна кількість об'єктів, ситуацій, дій, різних характеристик і ознак, пов'язаних з ними.</p>
	Середній	<p>1. При створенні нових уявлень відчують деякі труднощі. Нові образи не відрізняються яскравістю й оригінальністю.</p> <p>2. Опис образу характеризується помірною деталізацією.</p> <p>3. Образ викликає до себе нетривалий інтерес з боку слухача й певну емоційну реакцію.</p>
		<p>4. Використовувані образи досить різноманітні. У розповіді чи малюнку можна зафіксувати наявність об'єктів, ситуацій, дій, різних характеристик і ознак, пов'язаних з ними.</p>
	Високий	<p>1. Творчий підхід до створення нових уявлень. Нові образи відрізняються яскравістю й оригінальністю.</p> <p>2. Образ описаний досить детально, з великою кількістю різноманітних деталей, що характеризують його.</p> <p>3. Увага слухача до образу не тільки не згає, а й навіть посилюється, супроводжуючись різноманітними емоційними реакціями.</p> <p>4. Використовувані образи численні й різноманітні. Розповідь чи малюнок багаті ситуаціями, діями, різними характеристиками й ознаками, що приписуються цим об'єктам.</p>

Ці критерії були покладені в основу аналізу реальної практики формування уявлень. Емпірична база для такого аналізу становила 318 учнів, 156 з яких – експериментальна група, 162 – контрольна.

Для аналізу основних показників і визначення рівня розвитку процесу формування уявлень було використано модифікаційні варіанти відомих методик [1; 2; 4]. Кожне завдання моделювало той або інший аспект формування уявлень, виявляючи певний стан показників кожного з виділених критеріїв. Відбір завдань визначався такими умовами:

- представлений у завданнях матеріал відповідав сукупності знань і умінь учнів певного віку;
- для виконання завдань учні повинні були використовувати певні види пізнавальної діяльності, необхідні для актуалізації наявних і створення нових уявлень про об'єкти та явища.

Аналіз стану показників критеріїв сформованості уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності показав, що в більшості випробуваних вони розвинуті недостатньо. Узагальнена інформація про стан показників критеріїв сформованості уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності учнів експериментальної й контрольної груп представлена в таблиці 2. Порівняльна характеристика рівня розвитку показників йде за коефіцієнтом, який характеризує відсоткове співвідношення учнів за рівнями розвитку даного параметра (низький, середній, високий).

Таблиця 2.

**Порівняння показників критеріїв сформованості уявлень
(за рівнями розвитку) в експериментальній і контрольній групах
(у процентному співвідношенні до загальної кількості)**

Критерії та їх показники	Рівень розвитку показника					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Критерій упізнавання об'єкта Упізнавання об'єкта при безпосередньому сприйнятті	9	46,3	44,7	10	46,8	43,2
Упізнавання об'єкта серед зображень	12,4	51,3	36,3	13,4	52,0	34,6
Упізнавання об'єкта в процесі його вербального опису	33,0	54,4	12,6	33,3	54,0	12,7
Критерій відтворення уявлення про об'єкт Диференціювання ознак об'єкта при відтворенні його уявлення	52,7	39,7	7,6	51,2	40,0	8,8

Виділення суттєвих ознак об'єкта на основі наявного уявлення про нього	43,3	42,6	14,1	41,8	42,8	15,4
Відтворення уявлення в зображальній формі	23,3	67,2	9,5	22,3	70,1	7,6
Відтворення уявлення у вербальній формі	28,3	63,6	8,1	25,9	65,1	9,0
Критерій створення нових образів Яскравість і оригінальність нових образів	54,0	40,8	5,2	54,2	40,0	5,8
Деталізація образів	63,4	34	2,6	63,5	33,5	3,0
Емоційність образів	45,7	48,0	6,3	44,9	49,5	6,1
Багатство фантазії	58,7	38,1	3,2	56,0	40,3	3,7

Факт недостатнього розвитку показників критеріїв сформованості уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності, на нашу думку, можна пояснити:

- а) відсутністю системи наочних, усвідомлених, наукових уявлень;
- б) недостатнім рівнем узагальнення сформованих уявлень;
- в) недостатнім володінням деякими логіко-функціональними відношеннями між словами, що позначають об'єкти та явища, їх властивості, і уявленнями про них;
- г) слабким рівнем розвитку таких інтелектуально-практичних умінь, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування матеріалу;
- г) недостатнім рівнем розвитку сприйняття, образної пам'яті, уявлення учнів, а також специфікою мислення, характерною для раннього підліткового віку (недостатньо глибокий аналіз уявлень, невміння виділяти суттєві ознаки уявлень, підміна їх більш поширеними в практично-дієвому досвіді, але не настільки значимими (асоціативність мислення).

Після упровадження розроблених дидактичних умов формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності у ході останнього етапу експерименту нами було здійснено аналіз результатів цього процесу, головним завданням якого було виявлення розбіжностей між учнями обох груп за низкою показників кожного з критеріїв.

Результати порівняння стану показників критеріїв сформованості уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності учнів експериментальної й контрольної груп після проведення формуючого експерименту

за коефіцієнтом, який характеризує процентне співвідношення учнів за рівнями розвитку параметра (низький, середній, високий), узагальнені в таблиці 3.

Таблиця 3.

**Порівняння показників критеріїв сформованості уявлень
в експериментальній і контрольній групах
після проведення формуючого експерименту
(за коефіцієнтом, що характеризує рівні розвитку)**

Критерії та їх показники	Коефіцієнт	
	Експериментальна група	Контрольна група
Критерій упізнання об'єкта Упізнання об'єкта при безпосередньому сприйнятті	2,99	2,38
Упізнання об'єкта серед зображень	2,94	2,53
Упізнання об'єкта в процесі його вербального опису	2,45	1,89
Критерій відтворення уявлення про об'єкт Диференціювання ознак об'єкта при відтворенні його уявлення	2,02	1,64
Виділення суттєвих ознак об'єкта на основі наявного уявлення про нього	2,26	1,77
Відтворення уявлення в зображальній формі	2,36	1,95
Відтворення уявлення у вербальній формі	2,13	1,87
Критерій створення нових образів Яскравість і оригінальність нових образів	2,1	1,62
Деталізація образів	1,87	1,59
Емоційність образів	2,09	1,71
Багатство фантазії	2,02	1,63

Результати, представлені в таблиці 3, графічно проілюстровано на рис. 1.

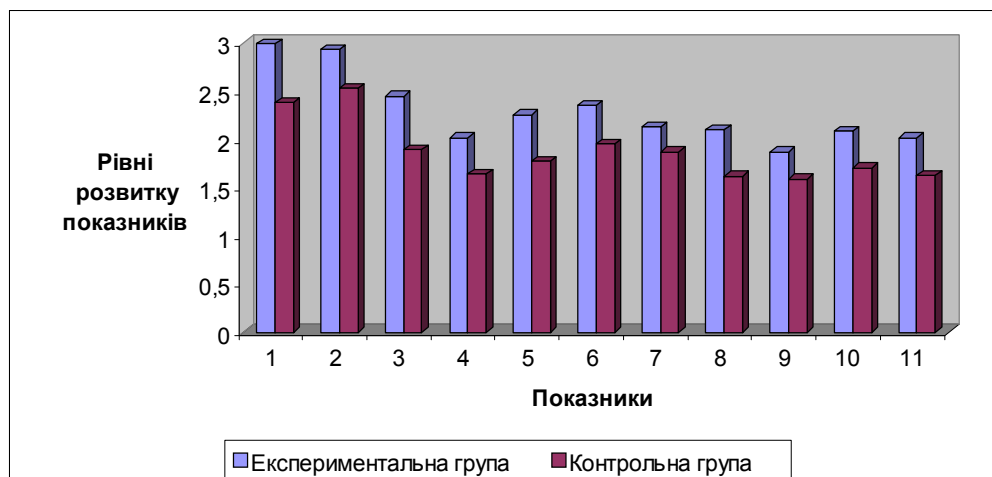


Рис. 1. Рівні розвитку показників критеріїв сформованості уявлень учнів експериментальної й контрольної груп (за коефіцієнтом, що характеризує рівні розвитку) після проведення експерименту

Отримані результати, відображені в таблиці 3 і на рис. 1, дозволяють стверджувати, що стан показників сформованості уявлень за кожним з критеріїв принципово змінився. Статистична обробка виявила значимі відмінності між експериментальною й контрольною групами учнів у рівнях розвитку кожного параметра сформованості уявлень.

Ми використали критерій Пірсона χ^2 для зіставлення двох емпіричних розподілів (експериментальної й контрольної груп до й після формуючого експерименту) один з одним [3].

Критерій відповідає на питання про те, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в двох емпіричних розподілах. Перевага цього критерію полягає в тому, що він дозволяє зіставляти значення ознак, представлених у будь-якій шкалі, починаючи з номінальної. Чим більші розбіжності між розподілами, тим більшим є емпіричне значення χ^2 .

Статистика Пірсона χ^2 обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{\text{емп}j} - f_{\text{теор}j})^2}{f_{\text{теор}j}},$$

де $f_{\text{емп}j}$ – емпіричні частоти, $f_{\text{теор}j}$ – теоретичні частоти, j – кількість розрядів ознаки.

Розбіжності між двома емпіричними розподілами вважаються статистично значимими при $p < 0,05$.

Розрахунки свідчать, що до формувального експерименту розбіжності між експериментальною й контрольною групою є статистично незначними ($p > 0,05$), а після експерименту – значимими ($p < 0,001$). Зіставлення контрольної групи до й після експерименту показує незначні статистичні розбіжності за більшістю використаних показників, тоді як в експериментальній

групі до й після формуючого експерименту спостерігаються статистично значимі розбіжності ($p < 0,001$).

Ураховуючи цей факт, можна стверджувати, що існує залежність між характеристиками процесу формування уявлень і дидактичними умовами їх формування, які вводяться в навчально-пізнавальну діяльність загальноосвітньої школи. Зміну показників сформованості уявлень визначило введення в навчально-пізнавальну діяльність визначених дидактичних умов.

Таким чином, проведене нами дослідження дозволило експериментально підтвердити принципову можливість педагогічного впливу на процес формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності в учнів 5 – 6 класів. Установлено, що існує залежність між показниками сформованості уявлень і дидактичними умовами їх формування, які вводяться в навчально-пізнавальну діяльність загальноосвітньої школи.

Література

1. Немов Р.С. Психология. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М., 1998. **2. Основы** общей психологии: Практикум / Ред. сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов-н/Д, 1999. **3. Сидоренко Е.В.** Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2000. – С.113 – 118. **4. Фридман Л.М.** и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя. – М., 1988.

УДК 37.035.3:37.013:73

С. В. Клименко

ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ УСПІШНОЇ ТРУДОВОЇ ЛЮДИНИ

Темп сучасного життя настільки інтенсивний, що вимагає від сучасного суспільства підготовки покоління, здатного продуктивно працювати і досягати успіху в певній сфері діяльності.

Не дивлячись на те, що трудовому вихованню молодого покоління останнім часом, на наш погляд, не надається належної уваги і успіх не завжди ототожнюється з чесною працею, в даному напрямі існують дослідження, що торкаються деяких аспектів з підготовки молоді до трудового самостійного життя: І. Косик (педагогічні умови виховання трудової культури), С. Омельченко (формування морально-ціннісного ставлення до праці), С. Лісової (формування культури праці), І. Чеботарьової (формування якостей господині у дівчат-підлітків).

Метою даної статті є висвітлення філософського аспекту проблеми формування якостей успішної трудової людини.

З моменту виникнення людини на Землі головною умовою її фізичного існування і успіху в житті була і завжди залишається праця – щоденна, іноді й важка, але приємна душі і тілу, праця, що приносить радість їй самій і оточуючим. Ще давні мудреці стверджували, найцінніше, що можуть передати батьки своїм дітям у спадок – це вміння працювати, володіння справою до душі і, звичайно ж, міцне здоров'я – найважливішу умову повноцінної трудової діяльності. З погляду Езопа, мудреця з Фрігії (640 – 560 до н.е.): “В своїх справах можна покладатися тільки на себе і свою працю” [16, 58].

Цікавими є роботи давньогрецького філософа Демокрита (460 – 360 до н.е.), який вважав, що, привчаючи дітей з раннього віку до праці, батьки готують їх до освоєння грамоти, музики, гімнастики. Звичка до праці є так званим загартуванням в житті людини, на думку філософа, всяка праця краще, ніж бездіяльність. Трудове виховання дітей Демокрит вважав одним з основних способів морально-етичного становлення особистості “Більшість людей стають хорошими завдяки вправі, ніж від природи” [9, 368]. Звичка до праці, вироблена з ранніх літ надає можливість переносити важку працю, яка буває не завжди привабливою, більш легко [9].

Давньогрецький філософ Сократ (469 – 399 до н.е.) говорив про розсудливість, керуючись, якою людина зможе знайти своє місце в житті, із знанням справи виконувати свою роботу. Тоді, на думку Сократа, люди були б щасливі і “... тіло було б більш здоровим, ніж нині; ми рятувалися б від небезпеки і в мирі і на війні; у нас посуд, і одяг, і взуття, і всі речі були б виготовлені майстерно, бо нам служили істинні майстри” [8, 103]. Майстерності у вибраній справі можна досягти тільки спираючись на придбані знання і навички, тим самим розумовий розвиток людини, його розум є засобом підвищення майстерності і умовою успішного рішення поставлених в житті цілей і задач. Філософ стверджував, що людський рід в такому стані жив би згідно знанням, а “... розсудливість була б на варті і не дозволила, щоб незнання втручалось в наші справи і заняття” [8, 103].

Учень Сократа Платон (427–347 до н.е.) в останнім з своїх творів “Законои” продовжував міркування Сократа про розум. Навчання, на його думку, є працею, а завдяки праці людина придбаває певні знання, увага і розум дозволяє робити справи добре і чудово. Працю філософ вважав не тільки життєвою потребою, але і загартуванням для тіла, “... тіло знайомиться, звикає з цим устроєм життя, любить його, відчуває при цьому задоволення, здоровіє і відчуває себе чудово” [13, 275—276]. Формулюючи закони, Платон намагався охопити всі сфери життєдіяльності людей: брак, державний устрій, виховання молодого покоління тощо. Особливе значення в розвитку держави належить вихованню, а, виховуючи дітей в праці, батьки повинні думати про те, “щоб дати державі у міру сил найпрекрасніших і найкращих дітей” [13, 261]. Розпорядок дня і його дотримання – важлива умова для нормального і повноцінного життя, “... ніякі побічні заняття не повинні служити перешкодою для решти справ, що дають тілу загартування в праці, душі ж – знання і навички” [13, 287].

Учення Платона актуально й у наш час. У століття технічного прогресу людство відчуває дефіцит фізичних навантажень від трудової діяльності, тіло не одержує потрібного йому загартування. Молоде покоління росте слабким, а держава як ніколи потребує успішних, сильних і здорових особистостей. Сучасні підлітки часто проводять час, не дотримуючись певного розпорядку дня, тим самим, розтрачаючи дорогоцінний час, відведений юності на підготовку до самостійного трудового життя, до усвідомленого вибору справи, якій людина морально і фізично готова присвятити своє життя і досягти в ній успіху. З погляду Платона: "... належне виховання повинне мати сили зробити і тіла і души прекрасними і найкращими" [13, 264].

Аристотель (384–322 до н.е.) продовжував міркування Сократа про щастя. Справжнім благом для кожної людини філософ вважав свідомий вибір з декількох життєвих цілей певної найдосконалішої мети. Правильний вибір цієї мети і є щастя, причому Аристотель стверджував, що людина повинна бути самодостатньою і у відносинах з іншими людьми, адже вона за природою істота суспільна. Наявність чесноти – головна умова досягнення щастя "... справа людини – певне життя, а життя це – діяльність душі і вчинки за участю думки, справа ж добродісної людини – робити це добре і чудово..., кожна справа робиться добре, коли її виконують згідно властивої їй чесноти..." [3, 64]. Таким чином, призначення кожної людини – це діяльність мисляча, творча, добродійна, етична, тільки така діяльність приноситиме успіх, задоволення собі і оточуючим.

Етичні переконання давньокитайського філософа Сюнь-Цзи (298 – 238 до н.е.) полягають в тому, що людина по своїй природі зла і ненависна до себе подібних. Проте шляхом виховання можна змінити природу людини, навчити її правилам *ли*, які сформує у неї почуття обов'язку, відповідальності і справедливості і якості необхідні людині праці. "Тільки після цього люди проявлятимуть поступливість одна до одної, їх вчинки відповідатимуть давнім книгам і встановленим правилам і в державі відновиться спокій" [2, 230].

Сенека Луцій Анней (бл. 4 до н.е. – 65 н.е.) – римський державний діяч, філософ в "Листах до Луцилія" міркував про морально-етичну сторону виховання. Тільки мудрі повчання педагогів здатні виховати добродійного учня. На думку Сенеки у кожної людини є певні обов'язки, борг перед суспільством. Мудрець стверджував: "Іноді устрій нашої душі добрий, але вона ледача і недосвідчена у відшуканні шляхів до виконання обов'язку, – а їх-то і вказують повчання" [10, 224]. Філософ підкреслював, що разом з майстерністю, людина повинна володіти і етичними якостями, робити добродійні вчинки.

Учення Сенеки цікаво тим, що сучасна людина повинна не тільки професійно виконувати свою роботу, але мати загальнолюдські якості, високу духовно-етичну позицію і в цілому гордо носити звання людини праці.

Римський імператор Марк Аврелій Антоній (II ст. н.е.) в книзі "Роздуми" описав своє життя і з вдячністю згадував кожного з своїх рідних і близь-

ких, причетних до його виховання і становлення як особистості. Від свого батька він узяв такі якості як спокійну вдачу, рішучість в правильних, обдуманих справах, увагу до тих людей, які можуть запропонувати щось на загальну користь, а найголовніше – працьовитість і вміння напружитися в життєвій ситуації, яка цього вимагає. Не дивлячись на імператорське походження, цікаві його вислови відносно значення праці в житті людини, яка є природною необхідністю для її рук і ніг і потребою робити щось людське. Марк Аврелій Антоній стверджував, людина народилася не для того, щоб гаяти час в солодкому сні, а для того, щоб діяти і працювати, добиватися успіху. Не “бачиш ти хіба травичку, горобців, мурашок, павуків, бджіл, як вони роблять свою справу, влаштовують, наскільки в їх силах, світовий устрій? І ти після цього не хочеш робити справу людини, не біжиш назустріч тому, що близько твоєї природі?” [11, 22].

Абу Алі Ібн Сіна (Авіценна) (980–1037) – філософ, лікар, поет в “Книзі зцілення” стверджував, що загальнокорисна праця – обов’язок кожного громадянина. Хоча політика Ібн Сіна базувалася на соціальній нерівності людей, проте він вважав, що положення людини, що володіє певною майстерністю набагато впевненіше і успішніше в порівнянні з положенням багатія, у якого відсутній розум і освіченість. “Майстер, який отримує від свого ремесла хліб насущний, не заздритиме ні наділеному широкою владою правителю, ні володарю величезного статку” [14, 202].

Велику увагу філософ приділяв вихованню батьками і педагогами саме підлітків. Головне, із його точки зору, в підготовці до самостійного і успішного життя є процес отримання елементарних знань з основ наук і спеціалізація в певній, не обов’язково престижній професії, але такій, яка б відповідала природним схильностям підлітка і змогла б забезпечити йому самостійність.

Арабський середньовічний мислитель Ібн-Халдун (1332–1406) вважав “надбанням” все те, що здобує людиною завдяки своїй праці і своїм здібностям. Філософ затверджував, що для отримання цього “надбання” потрібно додати зусиль, знань і старанності. Багатство будь-якого народу Ібн-Халдун ставив в залежність з умінням і бажанням цього народу працювати. “В тих містах, де більше працюють, населення живе краще, життя людей заможне...” [6, 601].

Французький мислитель, письменник Мішель Монтень (1533–1592) вважав, що розум даватиме продуктивні думки й ідеї тільки тоді, коли він постійно зайнятий цілеспрямованою діяльністю. На думку мислителя, справжня людина ніколи не повинна перебувати у неробстві, навіть під час хвороби. Яскравими прикладами М. Монтень указував людей, відповідальних за цілі народи, – імператорів і полководців: імператор Веспасіан, вмираючи, не переставав займатися державними справами, і коли лікар зауважив, що це згубно для нього, відповів: “імператор повинен померти стоячи”. Так само повинен поступати кожний, тому що життя без діяльності – існування [12]. Мислитель пропонував судити про людину як про шпагу без піхви, не по її

положенню в суспільстві, не по її багатству або званням, а по її особистих якостях і уміннях, духовним якостям, здібностям і майстерності, особистим досягненням і творінням.

Григорій Сковорода (1722–1794) міркував про сенс життя, його філософ бачив в досягненні щастя. Цікаво його вчення про самопізнання людиною своєї природи для з'ясування своїх природних здібностей і подальше їх використання у такому роді діяльності, який не суперечить його природі. Тільки таким чином людина знайде щастя в “спорідненій” для неї праці. Немає нічого гірше, ніж займатися не своєю справою або взагалі проводити життя без праці [15].

Учення Г. Сковороди в системі трудового виховання сучасної молоді, в підготовці її до вибору майбутньої професії і досягнення успіху, дасть можливість не скоювати одну з найнеприємніших життєвих помилок – займати чуже місце в житті, одержувати розчарування від своєї діяльності і, загалом, бути нещасною людиною. Філософ стверджував: “Мерзотні здаються сусіди, не смачні забави, обридлі розмови, неприємні стіни світлиці, не милі всі домашні; ніч скучна, а день прикрий...” [15, 430].

Французький філософ і просвітник Гельвецій Клод Адріан (1715–1771) вважав, що досягнення великих талантів і соціального успіху можливо тільки при напруженій праці, постійному бажанні вчитися, і чітко поставленої меті, що сприяє посиленій роботі розуму. Праця важка, але трудівник живе повноцінним життям, яке грає всіма своїми гранями, він творить і мислить, знає ціну часу, відпочинку, простим життєвим і сімейним радощам, а нероба-багач несе майже фізичний тягар нудьги, вигадуючи собі купу даремних і дорогих, але все таки швидкоплинних розваг. “Людина зайнята – це людина щаслива” [4, 279, тільки в праці, завершеній справі людина задовольняє свої фізичні, духовні потреби, розвивається як особистість і творець. Нероба не може повною мірою, у всіх фарбах насолодитися навіть витворами мистецтва, які не “не можуть давати йому безупинно нових вражень, ні рятувати його надовго від нудьги” [4, 303], тільки майстер, наполегливою працею даючи їм життя, може досягнути всю їх цінність і красу, тим самим домагаючись суспільного визнання і успіху.

Іммануїл Кант – німецький філософ (1724–1804) в трактаті “Про педагогіку” – значне місце уділяв виробленню дисципліни, яка виводить людину з дикого тваринного стану. На думку І. Канта, дисципліна не дає людині відійти від його призначення в житті, захищає від необдуманих вчинків, від різних небезпек. Філософ вважав, щоб діти підростали для кращого майбутнього, виховання повинне “... розкривати властивості людини з самих зародків, роблячи так, щоб людина досягала свого призначення” [7, 449].

Фрідріх Гегель (1770–1831) – представник німецької класичної філософії, діяльність людини розглядав як естетичне перетворення навколишнього простору. Праця, з погляду філософа, є позбавлення зовнішнього світу його неподатливої чужості і добування засобів задоволення своїх потреб. Поло-

ження людини спрощується завдяки розподілу праці – у вибраній області діяльності людина удосконалює свою майстерність і досягає успіху [1].

Російський мислитель і демократ Дмитро Писарев (1840–1868) вважав, що особистість трудівника, його положення в суспільстві і продуктивна праця є фундаментом суспільства, рушійною силою соціального прогресу. Праця надає життю людини різноманіття, об'єднує особистісні і суспільні інтереси, формує національне єднання, веде до самовдосконалення і успіху.

Мислитель розглядав працю як найважливішу характеристику кожної людини. Простежував еволюцію праці, кожний трудовий успіх стає джерелом нових успіхів, так, на перший погляд, примітивна праця первісної людини є основою чудес, досягнутих сучасною цивілізацією. [5]. Д. Писарев підкреслював, що кожна людина повинна знайти заняття за власними інтересами, йти за своїм покликанням і тоді, працюючи в тій сфері, яка приносить їй задоволення, принесе найбільшу користь суспільству.

Як видно з вищесказаного в різні історичні періоди, в різних країнах, представниками різних верств населення успіх завжди ототожнювався в першу чергу з наполегливою, якісною працею, яка приносить користь суспільству; творчістю, відданістю справі, майстерністю, самостійністю, дисциплінованістю, цілеспрямованістю, відповідальністю, організованістю; вмінням співпрацювати з іншими, пошаною до людей, справедливістю, високими вольовими й моральними якостям, твердою громадською позицією, здоров'ям. Таким чином, умовою розробки теорії і практики формування у молодого покоління якостей успішної людини повинні стати учення великих філософів, які не розділяли життєвого успіх людини з його трудовою діяльністю.

Перспективним напрямом в подальшому дослідженні формування якостей успішної людини є розгляд психолого-педагогічного аспекту цієї проблеми.

Література

1. **Антология мировой философии.** В 4-х т. – Т. 3. Буржуазная философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX в. / АН СССР. Институт философии / Ред. кол.: Н.С. Нарский и др. – М., 1971.
2. **Антология мировой философии.** В 4-х т. – Т. 1, Ч. 2: Философия древности и средневековья / АН СССР. Институт философии / Ред.-сост. В. Соколов. – М., 1969.
3. **Аристотель.** Сочинения в 4-х т. – Т.4 / Пер. с древнегр. Общ. ред. А.И. Доватура. – М., 1983.
4. **Гельвецій Клод Адріан.** Про людину, її розумові здібності та її виховання / Перекл. з французької В. Підмогильного. – К., 1994.
5. **Гошевский В.О.** Проблема личности в философском наследии Д.И. Писарева. – Л., 1987.
6. **Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX – XIV вв.** – М., 1961.
7. **Кант И.** Трактаты и письма / Отв. ред. и автор вст. ст. А.В. Гульга. – М., 1980.
8. **Кесиди Ф.Х.** Сократ. – 2-е доп. изд. – М., 1988.
9. **Лурье С.Я.** Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования. – Л., 1970.
10. **Луций Анней Сенека.** Нравственные письма к Луцилию / Изд. подгот. С.А. Ошеров. – М., 1977.
11. **Марк Аврелий Анто-**

ний. Размышления. – СПб., 1993. 12. **Монтень Мишель** Опыты / в 3-х книгах, К.1-К.2, 2-е изд. / Отв. Ред Ю.Б. Виппер. – М., 1979. 13. **Платон**. Сочинения в 3-х т. / Под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. Пер. с древнегр. – Т.3, Ч.2. – М., 1972. 14. **Сагадеев А.В.** Ибн-Сина (Авиценна). – М., 1980. 15. **Сковорода Г.С.** Повне зібрання творів у 2-х т. – Т.1. – К., 1973. 16. **Таранов П.С.** Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х т. – Т.1. – Симферополь, 1996.

УДК 37.035.3-055.2

І. В. Чеботарьова

ГЕНЕЗИС УЯВЛЕНЬ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЖІНОЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Сучасний стан розвитку нашого суспільства характерний тим, що в умовах емансипації й технічного прогресу частіше стали зустрічатися сім'ї, в яких психологічний клімат порушений небажанням жінки зберігати тепло і затишок в оселі й оберігати сімейне вогнище від усіх негараздів, або навпаки, коли жінка бере на себе занадто багато турбот, доповнюючи свої “жіночі” обов'язки “чоловічими”. Така жінка згодом стає якимось “гібридом” чоловіка і жінки. Вона не може вже якісно виконувати функції матері, дружини й господині, швидко стає непривабливою, дратівливою, постійно втомленою, нецікавою в спілкуванні чоловікові та дітям.

Тому перед сучасними педагогами постає складне завдання повернути жінку до її природної місії, в який за законами природи вона є носієм найвищих духовних цінностей, серцем сімейного вогнища, вихователькою дітей.

Деякі аспекти даної проблеми були висвітлені в дисертаційних дослідженнях О.Будник. (виховання господарської культури молодших школярів), Г.Ігнатенко (розвиток самостійності на уроках обслуговуючої праці), А.Данік (формування в юнаків та дівчат готовності до сімейно-побутової праці у процесі родинного виховання); Я.Кепши (виховання у підлітків творчого ставлення до праці) та ін.

Метою даної статті є висвітлення генезису уявлень про трудове виховання жіноцтва у вітчизняній педагогіці та проблеми формування у дівчат якостей господині.

Розглянемо освітньо-виховну систему Давньої Русі. Освітньо-виховний процес в основному відбувався в родині, де старше покоління навчало молодше способів ведення господарства, передачі знань і вмінь ремесла, яким володіла ця родина. Наступність поколінь і спадкування, в основному, здійснювалося на народних традиціях, які включали обряди, ритуали, звичаї. У них був закладений не тільки соціальний досвід попередніх поколінь, але й, головним чином, трудовий – необхідний молодому поколінню для

самостійної життєдіяльності. Обряди, що проводилися в родині, супроводжували основні події в житті людей: полювання, землеробство, господарські справи, урочистості тощо. Цікавий обряд при народженні дитини описується етнографами: новонародженого одягали у вивернутий назовні кожух і обносили навколо хати, символізуючи тим самим прилучення до домівки. Біля хлопчика клали який-небудь інструмент, щоб він виріс умільцем, а біля дівчат – пучок льону, щоб з неї виросла справжня господиня [1].

Один з перших документів, де чітко виражені виховні ідеї Київської Русі, належить Володимирі Мономаху (1053–1125 рр.) – великому Князеві Київському. Уперше в історії вітчизняної педагогіки в “Повчаннях дітям” висунута ідея трудової підготовки молодого покоління. На думку князя, необхідно вимагати від дітей не тільки слухняності у вивченні наук, але й в активності та працьовитості. Мономах наказує: “У домі своєму не лінуйтеся, але за всім самі спостерігайте; не покладайтеся на тіуна або на отрока, щоб не посміялися ті, хто приходять до вас, ні над домом вашим, ні над обідом вашим” [1, 166]. Пробудження інтересу до праці Мономах доповнює розповідями про своє життя, “... про працю свою, як працював у роз’їздах і на полюваннях з тринадцяти років...” [1, 167]. Наставляючи дітей на постійне “роблення”, Мономах не забуває про морально-етичний бік виховання; щедрість і гостинність, на його думку, повинні бути присутніми в кожній сім’ї, хто б не прийшов у ваш дім, бідний або знатний, – постався до нього з однаковою повагою – нагодуй і напої .

Цікавим виховним документом, який дійшов до наших днів, є “Домострой” (XVI ст.), де чітко простежуються повчання батька своєму синові про добрі справи й обов’язки глави сім’ї та його домочадців. Інтерес для нас становлять повчання про “домовну будівлю”, де чітко ми бачимо укази щодо ощадливого ведення домашнього господарства. Навчений батьком життєвої мудрості, син тримає своє власне господарство на традиціях шанування Бога, государя й праці. “Аще муж сам того не творит, что всей памяти писано, и жены не учит, и дом не по бозе строит, и о своей души не радит, и людей своих по сему писанию не учит, и он сам погублен в сем веце и в будущем, и дом свой погубит” [1, 226].

С. Полоцький (1629–1680 рр.), відомий громадський діяч і просвітитель, висловив свої педагогічні погляди в збірнику “Вечеря душевна”, у якій він розмірковує про подружнє щастя й про виховання дітей. Формування особистості, на його переконання, залежить від впливу середовища, сім’ї, вчителів і тих виховних процесів, під впливом яких перебуває вихованець. С. Полоцький порівнює серце дитини з воском, на якому можна зробити будь-який відбиток: “Чи зробить хто відбиток працьовитого вола, та людина завжди буде жити в працях. Чи зробить хто відбиток ледачого віслюка, та людина завжди буде жити в лінощах” [1, 344]. Педагог уважав, що добрі приклади батьків та їх повчання в праці виключать ледарство в житті їх дітей, оскільки воно є живильним середовищем недобрих навичок. Добра й ласкава мати, на думку С. Полоцького, робить не менший вплив на формуван-

ня особистості дитини, чим батько, мати освітлює життя своїй дитині гарними прикладами, "... щоб і вони, як зірки, сяяли світлом святого життя" [1, 345].

Найбільший інтерес становлять праці Ф. Полікарпова-Орлова (? – 1731 рр.). У книзі "Юності чесне зеркало" він наставляв дітей на життєві справи: "Всегда пробавляй в делах благочестных, а празден и без дела отнюдь не бывай, ибо от того случается, что некоторые живут лениво, не бодро, а разум их займется и иступится, потом из того добра никакого ожидать можно, кроме дряхлого тела и червоточины, которое с лености тучно бывает" [2, 36].

Ідеї одного з видатних прогресивних діячів Росії Ф. Салтикова (? – 1715 рр.) були спрямовані на жіночу освіту й виховання. Намагаючись освітою жіночої половини наблизити Росію у розвитку до європейських держав, у "Пропозиціях" Ф. Салтиков запропонував увести навчання дівчаток з 6 до 15 років. Перераховуючи основні жіночі науки, педагог на перше місце ставив домоведення. У проекті пропонувалося в кожній губернії створити по два жіночих училища по 500 дівчат, що на той історичний момент було не так мало.

І. Бецькой (1704–1795 рр.) – засновник першого в Росії навчально-виховного закладу – Інституту шляхетних дівчиць у Петербурзі – уважав ледарство джерелом зла й омани. Тому необхідним є виховувати пристойне поведіння, "... обучать их домостроительству во всех оною потребностях, и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте, как на самих себе, так и принадлежащих к ним..." [4, 59].

Г. Теплов (1711–1779 рр.) – видатний просвітитель при дворі Катерини II. У "Повчаннях сину" не залишав без уваги й трудове виховання. На його думку, дітей необхідно навчати не стільки трудитися, скільки господарювати, тому що працююча людина не завжди може бути хазяйновитою. Ощадливе ведення домашніх справ, крім надмірної скнарості й жадібності, призведе до благополуччя й щастя.

Ф. Янкович (1741–1814 рр.) – відомий педагог, розробляв правила поведінки для учнів, що охоплюють різні сфери діяльності. Особливий інтерес у нас викликають правила, що належать до домоустрою: про порядок, працюючість, постачання, господарство й про ощадливість. На думку педагога, працюючість є схильністю до старання робити те, що потрібно людині в житті для її існування, працею є всі ті зусилля, які докладає людина для свого блага або для блага інших. Педагог писав: "Любящий труд прилежен; а ненавидящий оный ленив. Труд есть должность наша и твердейший щит против порока. Ленив и праздный человек есть бесполезное бремя земли и гнилой член общества" [1, 263]. З погляду педагога, господарювати потрібно так, щоб у домі був завжди статок, гроші витрачалися на придбання тільки необхідних речей, а отримана спадщина не розтрачувалася, а зберігалася. За визначенням Ф. Янковича, господарство – це "... схильність і старання доходи свої так розподіляти, щоб усе потрібне в господарстві нашім водилося" [2, 263].

Відомий російський письменник, філософ О. Радищев (1749–1802 рр.) у книзі “Міркування про працю й марність” підкреслював, що “... ледарство є матір’ю всіх пороків” [3, 65] для бідних і для багатих. О. Радищев тісно пов’язував трудове виховання з моральним, вважаючи, що всі пороки в людей від неробства й ліні. На його думку, більш удаюю в злодіяннях є ледача людина, ніж працююча. Засіб для боротьби з пороками письменник бачить у залученні уваги держави до виховання дітей у душі праці, що загартовує й очищає її від пороку, “... словом, щоб праця була предтечею доброзвичайності, а страждання, навпроти, платою й спадщиною ледарства” [4, 69].

О. Бестужев (1761–1810 рр.), відомий просвітителі і письменник, зміну суспільства бачив в доброму вихованні жіночої половини людства, а вона, у свою чергу, впливаючи на вдачі чоловіків, призведе до позитивних змін в них. На його думку, гарне виховання одержує дівчина, чия мати печеться про її майбутнє, даючи їй усякі повчання, не тільки про вбрання й зовнішність, але й про піклування свого майбутнього сімейства, тим самим, звертаючи їх серця до доброчесності; мати, яка вселяє тільки правила зваби чоловіків, прирікає її на нещастя. Адже жінка, на думку О. Бестужева, як квітка, що згодом в’яне, як жіноча врода. Однак, у вихованих жінок просвітителі бачить красу в іншому – у чесноті: “Жінка благовидна й доброчесна є видовище найчарівніше, яке тільки природа представити може поглядам нашим” [2, 415].

І. Богданович (1758–1831 рр.) – педагог, автор книги “Про виховання юнацтва”, писав, що виховання дівчини повинно бути таким, щоб “... вона як дбайлива господиня, для дотримання домашнього порядку поставить собі посадою перевіряти багато чого своїми очима” [3, 110]. Критикуючи жінок, які займалися тільки вченістю, І. Богданович ратував за моральне виховання дівчат, у якому вихованість уміщала б і розум ученого, і добру господиню. Не знаючи ж правил господарювання, дружина погано виконує “... найсвятіший обов’язок помічниці; а тому справи у вічному розладі. Чоловік сумує, дружина плаче, нарешті, взаємне невдоволення довершує нещастя” [3, 111]. Звертаючись до матерів, просвітителі закликав формувати в дочок смак до чистоти й охайності, уміння прикрашати дім свій і вбрання, а також не покладатися в господарських справах на чоловіка й економку.

Заслугою О. Духновича (1803–1865 рр.) у розвитку вітчизняної педагогічної думки є організація й використання позакласних заходів щодо посилення трудового виховання й навчання учнів. Завдання трудового виховання педагог вирішував у сукупності з фізичним, моральним, національним і естетичним вихованням. Зовнішній вигляд учня, його охайність є першим людським обов’язком, а праця над собою формує в нього естетичний смак. Праця на пришкольній ділянці також сприяє формуванню естетичного смаку: “... каждый ученик, а найпаче дивчата и цветочки плодятся да постаряются, ибо цветы увеселяют человека, и чувство нежным делают, и приводят ко красному нежному и вкусному обычаю” [7, 193].

М. Пирогов (1810–1881 рр.) – видатний учений, хірург, педагог. В основі його педагогічних поглядів лежить зв’язок школи з життям; перетво-

рення життя суспільства він бачив через удосконалення школи. У праці “Школа й життя” учений наполягав на тому, що школа й життя повинні бути нерозривно пов’язані, навчання ж у ній повинно стати “приготуванням до справжнього життя” [8].

Погляди В. Острогорського (1840–1902 рр.) – педагога, громадського діяча – були спрямовані на формування в дітей естетичного смаку не тільки в благоустрої житла, але й у зовнішньому вигляді. Важливе місце в цьому процесі педагог відводив матері, чий охайний вигляд позитивно позначався на майбутньому естетичному смаку дитини.

Відповідно до ідей педагога М. Шелгунова (1824–1891 рр.) мати є першою вихователькою в житті дитини, привчаючи її до трудової дисципліни, загартовує морально з перших днів життя. Жагуче любляча мати, на думку педагога, за своєю любов’ю до дитини не бачить помилок, зроблених нею в процесі виховання, тим самим прирікаючи дитя на страждання й несаможиттєвість у дорослому житті.

Суттєвою умовою для вироблення характеру, на думку П. Лесгафта (1837 – 1909 рр.), є праця, що повинна навчити дитину управляти своїм організмом, уміти розподіляти свої сили для виконання трудових дій, зосереджувати увагу, направляти сили на роботу, яка важлива в цей момент. Педагог уважав, що дитина “... повинна привчитися володіти собою настільки, щоб з найменшою витратою сил виконувати найбільшу роботу за можливо менший проміжок часу” [6, 171].

П. Каптерев (1849–1922 рр.) видний педагог, у статті “Про моральне загартовування” міркував про штучно створені для дитини умови з елементарними невдоволеннями й хворобливими стражданнями, щоб морально підготувати до самостійного життя, повне різних неприємностей. На думку педагога, дитина повинна відповідно до її віку відчувати трудову перевтому, холод, голод тощо. Участь дітей у трудовому процесі родини з невеликою часткою перевтоми підвищить рівень морального загартовування, а “... необхідність домогтися мети, бажаність одержати намічений результат, важливість цього результату підтримають дитя в роботі й підкріплять його енергію” [5, 159].

Педагог початку ХХ ст. В. Поваринська в статті “Про приучення дівчат до домашнього господарства” приділяла увагу вихованню у дівчат звички розумно заощаджувати, так, щоб на маленькі кошти можна було доставити великі радості всій своїй родині. “Розумна ощадливість – о, яка ця безцінна якість для майбутньої господині дому!” [10, 368].

С. Русова – відомий вітчизняний педагог початку ХХ ст. – ратувала за створення нової діяльної школи, з викладанням ручної праці, зі створенням шкільних лабораторій з пришкільними ділянками (пасікою, фермою, садом). На думку педагога, введення ручної праці у школах дає можливість розвивати не тільки опорно-рухову систему дитини, але й, продумуючи хід виконання завдань, розвивати розумові здібності. Користь від ручної праці, з точки зору С. Русової, буде досягатися за таких умов:

- використання недорогого матеріалу;
- нескладність у викладанні й розумінні;
- відсутність спеціальної техніки;
- присутність задоволення й відсутність перевтоми.

Діяльна школа – це школа життя, що задовольняє потреби дитини й готує її до життя, у певній місцевості й житті, повному свідомої праці [9].

Таким чином використання педагогічної спадщини стане підґрунтям для розробки теорії і практики формування якостей господині у дівчат-підлітків на сучасному етапі. Погляд великих педагогів на трудове виховання жіноцтва надасть змогу розглянути його як одну з найважливіших проблем виховання молоді.

Перспективними напрямками у подальшому дослідженні цієї проблеми можна визначити розгляд факторів впливу на формування якостей господині у дівчат-підлітків у позакласній роботі.

Література

1. **Антологія** педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М., 1985.
2. **Антологія** педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М., 1985.
3. **Антологія** педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. – М., 1987.
4. **Антологія** педагогической мысли: В 3-х т. – Т. 2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н.Н. Кузьмин. – М., 1989.
5. **Каптерев П.Ф.** Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982.
6. **Лесгафт П.Ф.** Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. – М., 1988.
7. **Нуменко Ф.І.** Основи педагогіки О.В. Духновича (лекції з історії педагогіки для студ. ун-ту). – Л., 1964.
8. **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.
9. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. / За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. - Пінчук. – К., 1997.
10. **Семейное воспитание.** Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. П.А. Лебедев. – М., 2001.

УДК 373.54

В. М. Кожевников

КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОСТІ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ Й ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Модернізація загальноосвітньої і вищої школи супроводжується змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу на ґрунті нової освітньої парадигми. Але у той же час модернізація освіти спрямова-

на й на забезпечення умов щодо активного входження України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу. Це цілком природно, тому що модернізація визначає оновлення змісту, форм, методів, засобів організації навчально-виховного процесу, управління ним, контролю та аналізу отриманих результатів, підвищення якості освіти.

Модернізація освіти спрямовується відповідними законодавчими та нормативними актами:

– “Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)”: пріоритетна увага до навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, вміння самостійно вчитися, критично мислити, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору; середня загальноосвітня школа є невід’ємною ланкою системи неперервної освіти і забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для подальшого здобуття освіти на наступних етапах; варіативність школи, означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій;

– Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті є державним документом, який визначає стратегію й основні напрямки її розвитку; створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; організація навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології. Наступність рівнів освіти і неперервність навчання; якість освіти є національним пріоритетом; реформування галузі передбачає модернізацію управління освітою, нова модель управління є відкритою і демократичною.

– Концепція профільного навчання в старшій школі: старша школа має функціонувати як профільна; профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії; загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

– Державна програма, розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки: необхідність реалізації сучасної політики і стратегії держави, спрямованих на подальшу розбудову національної системи вищої освіти, адаптацію її до соціально орієнтованої економіки, інтеграцію у європейське і світове співтовариство; ґрунтовне розроблення політики реформування галузі, в центрі якої перебувала б людина, її інтелектуальний розвиток.

Фундаментом створення європейського простору вищої освіти, як відомо, визначена якість. Це поняття проходить через усі функції і напрямки діяльності у галузі вищої освіти: якість організаційно-управлінської діяльності керівників, якість організаційно-управлінської діяльності викладачів, якість навчальної діяльності студентів та ін. Тому метою впровадження Європейсь-

кої кредитно-трансферної системи в українській вищій школі є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення їхньої конкурентоспроможності, а також престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі. Таким чином, у провідних документах окреслено коло завдань розвитку національної освіти. Але сьогодні на шляху досягнення неперервності загальної середньої та вищої освіти існують вагомні недоліки і протиріччя.

Серед загальноосвітніх шкіл вагоме місце займають гімназії, колегіуми, ліцеї, спеціалізовані школи в системі освіти України. Їх місце визначається на підставі законодавчо закріпленої системи навчальних закладів України. Але передбачається побудова диференційованої системи освіти та організація навчання і виховання обдарованої учнівської молоді не тільки у гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах, а й у загальноосвітніх навчальних закладах I-II, I-III ступенів та ін.

Гімназії, колегіуми, ліцеї, спеціалізовані школи є інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами академічного рівня (за статусом, теоретичним, змістовним, кадровим, технологічним та фінансовим забезпеченням). У цих навчальних закладах продовжує інноваційно розвиватися дидактика, яка вже склалася в системі загальної середньої освіти.

У системі вищої освіти існують недоліки. Так департамент вищої освіти України виявив: відсутність систематичної роботи студентів протягом семестру, низький рівень активності у навчанні, необ'єктивну оцінку знань студентів, відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців та ін. Дидактика вищої школи ще не розроблена, тому тут переважає традиційне викладання.

Профільна школа має завдання загальноосвітньої та допрофесійної підготовки обдарованої учнівської молоді – у подальшому студентів вищого навчального закладу. ВНЗ має завдання професійної підготовки студентів як сучасних фахівців. У цих навчальних закладах відбувається навчально-виховний процес, але він має різні цілі та завдання.

В умовах, коли старша загальноосвітня школа стає профільною, значно зростає роль наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Але існуючі дослідження розглядають наступність різних навчально-виховних процесів, тобто зовнішню наступність, яка має соціальний або історичний характер та зміст, яка є малоефективною, не забезпечує неперервність освіти на суміжних етапах, не знімає позиції абітурієнта, не знімає складної адаптації першокурсника, не вирішує протиріччя різноманітного характеру, наприклад: між необхідністю побудови науко-во-методичного обґрунтування в ринкових умовах стратегій розвитку профільної школи і вищого навчального закладу в умовах їхньої наступності і відсутністю актуальних розробок з науково-методичної, організаційно-управлінської інтеграції цих рівнів освіти; між вимогами вищого навчального закладу до випускників профільних шкіл та їхнім реальним виявленням знань, умінь, навичок, якостей і рис особистості, потреб, установок, інтересів професійної спрямованості; між необхідністю формування в навчальній діяльності старшоклас-

ників допрофесійної, а в студентів професійної готовності, в основу якої покладено рефлексію самозмінювання своєї особистості, і неготовністю їх підвищувати власну ступінь самостійності, відповідальності на шляху становлення фахівця та ін.

Аналіз роботи інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів показує, що найбільш ефективно працюють ті, що організовані на базі, або в структурі вищих навчальних закладів. Тут спрацьовує оптимальне поєднання внутрішньої та зовнішньої наступності, яке досягається інтеграційними зусиллями в діяльності керівників, в педагогічній діяльності учителів та викладачів, в навчальній діяльності старшокласників та тих студентів, які навчаються на першому, друго-му курсах вищого навчального закладу.

Наступність середньої та вищої школи досліджувалася в роботах Є.Баллера, С.Годніка, Ю.Кустова, О.Мороза та ін. У них наступність визначається як педагогічний ланцюг діалектично пов'язаних різнохарактерних явищ.

Особливу увагу заслуговують зусилля вчених, що спрямовані на комплексне, взаємопов'язане вирішення проблеми наступності середньої та вищої освіти. У працях В.Алфімова, Б.Вульфова, Є.Єгорової пропонується створення навчально-виховних комплексів як цілісної педагогічної системи в єдності та взаємозв'язку виховання і навчання учнівської молоді.

Наступність на стику різних навчальних закладів найбільш вда-ло, з нашого погляду, визначена у наукових працях О.Мороза.

У роботах С.Годніка розкриті умови, фактори, аспекти, форми, засоби вивчення і реалізації наступності вищої і середньої школи. Г.Александров підкреслює такі лінії спадкоємних зв'язків між шкільною і ву-зівською педагогікою: всебічний розвиток особистості, розвиток психічних процесів, якостей особистості, зв'язки між політехнічною освітою школяра, загальною і спеціальною підготовкою студента, між професій-ною орієнтацією школяра і адаптацією студента до вибраної спеціальності.

Цей рівень досліджень питань наступності переконливо засвідчив те, що проблема наступності різних навчальних закладів, у тому числі середньої і вищої школи остається актуальною і має основною метою удосконалення педагогічного процесу у середній і вищій школі як двоєдиної системи в її цілісній взаємодії, взаємопроникненні та взаємному впливі.

Описаний у науковій літературі рівень дослідження питань наступності середньої і вищої школи має такі недоліки: досліджено окремі напрямки, не створено цілісної, системної концепції наступності, пере-важають дослідження зовнішнього аспекту наступності. Тому існують ще невикористані резерви підвищення її ефективності у досягненні неперервності освіти на досліджуємих нами етапах.

Аналіз досліджень проблеми наступності загальноосвітньої і вищої школи в зарубіжних країнах показав, що в них головна увага приділяється загальноосвітній або вищій школі. Наступність цих навчальних закладів не виділяється як проблема дослідження але окремі аспекти зовнішньої наступності розгляда-ються.

Таким чином, проблема сутності і змісту цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу остається ще невирішеною.

Мета статі: обґрунтувати концепцію цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Теоретичний аналіз, аналіз практики роботи загальноосвітньої профільної школи і вищих навчальних закладів, наше експериментальне дослідження дозволили окреслити зміст концепції цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Зміст концепції має комплексний характер і може складатися із таких блоків:

I. Виділення структури дослідження:

- об'єкт дослідження: наступність профільної школи і вищого навчального закладу;

- предмет дослідження: організаційно-дидактичні засади забезпечення цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

- мета дослідження: здійснити науковий аналіз проблеми наступності профільної школи і вищого навчального закладу, обґрунтувати і розробити організаційно-дидактичні засади забезпечення цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

- завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему наступності в педагогічній теорії і практиці профільного загальноосвітнього і вищого навчальних закладів у економічно розвинутих зарубіжних країнах.

2. Виявити на основі аналізу сучасні тенденції розвитку теорії та практики наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу в Україні.

3. Визначити методологію дослідження організаційно-дидактичних засад забезпечення цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

4. Розробити теоретично-практичну модель забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників.

5. Розробити теоретично-практичну модель забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів та викладачів.

6. Розробити теоретично-практичну модель забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в самоорганізації навчальної діяльності старшокласниками і студентами.

7. Розробити теоретично-практичні моделі управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників, учителів і викладачів, у самоорганізації старшокласників і студентів.

8. Виділити і обґрунтувати комплекс критеріїв забезпечення та показників досягнення цілісності наступності профільної школи і вищого навчаль-

ного закладу в організаційно-управлінській діяльності керівників, учителів, викладачів та самоорганізації і самоуправлінні старшокласників, студентів.

9. Обґрунтувати методи і засоби моніторингу сутності і змісту, діагностування рівнів, оцінювання результатів дії наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

10. Обґрунтувати взаємозв'язок цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу з неперервністю освіти у цих навчальних закладах.

11. Здійснити експериментальну перевірку забезпечення цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу, обґрунтувати умови формування кваліфікованого фахівця;

- загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу набуває цілісності, якщо: старша загальноосвітня школа взаємодіє із вищим навчальним закладом; допрофесійна та науково-дослідницька підготовка старшокласників спадкоємно переходить у професійну підготовку їх як студентів на відповідних профілях вищої школи; неперервність професійної освіти досягається цілеспрямованою підготовкою старшокласників до професійного самовизначення, до вибору вищого навчального закладу, до усвідомлення життєвого плану та подальших перспектив і студентів, які уміють підтримувати інтерес до обраної професії, виявляти позицію суб'єкта, особистісно-професійну компетентність у становленні сучасного фахівця.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах з організаційно-дидактичних засад забезпечення і досягнення наступності:

1. Ефективність організаційної діяльності керівників профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується на основі спадкоємного поступово-сходженого розгортання змісту взаємодії, вибору напрямків консолідації, визначення соціально-професійної сутності місії, реалізації стратегії у розвитку цих навчальних закладів і досягається із врахуванням попередніх та створенням нових спадкоємних зв'язків у цих процесах, коли є наявними спільність мети і завдань, єдність змісту навчальних планів та програм, методів, засобів, форм у навчально-виховному процесі, перебіг допрофесійної та науково-дослідницької підготовки старшокласників у професійну підготовку їх як студентів.

2. Ефективність організаційної діяльності учителів профільної школи та викладачів вищого навчального закладу забезпечується на основі поступово-сходженого розгортання змісту комплексного, системного, інтеграційного, інноваційного підходів і досягається врахуванням ними вже існуючих та створенням нових спадкоємних зв'язків в навчально-пізнавальному процесі, коли виявляються педагогічна майстерність, творчість, компетенції у формуванні допрофесійної та науково-дослідницької підготовки старшокласників, а в подальшому їхньої професійної підготовки як студентів.

3. Ефективність організації навчальної діяльності старшокласників, у подальшому студентів, в умовах поступово-сходженого розгортання змісту

профілізації, подальшої спеціалізації та індивідуального, особистісного розвитку забезпечується створенням ними за допомогою учи-телів, викладачів таких спадкоємних зв'язків у пізнавальному процесі, коли досягаються про-яв самостійності, творчості, якість життєвих пла-нів та професійного само-визначення впродовж допрофесійної, науково-дослідницької підготовки старшокласниками, а в подальшому – оволодіння студентами професійними знан-нями, уміннями, навичками.

4. Моніторинг сутності і змісту, діагностування рівнів, оцінюван-ня ре-зультатів дії наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників, організаційній педаго-гічній діяльності учителів та викладачів, організації навчальної дія-льності старшокласника-ми і студентами, в управлінні наступністю, у від-повідності із критеріями забезпечення і показниками досягнення сприяють її цілісності та підвищен-ню ефективності.

Наукова новизна визначається тим, що вперше: розроблено концепцію цілісності наступності профільної школи і вищого навчального закладу; роз-роблено теоретичний апарат і організаційно-дидактичні засади формуван-ня цілісної наступності; розроблено змістові структури теоретично-практич-них моделей формування наступності; розроблено закони, принципи, зако-номірності формування наступності та зроблено їхню класифікацію; розроб-ле-но комплекс критеріїв забезпечення та показників досягнення цілісності наступності. Дістало подальшого розвитку виявлення умов, створення пси-холого-педагогічних, організаційно-управлінських, соціально-професійних за-сад для введення в навчально-виховний, навчально-пізнавальний, піз-навальний процес інновацій, освітніх, педагогічних, управлінських тех-нологій, сучасних методик, спрямованих на формування наступності допрофесійної, науково-дослідницької підготовки старшокласників та по-дальшої профес-ійної підготовки їх як студентів. Удосконалено формування наступності, ме-тоди, засоби моніторингу сутнос-ті та змісту, діагностування рівнів, оціню-вання результатів дії цілісності нас-тупності профільної школи і вищого на-вчального закладу.

Теоретичне значення полягає в тому, що обґрунтовано: сут-ність, зміст, теоретично-практичні моделі і функції наступності в умовах реформування загальноосвітнього і вищого навчальних закладів та модернізації освіти; ви-рішальні фактори, базові компоненти в розв'язуванні проблеми ціліс-ності наступності; основи організаційно-управлінської діяльності ке-рівників, учи-телів та викладачів, старшокласників та студентів; мож-ливості використан-ня спадкоємного підходу до зв'язку цілісності наступ-ності з неперервністю освіти на відповідних етапах навчання; методики моніторингу, діагносту-вання, оцінювання результатів дії цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Практичне значення полягає у тому, що розроблено та впроваджено в нав-чальний процес профільних і вищих навчальних закладів: конструктив-ну систему формування цілісної наступності і в її межах допрофесійну під-го-товку старшокласників та професійну підготовку студентів; основи ор-гані-

зації співпраці і партнерства старшокласників і учителів, студентів і викладачів; сутність і зміст професійно-управлінських, соціально-перцептивних, комунікативних та психологічних компетенцій керівників, учителів, викладачів, старшокласників і студентів; алгоритм побудови індивідуальної педагогічної стратегії учителями та викладачами у формуванні наступності професійної і професійної підготовки учнівської молоді в педагогічній діяльності; алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії старшокласниками профільної школи у подальшому — студентами вищого навчального закладу в умовах наступності навчальної діяльності; технології особистісно орієнтованого навчання старшокласників, а згодом – студентів, в умовах наступності їхньої підготовки; сутність і зміст гуманістичної спрямованості дії цілісної наступності.

II. Методологічна і теоретична основи: системний підхід до цілісних педагогічних процесів і явищ (В.Афанасьєв, Н.Кузьміна, В.Семиченко та ін.), діяльнісний підхід (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонт'єв), на-укові положення про роль діяльності у формуванні особистості, розвитку її творчості і індивідуальності; концепції демократизації і гуманізації освіти; філософське вчення про сенс життя і шляхи досягнення людиною щастя (М.Аргайл, В.Франкл, Е.Фромм та ін.), принципи цілісності дослідження дидактичних, виховних, розвивальних процесів; теоретичні (психологічні, педагогічні) положення про самовизначення і формування готовності до професійної діяльності (Г.Костюк, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак та ін.); педагогічні аспекти професійної підготовки фахівця (Б.Кобзар, О.Мороз, О.Олексюк, М.Приходько та ін.); розроблення нових методик, засобів і способів реалізації професійно-особистісного потенціалу (А.Бойко, Д.Долинська, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна та ін.); концептуальні положення формування особистості (В.Асєєва, Л.Божович, М.Поташнік); особливості професійної підготовки у вищому навчальному закладі. (В.Бондар, І.Зязюн, О.Олексюк, В.Семиченко та ін.); теорія управління (П.Анохін, В.Афанасьєв, В.Ломов, Н.Талізін, В.Шадриков); законодавчі та нормативні документи (Закон України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті”), Концепції національного виховання і 12-річної загальноосвітньої школи, Концепція профільного навчання, Концепція неперервної освіти.

III. Історико-теоретичний аналіз наступності загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

Застосовувався системний підхід до аналізу наступності в філософській, психолого-педагогічній, соціальній та управлінській науках. У межах його структурного та історичного аспектів розглянуто теоретико-методологічні засади наступності загальноосвітнього і вищого навчальних закладів, визначено особливості сутності, змісту та специфіки наступності.

Виявлено, що проблема наступності середньої і вищої школи має основною метою удосконалення педагогічного процесу як двоєдиної системи в її цілісній взаємодії, взаємопроникненні та взаємному впливі.

Системний аналіз наступності у структурному аспекті показав, що їй притаманні філософські, соціологічні, соціально-психологічні, психологічні, педагогічні, фізіологічні, гігієнічні, економічні, правознавчі та ін. засади.

В історичному аспекті питання наступності середньої і вищої школи мають коріння у класичній педагогіці.

Проаналізовано зміну підходів до реалізації наступності в сучасних умовах, у річці завдань, що визначені провідними нормативними документами, які вимагають науково розроблених основ і механізмів взаємодії старшої профільної школи і вищого навчального закладу.

Виявлено основні напрямки подальшого розгляду проблеми цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу у сучасному реформуванні освіти в Україні.

IV. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу в сучасних умовах модернізації освіти в Україні.

Проаналізовано сучасні вітчизняні дослідження наступності профільної школи і вищого навчального закладу, виявлено ще не реалізовані в науці та практиці тенденції розвитку теорії і практики наступності, теоретично обґрунтовано систему принципів формування наступності в організаційній діяльності керівників, визначено сутність і зміст такого виду наступності, розроблено критерії забезпечення та показники досягнення наступності цих навчальних закладів.

Важливим у теоретичному і практичному аспектах є розкриття сутності і змісту критеріїв забезпечення наступності, розроблення рівневих характеристик показників досягнення наступності.

Розроблено алгоритм практичної реалізації теоретично-практичної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників.

Можна прогнозувати необхідність оволодіння керівниками профільної школи і вищого навчального закладу основами освітнього, педагогічного менеджменту та проходження ними етапів діяльності керівником, менеджером, лідером, реформатором, що потребує розгляду управління формуванням наступності.

V. Забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності учителів та викладачів.

Виявлено основи організації учителями і викладачами навчально-пізнавального процесу в умовах наступності, показана необхідність системи принципів формування наступності в організаційній діяльності учителів та викладачів, досліджено вплив наступності профільної школи і вищого навчального закладу на вироблення індивідуальної педагогічної стратегії учителями та викладачами, розроблено алгоритм побудови індивідуальної педагогічної стратегії, розроблено теоретико-практичну модель формування наступності в педагогічній діяльності учителів та викладачів, критерії забезпечення та показники досягнення наступності.

Розкрито сутність і зміст критеріїв забезпечення наступності, рівні по-

казників її досягнення. Виділено рівні творчої діяльності учителів та викладачів, рівні компетентності учителів та викладачів у практичній реалізації наступності.

Розроблено алгоритм практичної реалізації теоретично-прикладної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів і викладачів.

VI. Забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласниками та студентами.

Викладено виявлені основи спадкоємного підходу до забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів як вирішального фактору вибору і корекції життєвих планів, подальшої реалізації професійної підготовки, практики і типу життя.

Показана необхідність удосконалення форм, методів, засобів формування наступності в процесі спадкоємної навчальної діяльності старшокласників та студентів, досліджено вплив освітніх, навчальних технологій на особисто орієнтоване навчання, на їхню творчу навчальну діяльність.

Розроблено систему принципів формування наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації навчальної діяльності старшокласниками, у подальшому студентами, теоретико-практичну модель формування наступності, критерії забезпечення наступності та показники її досягнення.

Розкрито сутність і зміст критеріїв забезпечення наступності, рівні показників досягнення наступності.

Розроблено алгоритм практичної реалізації теоретико-прикладної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів.

VII. Теоретико-методологічні основи забезпечення наступності, профільної школи і вищого навчального закладу.

Виділено закони єдності і взаємозв'язку, закони єдності і боротьби суперечностей у забезпеченні наступності.

Виявлено закономірності: причинно-наслідкового характеру, умовного характеру, відображення кількісних та якісних характеристик зв'язків та залежностей.

Розроблено правила впровадження наступності в організаційній діяльності керівників, в педагогічній діяльності учителів і викладачів, в навчальній діяльності старшокласників у подальшому – студентів.

Зроблено опис якісних показників досягнення наступності в організаційній діяльності (керівників, учителів, викладачів, старшокласників, у подальшому – студентів).

VIII. Неперервність та цілісність освіти у наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

З організаційно-дидактичного погляду проаналізовано феномен неперервності та цілісності освіти у наступності профільної школи і вищого навчального закладу:

- виділена система способів забезпечення наступності;
- розглянуто сутність і зміст педагогічного континууму (неперервності) в наступності;
- розроблено зміст теоретико-практичної моделі неперервності та цілісності освіти;
- виділено організаційно-управлінські механізми у забезпеченні цілісності наступності;
- виділено якісні характеристики рівнів наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

IX. Управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу.

Розглянуто положення, що є основою для розроблення теоретико-практичної моделі управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу у навчально-виховному, навчально-пізнавальному процесі, в пізнавальній навчальній діяльності старшокласників, у подальшому – студентів, на шляху здобуття ними допрофесійної, науково-дослідницької підготовки та подальшої професійної підготовки.

Доведено, що реальний процес управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу відбувається одночасно з управлінням керівниками навчально-виховним процесом, управлінням учителями і викладачами навчально-пізнавальним процесом, самоуправлінням старшокласників, а згодом – студентів, у навчальній пізнавальній діяльності.

Керівники навчальних закладів є менеджерами навчально-виховного процесу (як суб'єкти управління цим процесом), учителі, викладачі-менеджери навчально-пізнавального процесу (як суб'єкти управління ним), старшокласники профільної школи, студенти вищого навчального закладу – менеджери навчальної пізнавальної діяльності в умовах виявлення самоменеджменту як організаційно-управлінської основи творчої самореалізації особистості.

Визначено загальні принципи управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу, сутність і зміст її теоретично-прикладної моделі, виділено критерії та показники управління наступністю.

Визначено сутність і зміст критеріїв та показників управління, створено інформаційне поле управління керівниками, учителями і викладачами, самоуправління старшокласниками, а згодом – студентами.

Розглянуто цикли управління наступністю керівниками, учителями і викладачами, старшокласниками, у подальшому – студентами, відповідно з принципами управління.

X. Матеріали до експерименту.

Діагностування рівня управління керівниками наступністю профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 1. Вивчення рівня управління керівниками наступністю профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: визначити рівень управління керівниками наступністю. Метод: анкетування керівників, заповнен-

ня діагностичної таблиці, визначення рівня управління керівниками наступністю.

Методика 2. Вивчення позитивного досвіду наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: виявити позитивний досвід, характеристики організаційно-дидактичних, управлінських засад, наслідками яких є позитивні результати в управлінні керівниками наступністю. Метод: бесіда з керівниками профільної школи і вищого навчального закладу.

Діагностування рівня управління учителями та викладачами наступністю профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 3. Визначення рівня управління учителями і викладачами наступністю профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: визначити рівень управління учителями та викладачами наступністю. Метод: анкетування учителів, викладачів, заповнення діагностичної таблиці, визначення рівня управління учителями та викладачами наступністю.

Методика 4. Вивчення позитивного досвіду роботи профільної школи і вищого навчального закладу в умовах управління учителями та викладачами наступністю. Мета: з'ясувати позитивний досвід, характеристики організаційно-дидактичних засад, які дали позитивні результати в управлінні учителями та викладачами наступністю. Метод: бесіда з учителями, викладачами профільної школи.

Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу на підставі якісних показників.

Методика 5. Вивчення рівнів педагогічної творчості учителів та викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: з'ясувати рівні педагогічної творчості учителів та викладачів. Метод: використання рівневої стратегії.

Методика 6. Вивчення рівнів професійної компетентності учителів та викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: виявити рівні професійної компетентності учителів та викладачів. Метод: використання рівневої стратегії.

Методика 7. Вивчення рівнів наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: виявити рівні наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Метод: використання рівневої стратегії.

Діагностування рівня управління старшокласниками, у подальшому – студентами, наступністю профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 8. Вивчення рівня управління старшокласниками у подальшому – студентами наступністю профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: виявити рівні управління старшокласниками у подальшому – студентами наступністю профільної школи і вищого навчального закладу. Метод: анкетування старшокласників у подальшому – студентів, заповнення діагностичної таблиці, визначення рівнів управління наступністю в самостійній навчальній діяльності.

Методика 9. Вивчення позитивного досвіду роботи профільної школи і вищого навчального закладу в умовах наступності. Мета: з'ясувати пози-

тивний досвід, характеристики організаційно-дидактичних засад, які дали позитивні результати. Метод: бесіда зі старшокласниками у подальшому — студентами вищого навчального закладу.

Методика 10. Вивчення індивідуального й особистісного розвитку старшокласників, у подальшому – студентів вищого навчального закладу. Мета: з’ясувати рівні індивідуального й особистісного розвитку старшокласників як майбутніх студентів. Метод: використання рівневої стратегії.

Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу математичними методами.

Методика 11. Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу за способами її досягнення. Мета: визначити коефіцієнт наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Метод: рейтинг.

Методика 12. Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу за якісними показниками. Мета: визначити рейтинг якісних показників сумісної діяльності керівників, учителів, викладачів, старшокласників, а згодом – студентів, у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Метод: рейтинг.

Методика 13. Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу у кількісних показниках. Мета: визначити коефіцієнт наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Метод: рейтинг.

Досягнення учителів, викладачів, старшокласників у подальшому студентів у наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 14. Вивчення досягнень учителів профільної школи, викладачів вищого навчального закладу. Мета: вивчити досягнення творчої педагогічної діяльності учителів профільної школи та викладачів вищого навчального закладу. Метод: вивчення документації.

Методика 15. Вивчення досягнень старшокласників профільної школи, у подальшому – студентів вищого навчального закладу. Мета: вивчити досягнення творчої навчальної діяльності старшокласників, у подальшому – студентів. Метод: вивчення документації.

Методика 16. Вивчення реалізації життєвих планів та професійних досягнень фахівців як результату впливу наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Мета: вивчити досягнення фахівців. Метод: вивчення документації, інтерв’ю.

X1. Виявлення ефективності цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу у становленні фахівця:

- психологічний ефект: розвиток психічних функцій, сформованість „Я-концепції”, індивідуальних й особистісних якостей сучасного фахівця;
- педагогічний ефект: виявлення культури особистості, духовності, людської гідності сучасним фахівцем;
- соціальний ефект: реалізація життєвого плану та професійної компетентності сучасним фахівцем;

- дидактичний ефект: самостійність у здобутті освіти впродовж життя сучасним фахівцем;
- організаційно-управлінський ефект: самоорганізація, самоуправління, саморефлексія у прийнятті рішень сучасним фахівцем;
- медичний ефект: виявлення здорового образу життя сучасним фахівцем;
- екологічний ефект: сформованість правильного ставлення до природи, навколишнього середовища та її збереження у сучасного фахівця;
- економічний ефект: сформованість нових економічних відносин в умовах ринку у сучасного фахівця.

Подальшого дослідження вимагають питання: виявлення ефективності цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу у становленні організаційно-управлінської майстерності керівників: а) профільної школи; б) вищого навчального закладу; виявлення ефективності цілісної наступності профільної школи і вищого навчального закладу у становленні педагогічної майстерності учителів та викладачів: а) профільної школи; б) вищого навчального закладу.

Література

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М., 1986.

УДК 371.125

Л. В. Бернацька

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ-ПСИХОЛОГА ДИТЯЧОГО САДКА В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ДИТЯЧОГО АГРЕСОЛОГА

Актуальність нашої теми обумовлена об'єктивними причинами – зростанням захворювань дітей-дошкільників та школярів з фізичними й психічними відхиленнями, а також й зростанням дитячої агресивності, яка набула форми соціального явища [4; 5; 7; 11; 13; 14; 20; 23; 25; 26].

Академік І. Бех у своїх працях підкреслює, що в перший клас шкіл України приходять 33 % здорових дітей, а з випускного класу їх виходить 6–9 %, 33 % – із професійними непридатностями. Школярі мають багато проблем із хребтом, зором, системою травлення, з артеріальним тиском, у більшості з них нервово-психічні хвороби та мінімальна – мозкова дисфункція [5; 20].

Аналогічну картину з психосоматичного здоров'я підтверджують у маленьких луганчан й луганські вчені О.Зеленько та Д.Землянський: протягом навчання в школі кількість школярів, які захворіли, практично подвоюється: 1–4 класи – 29,5 % а 9–11 класи – 61,9 % [13, 50–51].

Як показало наше дослідження, у дитячих садках м. Луганська психосоматичне здоров'я дітей-дошкільників має таку ж сумну й тривожну картину. Батьки дітей, вихователі й педагоги стурбовані, однак не знають, як допомогти власним дітям.

Основним чинником погіршення здоров'я дітей й зростання їх агресивності є збереження авторитарної, особистісно відчуженої моделі освітньо-виховного процесу в дитячому садку, а потім і в школі [3; 7; 11; 13; 20].

Ця проблема стала також і однією з найбільш актуальних проблем психологічної служби. Необхідно рішуче формування освітньо-виховного процесу ще у його суспільному витoku – в дитячому садку, який поки ще викликає в наших дошкільнят перевантаження, стреси, неврози, простудні захворювання і який сам є головною причиною загальнонаціональної проблеми зниження здоров'я майбутніх учнів школи та підвищення їх агресивності.

Головним завданням психолого-педагогічної діагностики й корекції агресивності й агресивної поведінки у дошкільників повинна стати гармонізація з навколишнім середовищем основних психічних зв'язків кожної дитини, емоцій, почуттів, психічних станів завдяки добре організованому спілкуванню з метою формування їх вільної, неагресивної взаємодії з оточуючим світом. Вирішити ж цю проблему можливо тільки на підґрунті ефективної вузівської підготовки майбутнього фахівця-психолога як особистісно орієнтованого професіонала.

Більшість сучасних психологів-вчених підкреслюють, що зараз педагогам і вихователям приходиться працювати з неоднорідним контингентом дітей. У педагогічній практиці дошкільних закладів гостро стоїть проблема появи чисельних відхилень у поведінці дитини. Існує велика потреба практики в розширенні переліку функцій психолога, який сьогодні вже повинен бути готовий працювати з різними категоріями дітей, володіти інтегрованими знаннями про психологічні особливості дошкільнят, методами психолого-педагогічної діагностики, профілактики й корекції різних відхилень [1; 4; 5; 7; 10; 14; 20; 21].

Велика кількість психологів досліджувала питання становлення агресивної поведінки дітей та молоді. Ця проблема знайшла своє відображення і в роботах таких вчених, як Л.Божович, І.Бех, М.Боришевський, Р. Берон і Д. Річардсон, Л.Виготський, О.Льотова, О.Калініна і Г.Моніна, С.Максименко, Р.Овчарова, Л.Проколієнко, П. Паренс, А.Реан, І.Фурманов, С.Чижова та ін. [3; 4; 5; 6; 8; 9; 14; 16; 17; 18; 19; 22; 24; 25].

Такі дослідники, як І.Дубровіна, М.Єрмолаєва та Л.Міланович, Г.Лаврентьєва та Т.Титаренко, Р.Овчарова, Т.Смирнова, Г.Широкова та багато інших вважають, що психолог повинен володіти системою знань про психологічні, психофізіологічні особливості дітей й певними психолого-педагогічними вміннями [1; 11; 12; 15; 17; 21; 23; 26].

Результати чисельних наукових робіт дозволяють стверджувати, що в основі відхилень у процесі формування особистості лежать передусім незадоволені потреби спілкування, слабкість соціально-цінних зв'язків.

Асоціальна, зокрема й агресивна, поведінка в дошкільному віці пов'язана насамперед із порушенням спілкування в сім'ї, внаслідок чого в дітей викривляються етичні поняття й моральні почуття. Спілкування в дитячому садку, а далі в школі, не тільки не компенсує недоліків сімейного спілкування, але частіше за все посилює становище, закріплюючи асоціальну, в тому ж числі й агресивну поведінку в дошкільному віці.

Отже, першим кроком психолога-фахівця в роботі з агресивною дитиною-дошкільником повинно стати прояснення можливих причин такої поведінки. Необхідно намагатися зібрати якомога повнішу інформацію про поведінку дитини у групі дитячого садочка, вдома, у громадських місцях та ін. Особливо гостро постає це питання у контексті сучасного особистісно орієнтованого виховання підростаючого покоління, оскільки формування духовно-емоційних та інтелектуальних реакцій забезпечує ефективність виховання як цілісного психолого-педагогічного процесу. Невипадковим тому є той факт, що сформувати позитивні емоції як суб'єктивні переживання, що є одним із найзначніших феноменів внутрішнього життя людини, щоб вирішити проблеми виховання емоційної культури, яка стане важливим компонентом формування національної, духовно й інтелектуально багатой особистості, необхідний саме особистісно орієнтований фахівець-психолог, який буде надійним помічником вихователя й педагога у справі особистісно орієнтованого навчання й виховання підростаючого покоління.

Незважаючи на наявність ґрунтовних робіт з проблем агресивності і засобів її попередження, вони, як правило, стосуються підліткового й менше молодшого шкільного віку. Це утруднює виховну роботу в наступні вікові періоди, оскільки агресивність стабільна в часі, сформувавшись у дошкільні роки, вона може перейти в стійку асоціальну поведінку в підлітків і молоді, що сформує бездуховну, соціально-дезадаптовану особистість.

Аналіз психологічних робіт Л.Божович, М.Боришевського, І.Беха, Л.Виготського, О.Калініної та С.Чижової, С.Максименка, Є.Люткової та Г.Моніної, Г.Лаврентьєвої та Т.Титаренко, А.Реана, І.Фурманова та ін. дає підстави не розглядати агресію, агресивність і агресивну поведінку як неминучий результат людської природи, створює ґрунт для формування ідеї про можливість їх ранньої діагностики і корекції [2; 3; 4; 5; 9; 14; 15; 6; 22; 24; 25].

Необхідність вивчення реальних психологічних причин агресивності в дошкільному віці на початковому етапі її становлення з метою її раннього попередження, з'ясування якісних та кількісних характеристик наявних рівнів агресивності, розкриття зв'язків між рівнем агресивності та чинниками їх виникнення, які пов'язані з фрустрацією основних проблем дитини, прояснення й уточнення професійно-значущих якостей особистості майбутнього особистісно орієнтованого фахівця-психолога тощо й обумовило актуальність даної праці.

Мета статті – розкрити необхідність вивчення теоретичного й практичного значення проблеми становлення особистісно орієнтованого фахівця-психолога дитячого садка у процесі вузівського навчання з точки зору дитячого агресолога.

У сучасних умовах навчання у ВНЗ не може обмежуватися вивченням механізмів формування досвіду студентів-психологів. Ставиться завдання організації такої навчальної діяльності, в якій здійснювався б не лише розумовий розвиток майбутніх фахівців-психологів, а й їхньої особистості як суб'єкта пізнання.

Організація такого навчання має бути спрямованою на своєрідність, неповторність, індивідуальність кожного студента. Для цього потрібні умови співробітництва та ставлення до студента, як до суб'єкта пізнавальної діяльності. Саме тому таке навчання й отримало назву особистісно орієнтованого.

Для сучасності характерним є визнання пріоритетності гармонійного виховання перед різними видами навчання. Залишаються актуальними проблема активних методів навчання, проблема дидактичних принципів. Так, навчання успішно розв'язує проблеми формування досвіду, тобто знань, навичок, умінь, а залишається практично нерозв'язаною проблема формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Для цього потрібно дотримуватися не тільки принципу науковості, а й художності, що дасть можливість студенту-психологу засвоїти зміст через свої переживання [10; 12; 21].

Більшість психологів зазначають, що ефективне навчання й самонавчання потребує не лише знання форм і методів аудиторної роботи та роботи з книгою, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей. Тобто самоосвіта неможлива без самовиховання та саморозвитку. З погляду психології, самовиховання – це усвідомлювана діяльність людини, спрямована на вдосконалення самої себе, на вироблення у себе позитивних якостей і звичок та подолання негативних. Самовиховання можливе за наявності в особистості здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане із здатністю людини до самоаналізу та самооцінки, з умінням контролювати свою поведінку і діяльність, співвідносити їх із суспільними та власними вимогами.

Отже, самовиховання – це творча робота над собою і ефективність її залежить насамперед від нашої цілеспрямованості, наявності стійкої мотивації, позитивних установок, правильного вибору способів і методів самовдосконалення, систематичності наших зусиль і постійного самоконтролю. Нарешті, творче самовиховання – це одна з найважливіших умов досягнення успіху в навчанні, професійній діяльності, сімейних стосунках і взагалі в житті [1; 10; 12; 21].

Зупинимось більш докладно на вирішенні проблеми діагностики, профілактики й корекції агресивності й агресивної поведінки в дошкільників майбутніми психологами-фахівцями.

Таким фахівцям необхідно буде підходити до вирішення цієї проблеми разом з вихователями дитячого садка з погляду „психоаналітичного орієнтованого супербачення” (за К.Бютнером), тобто вироблення в себе засобами власної самоосвіти й творчого самовдосконалення так званого психоло-

го-педагогічного складу мислення. Вагомого значення набуває психологічна педагогіка, яка навчає розуміти дітей у спілкуванні, а також доходить до розуміння найпотаємних частинок людської душі [7,37–38].

Це означає, що майбутній особистісно орієнтований фахівець-психолог та вихователь, як його асистент, повинні розуміти справжні причини агресивної поведінки дітей, тобто те, що за страхіттями, тривожністю, самотністю, ворожістю й агресивністю дітей завжди ховаються конфлікти у сфері міжособистісних стосунків: батьки – діти або вихователі – діти, а саме небажання та невміння зрозуміти внутрішній світ кожної дитини, а також необхідність психолого-педагогічної корекції власної особистості.

Психологи вважають, що готовність майбутнього особистісно орієнтованого психолога-фахівця до діагностики, профілактики й корекції агресивної поведінки в дітей повинна мати інтегративний комплекс компонентів, які майбутній професіонал і може розвинути в собі під час особистісно орієнтованого навчання у ВНЗ на підґрунті методів творчого самовиховання [1; 4; 10; 12; 17; 20; 21; 23].

Такими інтегративними компонентами проголошуються мотиваційно-особистісний й професійний компоненти.

Мотиваційно-особистісний компонент розуміється як наявність відповідних потреб й професійно-значущих особистісних якостей психолога, необхідних для впровадження діяльності з попередження агресивності; професійний – як теоретична й практична компетентність психолога в питаннях профілактики дитячої агресивності.

Мотиваційно-особистісний компонент готовності характеризується наявністю потреби в оволодінні технологією взаємодії з дітьми, які мають агресивні тенденції, провідним стилем педагогічного спілкування, здатністю до рефлексії, емпатії, гнучкості, толерантності, співпереживання, взаєморозуміння, здатністю до побудови полісуб'єктних стосунків, саморегуляції своєї поведінки, позбавлення від негативних стереотипів й установок.

Теоретична готовність характеризується наявністю психолого-педагогічної компетентності у питаннях про причини, форми, статево-вікові особливості й механізми прояву дитячої агресивності, про принципи, умови, види й конкретні прийоми надання психолого-педагогічної допомоги дітям.

Практична готовність характеризується наявністю: а) організаційних умінь (створювати сприятливі умови для розвитку дитини, організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на принципах ненасильства, аналізувати проблемні ситуації, володіти засобами організації профілактичних й корекційних заходів); б) діагностичних умінь (впроваджувати цілеспрямоване спостереження за поведінкою дитини, виявляти причини емоційних негараздів, цілі, мотиви її поведінки, враховувати індивідуальні особливості дітей, відокремлювати відхилення від вікової норми); в) профілактико-корекційних умінь (планувати й проводити з дітьми корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на ліквідацію виявлених відхилень в поведінці, розвивати позитивні якості особистості, проводити просвітницьку й корекційну роботу.

Отже, більшість психологів у своїх працях акцентують увагу на тому, що саме недостатня сформованість цього інтегративного комплексу психолого-педагогічних компонентів у майбутніх психологів, що стануть надійними помічниками та керівниками вихователів і педагогів (своїх асистентів), і приводить до їх неготовності в майбутньому на практиці попереджати агресивні прояви в поведінці дітей дошкільного віку, а також й викликає в малят різні соматичні й функціональні розлади. Кожен майбутній фахівець-психолог повинен усвідомити ще під час навчання у ВНЗ, що психологія та психолог прийшли до дитячого садочка або до школи, щоб зробити їх більш гуманними, більш сприятливими для творчого, особистісного зростання кожної дитини, вихователя, педагога, керівника.

Отже, емоційне життя й становлення дітей дошкільного віку відбувається в складному соціально-економічному, політичному й емоційному просторі суспільства. Сильний вплив різноманітних чинників робить проблему ранньої діагностики, профілактики і корекції дитячої агресивності й агресивної поведінки актуальним аспектом сучасних психолого-педагогічних досліджень. Рівень агресивності дошкільника суттєво залежить від професійної особистісної орієнтованої готовності психолога дитячого садка як керівника й помічника для вихователів та педагогів цього садка й одночасно асистентів психолога. Ця готовність визначається й у психолога, й у його асистентів наявністю професійно-значущих якостей й професійною компетентністю у питаннях попередження деструктивної агресивності дітей.

Головними характерними рисами правильного психолого-педагогічного спілкування, що забезпечить й правильне виховання без агресивних проявів в поведінці дошкільників та без порушень у їх соматичному здоров'ї, повинна бути модель спілкування дорослих з дитиною на основі особистісно орієнтованого виховання. Оволодіти цією моделлю майбутній фахівець-психолог зможе саме під час навчання у ВНЗ. Результатом психолого-педагогічної роботи особистісно орієнтованого психолога дитячого садочка повинна стати майбутня практична допомога кожній дитині в реалізації її творчих можливостей, забезпечення нормального ходу психічного розвитку малюка й формування в нього утворень, що дозволять йому перейти на нову вікову сходинку, забезпечать становлення його індивідуальності.

Таким чином, відсутність певної уваги психологічної науки до більш глибокого вивчення цієї проблеми, особливо для практичної роботи психолога дитячого садка, який має отримати ефективну теоретичну й практичну допомогу ще під час навчання у ВНЗ, надає актуальності сучасним психолого-педагогічним дослідженням у з проблем попередження агресивності, агресивної поведінки у дітей різного віку та формування готовності педагогів до роботи із такими дітьми.

Перспективними напрямками дослідження є розробка педагогічних технологій підготовки майбутніх психологів у системі дошкільної освіти до попередження агресивної поведінки дітей, до реалізації особистісно орієнтованого підходу у взаємодії із дошкільниками.

Література

1. **Абрамова Г.С.** Введение в практическую психологию. – М.,1995. – С.4–17.
2. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.,1995. – С.85–94; 168–176.
3. **Бех И.Д.** Психологические основы нравственного развития личности: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – К.,1992.
4. **Бех И.Д.** Особисто зорієнтоване виховання. – К.,1998.
5. **Бех И.Д.** Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема // Дефектологія. – 1996.
6. **Боришевский М.И.** Развитие саморегуляции поведения школьников: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М.,1990.
7. **Бернацька Л.В.** Психолого-педагогічна корекція агресивної поведінки в дошкільників / Теоретичні й прикладні проблеми психології та педагогіки: Зб. наук. праць. – Луганськ, 2002. – № 3/(3). – С.37–38.
8. **Берон Р.,** Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 2000. – С.22–54, 92–124.
9. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – С. 132–144.
10. **Гавриш Н.В.** Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки з дошкільної та початкової освіти. // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4 (111). – С.5–8.
11. **Дубровина И.В.** Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Екатеринбург, 2000. – С.48–49.
12. **Двіжона О.В.,** Руснак І.С. Методика викладання психології. – Чернівці, 2006. – С.160–170.
13. **Зеленько О.А.,** Землянський Д.В. Досвід застосування психоаналізу в корекції постстресорних невротичних, психосоматичних та поведінкових розладів у школярів // Освіта Донбасу. – 2003. – №1(96). – С.50–51.
14. **Лютюва Е.К.,** Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых... – СПб.,2002.
15. **Лаврентьева Г.П.,** Титаренко Т.М. Практична психологія для вихователя. – К.,1993. – Вип.2.
16. **Максименко С.Д.** Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (25-27 листопада 2002 р.). – К.,2002. – С.3–29.
17. **Овчарова Р.В.** Технологии практического психолога образования. – М.,2001.
18. **Проколиенко Л.Н.** Воспитание детей дошкольного возраста. – К.,1990. – С.17; 43–45; 108.
19. **Паренс Генри.** Агрессия наших детей. – М., 1997.
20. **Подмазін С.,** Сироватко О. Технології реабілітаційної роботи // Корекційна робота психолога. – 2003. – №3. – С.74–96.
21. **Панок В.,** Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. Основи практичної психології. – К.,1999.
22. **Реан А.А.** Социализация агрессии // Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.,1999. – С.36–43.
23. **Смирнова Т.П.** Психологическая коррекция агрессивного поведения у детей. – Ростов н/Д, 2003.
24. **Фурманов И.А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – М.,1986. – С.20–27.
25. **Чижова С.Ю.,** Калинина О.В. Детская агрессивность. – Я.,2001.
26. **Широкова Г.А.,** Жадько Е.Г. Практикум для детского психолога. – Ростов н/Д., 2004.

І. О. Сташевська

**МУЗИЧНА ДИДАКТИКА В СИСТЕМІ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ
НІМЕЧЧИНИ (ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ)**

Цілісний підхід до вирішення проблем музичної освіти та виховання, що виникають у процесі інтеграції України до європейського освітнього простору, передбачає розробку нової дидактичної системи, що дозволила б зберегти кращі традиції вітчизняної музичної педагогіки та водночас відкрила б можливість використання ефективного досвіду зарубіжних країн у цій галузі. У цьому контексті актуальною проблемою наукового дослідження вбачається удосконалення змісту музично-педагогічної термінології, що повинна бути індикатором змін найважливіших концептуальних положень сучасної музичної педагогіки.

В останні роки розробкою дидактичних основ музичної освіти в Україні займалися О. Білоус, М. Давидов, М. Д'яченко, І. Котляревський, Л. Масол, О. Падалка, Ю. Полянський, Т. Танько й ін. На наш погляд, ще недостатньо вивченими залишаються теоретичні основи музичного навчання в зарубіжних країнах, більш конкретного визначення у вітчизняному науковому просторі потребують деякі базові категорії музичної педагогіки, зокрема поняття музичної дидактики. У зв'язку з цим, метою статті є визначення сутності музичної дидактики в системі освіти сучасної Німеччини.

Становлення музичної дидактики Німеччини було обумовлено, перш за все, визначенням музичної педагогіки як наукової дисципліни. Як вказують німецькі дослідники, до 70-х років ХХ століття музична педагогіка Німеччини ще не могла бути профільована як наука, тому що вона не мала ні теорії, ні системи, а знань для їхнього формування було недостатньо. Численні експериментальні дослідження окремих музичних здібностей першої половини ХХ століття, а також спроби обґрунтування практичної музично-виховної діяльності результатами цих досліджень стають найважливішою передумовою формування музичної педагогіки як окремої наукової галузі [2, 6—7].

Остаточне виділення музичної педагогіки як самостійної науки, а також класифікація основних музично-педагогічних категорій здійснюється в Німеччині на початку 70-х років ХХ століття. З цього часу музична педагогіка визначається, в широкому значенні, як наука, що досліджує умови й можливості цілеспрямованого впливу музики на формування особистості лю-

дини в різних аспектах: соціокультурному, історичному, антропологічному, психолого-педагогічному, дидактичному й ін. У більш вузькому аспекті музична педагогіка розуміється як теорія та практика музичного виховання й навчання. З'являється окрема галузь музичної педагогіки – музична дидактика, необхідна для науково-теоретичного забезпечення практики музичних занять, тобто – теорія викладання музики [2, 6—7; 4, 12; 5, 7—11].

Завданнями музичної дидактики в Німеччині визначаються планування навчально-виховного процесу, основним предметом якого є музика, формування музично-освітніх цілей, розробка навчальних планів, змісту, форм та методів музичного навчання. У більш широкому значенні перед музичною дидактикою як наукою ставляться завдання вивчення антропологічних, соціокультурних, навчально-психологічних, організаційних й ін. умов музичного виховання й навчання, розробка та апробація ефективних педагогічних технологій у кожній автономній галузі теорії музичного виконавства (масового чи професійного), формування в суспільстві уявлень про цілі й завдання музичного виховання, дослідження антропології музично-педагогічних концепцій, сприяння впровадженню прогресивних технологій у навчальні плани та безпосередньо у навчально-виховну практику [1, 192].

Таким чином, центральними об'єктами дослідження музичної дидактики стає музика та людина (особистість), тобто, з одного боку, здійснюється дидактична інтерпретація феномену музичного мистецтва, а з іншого – вивчаються шляхи виховання індивідуума засобами музики.

Німецькі дослідники акцентують увагу на тому, що теоретичне обґрунтування музично-виховної практики повинне спиратися на досягнення в галузі різних наук: загальної педагогіки, медицини, філософії, соціології, нейрофізіології, антропології, музичної психології, психології розвитку, музичної естетики, теорії та історії музики, інструментознавства, акустики, статистики [2, 4—6; 3, 36; 4, 36; 5, 7].

Розглядаючи питання співвідношення понять “музична педагогіка” та “музична дидактика” у німецькій музично-педагогічній літературі, слід відзначити, що обидва терміни в широкому значенні визначаються як наукові галузі. Однак, якщо в освітньо-виховному та культурно-політичному аспекті “музична педагогіка” є збірним поняттям як для теорії, так і для практики музичного виховання та освіти, то “музична дидактика” позначає лише теоретичний аспект музичної педагогіки.

Поступово разом з розвитком музичної педагогіки Німеччини здійснюється відокремлення автономних галузей музичної дидактики, що сьогодні можна класифікувати наступним чином (Таблиця 1).

Класифікація галузей музичної дидактики

№	Галузі музичної дидактики	Освітньо-виховні сфери функціонування
1.	Теорія музичного навчання учнів загальноосвітніх шкіл	Масова, орієнтована на виховання любителів музики музична освіта
2.	Теорія спеціальної освіти в музичних школах та консерваторіях	Поглиблена музична освіта музикантів-аматорів та підготовка найбільш обдарованих учнів до подальшого професійного навчання у вищих навчальних закладах
3.	Теорія професійної освіти музично-педагогічних кадрів	Професійна підготовка вчителів музики для загальноосвітніх та музичних шкіл
4.	Теорія професійної освіти музикантів-виконавців	Підготовка музикантів-професіоналів різних спеціалізацій у консерваторіях, вищих школах музики та інших вищих навчальних закладах
5.	Дидактика музично орієнтованої соціальної педагогіки	Музичне виховання дітей у дошкільних навчально-виховних закладах, а також позашкільна музично-виховна робота з дітьми та молоддю
6.	Теорія музичної освіти дорослих	Навчання дорослих музичному мистецтву у музичних або народних вищих школах, післядипломна музична освіта
7.	Дидактика музично орієнтованої спеціальної педагогіки	Музично-педагогічна терапія, компенсаційне музичне виховання та соціальна адаптація дітей і молоді з різними розумовими, фізичними й психічними відхиленнями, порушеннями в галузі спілкування, мовлення, дітей з неблагополучних родин і з підвищеною агресивністю
8.	Музична дидактика в контексті просвітницької діяльності засобів масової інформації	Музична просвіта засобами телебачення, радіо, преси, Інтернету, спеціальної музичної критики, висвітлення музичного життя суспільства, виготовлення путівників по концертах та оперних виставах, вкладишів з просвітницьким текстом до аудіо-, відеоносіїв тощо.

Таким чином, музична дидактика сучасної Німеччини включає в себе як теорію професійної музичної освіти та масового музичного виховання дітей, молоді й дорослих, так і теорію музично-педагогічної терапії, компенсаційного музичного виховання й музичної просвіти засобів масової інформації. Центральною проблемою музичної дидактики як науки визначається формування суспільних уявлень про цілі музичного виховання та освіти в контексті визначення впливу музики як історичного культурного феномену на процес становлення особистості та розробка стратегій вирішення актуальних соціокультурних проблем засобами музичного мистецтва.

Подальшого дослідження, на нашу думку, потребують питання формування термінологічного апарату музичної педагогіки та розвитку музичної дидактики в окремих освітньо-виховних галузях зарубіжних країн.

Література

1. **Ehrenfort K. N.** Musikdidaktik // Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. – 1998. – S. 192 – 198.
2. **Finkel K.** Musikpädagogik Heute. Tendenzen und Aspekte. – Wolfenbüttel und Zürich: Müller Verlag, 1974.
3. **Gruhn W.** Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung. – Hofheim: Wolke, 2003.
4. **Kaiser H.J.** Musikerziehung/ Musikpädagogik // Helms S., Schneider R., Weber R. (Hg.) Kompendium der Musikpädagogik. – Kassel: Bosse, 1995. – S. 9–42.
5. **Wagner R.** Musikerziehung: Einführung, Didaktik, Unterrichtsskizzen. – Donauwörth: Auer, 1982.

УДК. 378.124+371.123:132

О. І. Гура

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Педагогічна професія як соціальний інститут детермінована соціальними (соціально-культурними, соціально-правовими, соціально-економічними), технологічними (змістом освіти, педагогічними технологіями) й особистісними (професійними якостями, знаннями, вміннями і навичками) факторами, характеризується зовнішніми щодо професії як такої та внутрішніми зв'язками. Ядром педагогічної професії є професійна компетентність (В.Введенський).

Цілісність і відповідність цього феномену, що забезпечує ефективність освітньої діяльності в умовах соціальної депривації (низький статус професії педагога, передача педагогічних функцій іншим соціальним інститутам, складне економічне становище) та відсутності єдиної методологічної бази, в цілому залежать від особистості педагога, його здатності до протистояння нега-

тивним факторам навколишнього середовища, здатності до збереження своєї цілісності, самоорганізації відповідно до нових умов професійної діяльності, а відтак – від рівня сформованості його психолого-педагогічної компетентності.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що дослідження професійної компетентності педагога та її видів є одним із пріоритетних напрямків діяльності в галузі освіти і науки, підтвердження чого ми знаходимо в численних працях сучасних науковців (Н.Кузьміна, А. Маркова, О.Бодальов, В.Жуков, Л.Лаптев, В.Сластьонін, К.Абульханова, І.Зимня, І.Ісаєв, В.Введенський, П.Решетніков, Н.Гузій, О.Овчарук та інші). Але не зважаючи на значне теоретичне підґрунтя дослідження даного феномену, в сучасній психолого-педагогічній літературі відсутня концептуальна різноманітність і різноплановість трактування поняття “психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу” (як і поняття “професійна компетентність викладача вищого навчального закладу” в цілому), що і зумовлює актуальність даної теми.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретичної моделі психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. Основними завданнями є: визначити поняття “психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу”, охарактеризувати основні принципи побудови моделі даного феномену, описати її компоненти.

Базуючись на результатах нашої попередньої роботи, спрямованої на дослідження характерних особливостей професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, сутності компетентності, професійної компетентності педагога та її видів, змістовних та процесуальних компонентів даного явища тощо, під психолого-педагогічною компетентністю викладача вищого навчального закладу (ВНЗ) ми розуміємо складну особистісно-професійну системну якість педагога, яка забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку і самореалізацію) відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. Основними принципами побудови моделі даного феномену визначаємо такі.

1. Системність: психолого-педагогічна компетентність є системним явищем, що має певну сукупність елементів, які перебувають у взаємовідносинах і зв'язках між собою, утворюють певну цілісність, єдність.

2. Якісність: психолого-педагогічна компетентність складається з певної сукупності властивостей (якостей) особистості, що проявляються, утворюючи системну якість. Вона виявляється на межі взаємодії двох систем: внутрішньої – суб'єктивного середовища та зовнішньої – об'єктивного середовища, що має свої властивості. Як і будь-який процес (та результат і прояв процесу), психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ може бути тільки цілісним утворенням, яке забезпечується зовнішньою функціональною ознакою, що створюється відповідно до зовнішніх вимог, та внутрішнім міцним взаємозв'язком і взаємозалежністю складових компонентів.

3. Детермінованість: психолого-педагогічна компетентність характеризується не тільки наявністю зв'язків і відношень між елементами, що її утворюють, а й нерозривною єдністю з внутрішнім особистісним і навколишнім професійним середовищем, при взаємодії яких вона виявляє свою цілісність.

4. Динамічність (процесуальність, циклічність): психолого-педагогічна компетентність не має статичного вигляду. Вона є процесуальним явищем, яке існує тільки в актуальних процесах або діях. Професійна діяльність, точніше, її зміст – професійні завдання, що необхідно вирішувати, і є тим каталізатором, навколо якого виявляється це явище. Тільки в контексті вирішення тих чи інших професійних завдань ми можемо говорити про певні професійні знання, вміння, навички і, відповідно, – про професійну та психолого-педагогічну компетентність, рівні їх прояву. Психолого-педагогічна компетентність характеризується і циклічністю – виявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів. Оскільки сама професійна діяльність безперервно змінюється: відпадають старі або з'являються нові елементи, у зв'язку з цим змінюються будова і характер змісту (професійних знань, умінь, навичок, які забезпечують діяльність). Вирішення професійного завдання надає новий досвід і переводить психолого-педагогічну компетентність (компоненти й особливості їх поєднання, “сплаву”) на новий, вищий рівень.

5. Діяльнісність: психолого-педагогічна компетентність виявляється у професійній діяльності. Саме діяльність (у всіх її формах – внутрішній і зовнішній) спрямована на вирішення певних професійних завдань, вона є і “носієм”, і механізмом прояву психолого-педагогічної компетентності.

6. Усвідомленість: психолого-педагогічна компетентність є результатом усвідомлення викладачем самого себе як індивіда, особистості (норми на рівні діяльності) і суб'єкта професійної діяльності (норми на рівні професійної діяльності).

На наш погляд, модель психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ, має бути подана у вигляді двох взаємопов'язаних, взаємозумовлених компонентів: змістовного (складові компоненти) та процесуального (складові процеси) – на фоні взаємодії двох систем: зовнішньої (соціальної, професійної) і внутрішньої (індивідуальної, особистісної). Слід зазначити, що цей розподіл має умовний характер (на рівні теорії, теоретичної моделі). Психолого-педагогічна компетентність у розгорнутій, продуктивній формі базується не на конкретній системі (особливостях особистості, внутрішньому аспекті її функціонування, або специфіці професійної взаємодії, особливостях реалізації професійної педагогічної діяльності, зовнішньому аспекті її прояву), а є результатом їх продуктивної взаємодії.

Слід акцентувати увагу й на тому, що професійна діяльність є однією із сфер реалізації особистості, тому психолого-педагогічну компетентність викладача ВНЗ ми розглядаємо на двох рівнях: потенційному та актуальному.

У зв'язку із складністю досліджуваного нами явища, його нестатичністю та циклічністю, аналіз і характеристику особливостей його систем і рівнів можна й необхідно здійснювати, з одного боку, в рамках системного підходу

(принцип системності), з іншого – з позицій акмеології та синергетики (принцип динамічності).

Системоутворювальним механізмом, фактором, що детермінує цілеспрямоване функціонування елементів і прояв психолого-педагогічної компетентності як цілісності, є діяльність, яка може бути, по-перше, відповідно до систем та сфер нормативів професійною й особистісною (життєдіяльність), по-друге, відповідно до її предмета і рівня прояву – мисленнєвою і предметною. Саме цілісність складових компонентів підсистем забезпечує існування та прояв системної якості – психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

На наш погляд, опис моделі психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ має відбуватися з двох позицій: за блоками (схемами) та за змістом і процесами.

Отже, з метою урахування комплексу факторів, що впливають на формування й функціонування психолого-педагогічної компетентності (соціального/професійного й особистісного), двох рівнів (потенційного й актуального), модель даного феномену ми розкриваємо через чотири блоки: особистісно-потенційний (внутрішній), особистісно-актуальний (зовнішньо-предметний), соціально/професійно-потенційний (нормативний), соціально/професійно-актуальний (предметний). Таким чином, ця диференціація базується на двох рівнях прояву (актуальному чи потенційному) при домінуванні компонента соціальної/професійної або особистісної системи.

Професійний блок психолого-педагогічної компетентності представлений, з одного боку, професійно визначеною, соціально ствердженою (на рівні законодавчих актів) нормативною моделлю професійної діяльності викладача у вищому навчальному закладі, яка забезпечує отримання педагогом результатів, що мають загальну значущість, тобто є цінністю не тільки для нього як суб'єкта діяльності, для навчального закладу як певного її “замовника”, а й для суспільства в цілому. Саме на основі предметної діяльності (професійно-актуалізованої) можна говорити про рівень психолого-педагогічної компетентності викладача та ефективність його професійної педагогічної діяльності в цілому.

З іншого боку, цей блок представлений певним набором професійно-потенційних діяльнісно-рольових характеристик педагога (професійні знання, вміння, навички), які з професійної (соціальної) позиції забезпечують успішність його функціонування як суб'єкта нормативної діяльності, її носія. Вони як емпірично визначені, теоретично обґрунтовані, професійно схвалені компоненти і становлять нормативно визначену модель фахівця. На суб'єктивному рівні, на рівні інтеріоризації професійних норм і цінностей ця модель є підґрунтям для формування ідеального образу “Я” в контексті формування професійної Я-концепції педагога, реалізація якої у предметну дійсність забезпечить йому самоствердження у професійній сфері.

Таким чином, ці блоки є закріпленими на нормативному рівні “оптимально-ідеальною” моделлю професійної педагогічної діяльності викладача у вищому навчальному закладі і, відповідно, “оптимально-ідеальною” мо-

деллю професійної компетентності самого суб'єкта цієї діяльності, що покладена в основу його професійної підготовки.

У будь-якому разі ця модель повинна бути усвідомлена і прийнята (інтегрована) педагогом як власна ідеальна модель його професійної діяльності, з якою він співвідносить процес своєї самопідготовки і свого самовираження (прояв системи професійних якостей) в умовах актуалізації професійної педагогічної діяльності.

Опис моделі психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ через особистісно-потенційну (внутрішню) та особистісно-актуальну (зовнішньо-предметну) схему передбачає домінування особистісної сфери – індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Цей блок представлений певними індивідуально-психологічними та професійними характеристиками педагога (психічні процеси, властивості, здібності та професійні якості), актуалізація і генералізація яких забезпечують ефективність вирішення ним професійних завдань відповідно до вимог професійної діяльності у ВНЗ.

Таким чином, цей блок можна уявити у вигляді двох складових елементів: структурно-особистісного (психічні процеси, властивості), що характеризує педагога як особистість, і функціонально-особистісного (здібності, професійні якості), який характеризує педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Саме цей блок, з одного боку, являє собою індивідуально-психологічний зміст, який у процесі розвитку формує творчий професійний потенціал особистості, з іншого – особистісно-професійний зміст, котрий викладач реалізує в актуалізованій професійній діяльності з метою самовираження і самоствердження. Одним із основних факторів ефективності актуалізованої предметної професійної діяльності педагога є рівень відповідності його індивідуально-психологічного та особистісно-професійного змісту нормативній моделі професійної компетентності.

Причому слід зазначити, що співвідношення, співнастройка цих складових психолого-педагогічної компетентності може здійснюватися на двох рівнях: спонтанному (інтуїтивному) і професійному (усвідомленому), які можна розглядати і як критерії її діагностики.

Спонтанний рівень виявляється за умови, коли педагог, з одного боку, не усвідомлює (або не достатньо адекватно усвідомлює) зміст нормативного рівня функціонування, рівня розвитку своїх структурно-особистісних та особистісно-функціональних компонентів, з іншого – процесів і механізмів їх актуалізації. Про це достатньо чітко свідчать результати проведених нами емпіричних досліджень: більшість педагогів вищої школи не усвідомлює специфіки своєї професійної педагогічної діяльності у ВНЗ, сутності професійної і психолого-педагогічної компетентності. А отже, можна зробити припущення, що в основі їх самореалізації лежить спонтанний характер, що не передбачає свідомого управління цим процесом: педагог функціонує більше на рівні особистості, актуалізуючи під впливом професійних педагогічних завдань свої здібності або певні якості. Причому внаслідок несформованості професійної Я-концепції самопідготовка здійснюється на рівні суб'єктивних

норм і цінностей, які певною мірою можуть або збігатися з професійними (нормативними), або ні. Наслідками такого становища є, з одного боку, негативні явища професіогенезу (дезадаптація, професійні деформації та деструкції, професійний маргіналізм тощо), з іншого – низькі показники професійної науково-педагогічної діяльності.

Професійний рівень передбачає усвідомлення як змісту професійних та особистісних моделей, так і механізмів їх генералізації та прояву. У цьому контексті професійна діяльність викладача є системою актуалізованих професійних якостей, що свідомо поєднуються й актуалізуються ним відповідно до самореалізації спроектованого професійного “Я-дієвого”. А рівень співвідношення результатів самовираження (“Я-професійно-дієве”) і самоствердження (“Я-професійно-нормативне”) є основою для подальшої самопідготовки педагога і в цілому – для його самоорганізації.

Професійна Я-концепція викладача вищого навчального закладу як динамічна усвідомлена сукупність його уявлень про себе (“Я-реальне особистісне”, “Я-професійно-дієве”, “Я-професійно-нормативне”) теж є складовим компонентом його психолого-педагогічної компетентності. Але внаслідок того, що цей феномен є тим внутрішнім компонентом, який створює умови для усвідомлення змісту і процесів, їх розвитку, переходу внутрішньо-потенційного, процесуального в зовнішнє актуальне, змістовне, його розгляд, на наш погляд, буде більш доцільним після характеристики механізмів і факторів (процесів), що забезпечують цілісність функціонування, розвитку і прояву психолого-педагогічної компетентності.

Системоутворювальним фактором, що забезпечує функціонування і розвиток психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ на потенційному рівні як цілісності, є його професійна самоорганізація.

У контексті нашої роботи під професійною самоорганізацією викладача ВНЗ ми будемо розуміти сукупність двох взаємопов’язаних процесів, що трансформуються один в одного – професійної самопідготовки і професійної самореалізації (В.Бранський, С.Пожарський).

Професійна самореалізація передбачає безпосередньо професійну педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Вона являє собою свідоме прагнення педагога виявити свої внутрішні процесуальні компоненти (складові психолого-педагогічної компетентності) таким чином, щоб зовнішня їх форма (змістовні складові професійної компетентності) відповідала професійним нормативам, а результати професійної діяльності набули суспільного (професійного) визнання. Оскільки цей процес здійснюється на стику професійної (соціальної) та особистісної сфер, то професійна самореалізація педагога на рівні особистісно-потенційному й особистісно-актуальному представлена, у свою чергу, процесом професійного самовираження, а на рівні соціально-потенційному і соціально-актуальному – процесом професійного самоствердження.

Професійна самореалізація, як і ефективність професійної діяльності викладача у ВНЗ, більшою мірою залежить від особистісного потенціалу (інди-

відуально-психологічних властивостей та здібностей) і рівня його професійної самопідготовки.

Рівень неадекватності професійної самопідготовки педагога і його професійної самореалізації (як результат нестабільності особистісної та професійної систем) є одним із основних факторів циклічності цих процесів і динамічності самоорганізації викладача в цілому.

Оскільки педагог у соціальній професійній дійсності представлений не тільки таким, яким він є (“Я-реальне, особистісне”), а й таким, яким його сприймає навколишнє середовище (“Я-дійове, професійне”), що постійно змінюється, то процес самопідготовки викладача ВНЗ до реалізації професійної педагогічної діяльності в контексті моделі, у свою чергу, базується на процесах самопізнання та саморозвитку.

Найважливішим засобом оптимізації індивідуального буття педагога, його професійної самоорганізації є рефлексія як форма активного усвідомлення особистістю того, що з нею відбувається (В.Семиченко). Завдяки властивості рефлексії особистість має можливість спрямовувати мисленнєву діяльність на вияв і перетворення передумов та результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, спілкування, поведінки в цілому; усвідомлювати і перебудовувати форми активності [2, 62].

Отже, становлення особистості професіонала як цілісної системи особистісних смислів (О.Леонтьєв), що забезпечують його адекватну професійну відповідність, передбачає мисленнєву діяльність щодо зв'язання цієї системи. Підтримка внутрішньої погодженості і стійкості “Я” здійснюється не тільки за допомогою захисних механізмів, а й у результаті розумової роботи людини. Правильна оцінка своїх можливостей необхідна для того, щоб співвіднести з ними рівень своїх професійних домагань, зробити їх реальними. Джерелом мисленнєвої діяльності при формуванні або зміні самосвідомості є незбіг, суперечливість знань про себе: знань, отриманих від інших, і знань, які здобуті самостійно [3, 203].

Самосвідомість педагога, його “Я” є тим суб'єктивним простором, на якому в результаті мисленнєвої діяльності стикаються суперечності “Я – Інший”, “Знання – Незнання”, “Діяльність (процес) – Організаційні форми прояву (зміст)” (В.Зінченко) і створюється основа для його професійної самоорганізації – проектування професійної Я-концепції.

Таким чином, механізмом, що детермінує цілеспрямоване функціонування елементів і прояв психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ, є діяльність: на рівні внутрішньому – мисленнєва (розумова), що забезпечує самоорганізацію, на рівні зовнішньому – професійна, що забезпечує її прояв.

Розгляд мислення як діяльності має досить глибокі та ґрунтовні науково-теоретичні засади у вітчизняній науці. У даній роботі розподіл діяльності на два види має умовний характер. Ці види діяльності – предметна професійна і внутрішня мислєдіяльність, як і співвідношення “професійна (зовнішня) компетентність – психолого-педагогічна (внутрішня) компетентність”, ми розглядаємо не з позиції дихотомії (переходу одного в інше), а в єдності:

як дві сторони одного й того самого явища. Причому ми використовуємо дефініцію “миследіяльність” (Г.Щедровицький), оскільки саме вона більш адекватно, на наш погляд, відображає процесуальність і представленість психолого-педагогічної компетентності в цілісності та єдності її складових: процесів миследії, мислекомунікації і мислення. Саме це поняття відображає ситуацію, коли мислення включене в контекст практичної діяльності, а відтак, характеризує момент свідомої генералізації та прояву психолого-педагогічної компетентності.

Розглядаючи діяльність і миследіяльність в контексті нашої роботи як дві сторони одного й того ж процесу, ми базуємось на шести категоріальних характеристиках професійної педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу: виробництво – відтворення, розвиток – функціонування – проектування й управління (В.Давидов).

Зазначені характеристики, відповідно до нашого підходу, можна умовно поділити на два блоки. Діяльнісний блок (блок предметної професійної педагогічної діяльності) включає такі категоріальні характеристики, як виробництво, функціонування і управління. Педагог у процесі самореалізації, виконуючи певні педагогічні функції, здійснює діяльність, спрямовану на отримання певного результату, керуючи нею.

Блок миследіяльності (внутрішній, потенційний) включає такі характеристики, як відтворення, розвиток і проектування. Професійна діяльність спрямована не тільки на зовнішнє середовище, на перетворення матеріальних предметів, а й є одним із основних чинників формування самої особистості педагога (В.Давидов, О.Леонт'єв, Д.Ельконін та ін.), який, у свою чергу, в процесі професійного становлення та розвитку, самопідготовки й саморозвитку відтворює і розвиває професійну педагогічну діяльність. У процесі професійної самоорганізації її проектує, здійснює самоуправління – діяльність управляє сама собою: внутрішня (миследіяльність) управляє зовнішньою (професійною) діяльністю. Тобто миследіяльність має виконувати три функції: давати знання, адекватно відображати дійсність (соціальну, професійну), забезпечувати реалізацію особистості як стосовно неї самої (персональна, суб'єктивна реальність), так і стосовно інших і соціуму (ще один аспект соціальної реальності, який на сьогодні зараховують до сфери комунікації) [4, 44].

Миследіяльність є найвищим рівнем організації та прояву активності особистості як суб'єкта професійної діяльності. А сам суб'єкт і його діяльність неможливі без свідомості, без рефлексії, тому все це є нерозривно взаємозв'язаним (А.Брушлінський).

У наведеній моделі психолого-педагогічної компетентності тісно переплітаються дві системи механізмів її функціональної організації (як і функціональної організації суб'єкта в цілому): об'єктивна й суб'єктивна, причому друга певною мірою регулює першу. Основною складовою змісту суб'єктивної системи є рефлексивні процеси і механізми. Особистість (і всі форми її взаємодії з навколишнім середовищем), виявляючись у рефлексії, в рефлексії й формується – таким само, як через це розвиваються форми її взаємодії з дійсністю. Суб'єкт

завдяки властивості рефлексивності і її метакогнітивним функціям здатний до часткового управління самими закономірностями свого функціонування, “довільної регуляції діяльності”. Рефлексія пов’язана, по-перше, з процесами вироблення нових смислів, по-друге, з процесами об’єктивізації смислів у вигляді знань, предметів та об’єктів діяльності, по-третє, зі специфічним функціонуванням знань, предметів і об’єктів практичної діяльності.

Відповідно до запропонованої моделі психолого-педагогічної компетентності, викладач ВНЗ у процесі вирішення професійних педагогічних завдань проходить на потенційному рівні (рівні психолого-педагогічної компетентності) три основні етапи як складові цілісного процесу мислєдіяльності: проєктивний етап, етап самоорганізації й етап саморефлексії. Зазначені етапи знаходять своє відображення в самосвідомості на рівні розвитку “Я” особистості, у вигляді концепції “Я” – професійної Я-концепції педагога вищої школи. Проєктивний етап передбачає, що педагог виступає в ролі “конструктора”, який у результаті професійної діяльності інтеріоризує певний соціально та професійно визнаний суб’єктивний образ фахівця, що ефективно реалізує поставлені завдання, є успішним і перспективним. Результатом цього етапу є усвідомлення і прийняття на рівні суб’єктивних норм образу “Я-професійне (нормативне) ідеальне”, що виступає основою для подальшого проєктування професійної самоорганізації.

На другому етапі педагог виступає як самоорганізуюча система – система, в якій один із елементів виконує функцію проєкту всього цілого і особливий механізм здійснює структурування цілого за зразком “проєкту” (В.Лєфєвр). Причому “суб’єкт намагається створити такі зразки поведінки, щоб установити і зберегти подібність між самим суб’єктом і його моделлю себе” [5, 67].

На даному етапі викладач з урахуванням своїх індивідуальних властивостей “Я-реального” (можливостей і недоліків) як результат самопізнання і самосприйняття погоджує і співнастроює систему своїх професійних якостей із системою об’єктивних умов і вимог професійного завдання, що вирішується. Позиція суб’єкта – це комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, ставлень суб’єкта до завдання, з одного боку, його стратегії і тактики, – з іншого, й об’єктивної динаміки діяльності (її подій і фрагментів) – з третього [6, 308]. Результатом цього етапу є формування образу “Я-професійного дієвого”, відповідно до якого реалізується професійна педагогічна діяльність.

На етапі саморефлексії педагог виступає як саморефлексивна система (одночасно є рефлексивною і самоорганізуючою), що забезпечує супровід і адекватність об’єктивізації, переходу потенційного в дієве, предметне – переходу образу “Я-професійне, дієве” в образ “Я-професійне (нормативне) ідеальне”.

Як зазначає К. Абульханова-Славська, навіть нескладна діяльність, якщо вона не організована самим суб’єктом, стає причиною перенапруження людини, яке, нагромадившись, переходить в утому і роздратування (фактори розвитку професійних деструкцій та деформацій). Організація діяльності

допомагає суб'єкту дотримуватись її основної лінії (спрямованості), навіть коли виникають труднощі.

На наш погляд, саме професійна Я-концепція забезпечує функцію проєкту його психолого-педагогічної компетентності як цілісного системного явища (системної якості), а мислєдіяльність є механізмом структурування й корегування.

Таким чином, психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ як механізм систематизації та прояву професійної компетентності, представлена, з одного боку, певним змістом: діяльнісно-рольовими компонентами (професійні знання, вміння, навички) та процесуально-функціональними (у вигляді трьох рівнів генералізації психічних процесів, проміжними утвореннями яких є такі компоненти, як психічні властивості, здібності та якості), з іншого – механізмами і процесами їх узагальнення та прояву. Причому зазначені компоненти відповідно до своєї дуалістичної природи мають дві форми існування: суб'єктивну та об'єктивну актуалізуються і розвиваються в діяльності.

Сформована психолого-педагогічна компетентність дає викладачу ВНЗ змогу перебувати в постійному процесі саморозвитку, вироблення нових методів і засобів вирішення тих чи інших професійних завдань, що постійно змінюються, і, відповідно, на професійному актуальному рівні дають йому можливість бути компетентним. Сутність цього явища полягає в тому, що особистість має “витягти” із себе свої засоби, методи, здібності (тобто усвідомити їх), “покласти” їх перед собою і почати розбирати й описувати (аналізувати з метою визначення рівня розвитку), а потім сконструювати з них дещо нове (розвиток і новий рівень генералізації), “надіти” його на себе як свої нові здібності, рішення, навички і почати здійснювати те, що раніше вона не могла і не вміла [7, с. 28].

Концептуальна модель психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ відображає цілісне, динамічне особистісно-професійне явище, яке має своєрідну природу і потребує комплексних психолого-педагогічних методів його формування, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. **Бранский В.П.,** Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб., 2002.
2. **Семиченко В.А.** Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997.
3. **Тихомиров О.К.** Психология мышления. – М., 1984.
4. **Розин В.М.** Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – №1. – Т. 3. – С. 40 – 57.
5. **Лефевр В.А.** Закон само-рефлексии: возможное общее объяснение трех различных психологических феноменов // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – №1. – Т. 3. – С. 64 – 73.
6. **Абульханова-Славская К.А.** Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара, 1999. – С. 301 – 330.
7. **Щедровицкий Г.П.** Лекции по психологии // Вопросы саморазвития человека – Вып. 3. – К., 1991. – С. 3 – 32.

О. П. Грибок

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Думка про те, що процес підготовки фахівця повинен спиратися на самостійність тих, кого навчають, міститься у працях видатних педагогів минулого.

Мета статті – на прикладах педагогічних праць розглянути проблему творчої пізнавальної самостійності, найбільш значущі ідеї педагогічної думки минулого щодо проблеми творчої пізнавальності; обґрунтувати зв'язок творчої пізнавальної самостійності з базовими потребами людини (самореалізацією, самоактуалізацією, самоствердженням).

Так, на думку К.Ушинського, „не вміти добре виражати своїх думок – недолік; але не мати самостійних думок – недолік ще більший; самостійно ж думки впливають із самостійно придбаних знань” [1]. У 20-і рр. минулого сторіччя формулювання соціального замовлення на формування всебічно розвинутої особистості висунула перед педагогами завдання: „навчити самостійно мислити, діяти колективно, організовано, усвідомлюючи результати своїх дій, розвиваючи максимум ініціативи, самостійності” [2, 556-657]. Для вирішення цього завдання широкого поширення одержав так званий дослідницький метод. Сама ідея впровадження даного методу в практику навчання не була „відкриттям”, однак, як відзначав Ф.Корольов, „це явище, безсумнівно, самотутнє й нове” [3, 82].

Багато дослідників 20-х рр. минулого століття (О.Євстигнєєв-Беляков, Ш.Ганелін, В.Наталі, А.Пинкевич, Б.Райков, В.Ульянинський, К.Ягодівський та ін.) підкреслювали безсумнівну значимість дослідницького методу для розвитку активності й самостійності тих, хто навчаються, формування й розвитку в них творчого мислення [4]. Подальший пошук нових методів навчання ще більше актуалізував проблему самостійної діяльності, самостійності в навчанні. Однак розробка основ теорії методів навчання у 20-х рр. супроводжувалася педагогічним максималізмом й однобічністю підходу через той факт, що виховання активності й самостійності тих, хто навчаються, протиставлялося завданню озброєння їх міцними знаннями основ наук.

У 30-50-і рр. минулого століття педагогічна теорія й практика були орієнтовані на вдосконалювання усіх сторін навчально-виховного процесу: програм і підручників, організаційних форм і методів навчання, контролю знань і т.п. У дослідженнях цих років також відзначався інтерес до самостійної роботи в навчанні. Тим часом акцент в основному зміщався на розвиток мислення й творчих здатностей: „Самостійна робота у жодному разі не може обмежуватися тільки тренуванням, тільки вправами, що мають за мету одне лише закріплення знань, – відзначав Б.Єсіпов, – вона повинна

бути спрямована на розвиток творчих здібностей і творчої ініціативи” [5, 37]. Пізніше в роботах Є.Голанта підкреслювалася особлива значимість вивчення питання розвитку пізнавальної самостійності [6, 78]. При цьому в зміст даного поняття автор включав „організаційно-технічну самостійність, самостійність думки, самостійність дій”. Підкреслимо, що дослідження Є. Голанта мали велике значення для вирішення проблеми виховання пізнавальної самостійності у тих, кого навчають. Як відзначав О. Нільсон: „Це була перша спроба осмислити сутність самостійної роботи в широкому теоретичному плані за увесь час існування радянської школи” [7, 50].

Більшість дослідників середини ХХ століття також неодноразово вживали спробу визначити зміст терміна „самостійна робота”. Так, І.Огородників і П.Шимбірєв зазначали: „Самостійна робота учнів розуміється по-різному. Одні під самостійною роботою розуміють всю діяльність учня у процесі навчання, інші – лише практичні роботи, виконувані учнями безпосередньо, треті – самостійну роботу, проведену учнями вдома” [8]. Однак, як справедливо помітив М.Скаткін, у ці роки питання розвитку творчої пізнавальної самостійності практично не привертало уваги дослідників [9, 11].

Певний крок у цьому напрямку зробив Б. Єсіпов. Ним було дано наступне визначення самостійної роботи: „Це така робота, що виконується в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля й виражаючи в тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій” [5, 15–16]. Запропоноване Б.Єсіповим визначення самостійної роботи в основному розкриває лише зовнішні ознаки й не розкриває ознак, пов’язаних з характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Саме на цю особливість визначення звертав увагу дослідників П.Підкасистий: „У викладеній концепції недостатнє відбиття знайшло питання про єдність процесуальної й логіко-змістовної сторін кожного виду самостійної діяльності ...” [10, 39].

Визначаючи умови розвитку самостійності й активності тих, хто навчається, М.Данилов підкреслював, що це не є якимось особливим завданням, що вимагає спеціальних засобів [11, 36]. Воно здійснюється всім навчально-педагогічним процесом. До умов розвитку самостійності автор відносить як спосіб навчання самостійності, так і наступність процесу навчання.

У більш пізній період дослідники звертали увагу на необхідність розведення дефініцій „пізнавальна самостійність” і „пізнавальна активність”, оскільки остання може бути спрямована тільки на засвоєння знань, їхнє закріплення й відтворення. Самостійність ж припускає виховання творчого початку, готовність до пошукової роботи. У цьому зв’язку питання про рівні розвитку пізнавальної самостійності, про способи творчої діяльності стали розроблятися більш активно. Однак, хоча ця проблема зайняла особливе місце у дидактиці 60-х-80-х рр. минулого століття, питання раціональної організації самостійної роботи тих, хто навчається, все ж таки не одержали свого остаточного вирішення.

Вагомий внесок у розвиток питання організації самостійної роботи учнів внесли роботи П.Підкасистого [10]. Спочатку як провідні завдання самостійної роботи вченим висуваються: розвиток творчих здібностей тих, хто навчається; озброєння їх методами науки й наукового пізнання. У більш пізніх роботах автор підсилює увагу до власне дидактичного аспекту досліджуваної категорії [12]. На його думку, головна ознака самостійної діяльності, що виражає її сутність, полягає зовсім не в тому, що учень працює без сторонньої допомоги, а у тому, що мета діяльності учнів несе в собі одночасно й функцію управління цією діяльністю. Таким чином, ученим була запропонована своєрідна технологія самостійних робіт.

У дослідженнях Н.Половнікової була встановлена сутність, визначені основи й система виховання самостійності в навчанні [13]. Особливість підходу автора до дослідження проблеми полягає в послідовному включенні в навчальний процес робіт, що поетапно ускладнюються за змістом, процесом виконання й ступенем самостійності учнів. Вони поступово включаються в самостійну пізнавальну діяльність, що переходить на тих або інших щаблях у творчу. Аналізуючи процес розвитку пізнавальної самостійності, дослідниця встановлює ступінь залучення до творчості: копіююча, вибірково-відтворююча й творча самостійність. Основним механізмом розвитку пізнавальної самостійності вона вважає перенос способів діяльності у нову ситуацію. У структурі пізнавальної самостійності авторка виділяє три сторони, що перебувають у єдності: спонукальну, що характеризує прагнення учня до самостійного оволодіння знаннями; змістовну, що включає опорні знання; технічну, до складу якої входять методи пізнавальної самостійності.

Відповідно до точки зору Т.Шамової, пізнавальна самостійність включає мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий компоненти [14, 70]. Авторка вважає, що прояв пізнавальної самостійності у навчанні обов'язково пов'язаний з мотивом, в якості якого може виступати епізодичне або стійке прагнення особистості пізнати нове, прагнення до систематичної розумової діяльності й т.п. Змістовно-операційний компонент, на її думку, включає систему провідних знань і способів навчання й володіння ними [14, 72]. Нарешті, дослідниця виділяє третій компонент пізнавальної самостійності – вольові зусилля, що, на наш погляд, цілком правомірно, оскільки воля – невід'ємна частина будь-якого виду самостійності.

У розробці проблеми самостійності учнівської молоді немаловажним було виявлення залежності її сутності від тих рушійних сил, якими вона спрямовується. У цьому сенсі заслуговують на увагу висновки, зроблені Р.Лемберг: „Самостійна дія починається з виникнення бажання виявити свою активність, вона триває при наявності досить сильних і стійких спонукань і сходиться на ні, коли висихають внутрішні рушійні сили. Отже, наявність внутрішніх спонукань і пов'язане з ним усвідомлення змісту й мети роботи є істотними ознаками самостійних дій” [15, 19]. На перший погляд така точка зору розходиться зі сформульованою раніше позицією М.Данилова. Однак, це протиріччя удаване, оскільки обидві позиції важливі й взаємно доповнюють і поглиблюють одна одну.

Питання про рушійні сили пізнавальної самостійності одержали розвиток у працях багатьох вітчизняних учених. В їхніх роботах було показано, що для формування стійкої пізнавальної потреби, що лежить в основі пізнавальної самостійності, необхідно виховувати сукупність позитивних мотивів, взаємозалежних між собою.

Проблема формування пізнавальної самостійності й активності у навчанні в останні роки набула особливої актуальності у зв'язку з розробкою іншої проблеми – самоосвіти. Як зазначав О.Нільсон, у сучасних умовах на перший план висувається завдання розвинути в учнів здатність самостійно здобувати знання й швидко пристосовуватися до нових галузей діяльності [7, 10]. Таким чином, проблема виховання пізнавальної самостійності стає необхідною умовою для вирішення найважливішого соціального завдання – неперервної освіти. Дослідження дидактів (Ю.Бабанський, М.Данилов, Р.Лемберг, І.Лернер, М.Махмутов, С.Шапоринський та ін.) показали, що наявність пізнавальної самостійності сполучена із творчим мисленням. Причому, на розвиток творчої пізнавальної самостійності істотний вплив має характер діяльності – репродуктивна й продуктивна.

Пошук умов розвитку пізнавальної самостійності привів до створення теорії проблемного навчання, спрямованого на формування творчої особистості. Питання проблемного навчання знайшли своє вирішення в роботах Ю.Бабанського, М.Круглякова, Т.Кудрявцева, І.Лернера, О.Матюшкіна, М.Махмутова, Т.Шамової та ін. Спеціальному розгляду в педагогічній літературі піддалося питання про функції проблемного навчання. Так, І.Лернер виділяє три його функції: розвиток творчої самостійності; засвоєння знань та умінь на рівні їхнього творчого застосування, ознайомлення з методами наук [16, 48]. По суті, аналогічну точку зору поділяє й М.Махмутов, який під функціями проблемного навчання розуміє організацію систематичної самостійної пошукової діяльності, з одного боку, і засвоєння готових висновків науки – з іншого [17]. Тим самим дослідники, які створювали теорію проблемного навчання, основний упор робили на розвиток в учнів творчої пізнавальної самостійності.

Наприкінці 70-х рр. минулого століття у вітчизняній педагогіці активно розроблялася концепція „розвивального навчання”, заснована на ідеях всебічного розвитку особистості. Головна теза цієї концепції полягала в тому, що інтелектуальний розвиток людини, як й її загальний розвиток, опосередкований навчанням у найбільш розгорнутому вигляді. Це положення було представлене у роботах Л.Виготського та його послідовників [18]. Л.Виготський стверджував, що правильно організоване навчання спричиняє розумовий розвиток, викликає до життя цілий ряд таких процесів, які поза навчанням взагалі неможливі. При цьому він підкреслював, що навчання є внутрішньо необхідним і загальним моментом у процесі розвитку не природних, але історичних особливостей людини [18, 450].

Теоретичне положення про можливість керованого розвитку особистості в процесі навчання базується на результатах багатьох експерименталь-

них досліджень. На їхній основі була підтверджена гіпотеза про можливість розвитку інтелектуальних якостей учнівської молоді, удосконаленні стилю розумової творчої діяльності в процесі навчання. Виявлялася залежність цього процесу від сформованості активного й глибокого інтересу до розумової діяльності від інтелектуальних навантажень, що постійно зростають, від сполучення емоційного й раціонального пізнання, від активної самостійної роботи. Всі ці положення знайшли втілення в нормативних принципах розвивального навчання: активності, навчання на високому рівні труднощів, емоційної насиченості, усвідомлення й саморегуляції своєї розумової діяльності і т. ін.

Таким чином, проблема розвитку пізнавальної самостійності у вітчизняній педагогіці збагатилася ідеями розвивального навчання, які, на наш погляд, стали її методологічною основою. Однак, за твердженням багатьох дослідників (Ю.Бабанський, В.Давидов, Л.Занков, Г.Костюк, М.Махмутов, Н.Менчинська, Н.Половнікова, Д.Ельконін та ін.), не будь-яке навчання має розвивальний характер. Концептуально ця точка зору збігається з деякими положеннями А.Дістервега, який у свій час писав, що „знання не слід повідомляти учневі в готовому вигляді, але його треба привести до того, щоб він їх знаходив самостійно і ними опановував. Безсумнівно, такий метод навчання найкращий, але він самий важкий і самий рідкий” [19, 158].

У педагогіці такий підхід до навчання одержав назву діяльнісного. В його основу були покладені активні методи навчання. Діяльнісний підхід до навчання реалізовував різні теоретичні концепції: навчальної діяльності (В.Давидов, А.Маркова, Д.Ельконін та ін.); поетапного формування розумових дій і типів навчання (П.Гальперін, Н.Талізін та ін.); проблемного навчання (І.Лернер, О.Матюшкин, М.Махмутов та ін.).

Загальним для всіх цих теорій навчання з'явився розгляд „внутрішньої ланки” процесу навчання не як сукупності окремих психічних функцій, а як активності суб'єкта, який навчається. Крім того, на основі методологічного принципу єдності психіки й діяльності у психології розроблялося положення про внутрішню активність суб'єкта, що має певну структуру. Так, О.Леонтьєв виділив два ряди цих структурних характеристик: діяльність => дія => мотив => операція й мотив => ціль => умови [20]. На цій основі Л.Шеншев запропонував два види навчально-пізнавальної діяльності: стимульовану ззовні незвичною ситуацією й зухвалою орієнтацією, і діяльність, що виражається у пізнанні проблемної ситуації [21, 183-187].

Відповідно до теорії навчальної діяльності її виконання здійснюється спочатку колективним суб'єктом, потім індивідуальним. Але це положення теоретично було розвинено недостатньо, оскільки психологічні особливості суб'єкта вивчалися слабо. Пояснюється це тим, що увага вчених в основному зосереджувалася на побудові самої навчальної діяльності, характері навчального завдання й навчальних дій і т. ін., тоді як суб'єктивна позиція того, кого навчають, його активне діюче, творче ставлення до знань, життя залишалися слабо вивченими. У цьому зв'язку представляють інтерес дос-

лідження С.Рубінштейна і його послідовників, які виявили, що будь-які підказки, поради можуть стати справжнім засобом подальшого саморозвитку людини.

Проблема самовиховання, самоосвіти й саморозвитку учнів поступово стала предметом особливого дослідження. Наприкінці 70-х рр. минулого століття вона оформилася у проблемно-діяльнісну теорію. В її основу було покладене методологічне положення про те, що розвиток людини обумовлений суспільно-історичним процесом, у якому особистість перетворює навколишню дійсність, а разом з нею й саму себе. Із цього випливає, що систему навчання необхідно будувати відповідно до особистісно-соціально-діяльнісного принципу.

Одним із принципів проблемно-діяльнісного навчання є принцип активної діяльності учнів. Стосовно вищої школи цей принцип вимагає: чіткої орієнтації всієї системи навчання на формування фахівця із творчим стилем мислення, широкою науковою ерудицією, високою професійною компетентністю; відтворення в навчально-педагогічному процесі сучасних соціальних відносин; забезпечення тісного зв'язку всієї педагогічної системи з майбутньою професійною діяльністю; озброєння тих, кого навчають, продуктивним дослідницьким стилем діяльності, навичками наукової організації праці, потребою у постійному самовдосконаленні.

Принцип активно-діяльнісного розвитку особистості доповнюється принципом проблемності, що передбачає організацію навчання на високому рівні пізнавальних труднощів, пов'язаному з емоційною, естетичною привабливістю самостійної творчої праці, розвитком діалогових форм навчальних занять, високою питомою вагою самостійної навчальної й дослідницької діяльності тих, кого навчають.

Із середини 80-х рр. минулого століття вітчизняна система освіти піддалася реформуванню. Основною причиною реформ стало її відставання від прискорених темпів розвитку в інших соціальних галузях. Аналіз кризових явищ в освіті викликав необхідність розробки нової освітньої парадигми – інноваційної, спрямованої, насамперед, на розвиток духовності й творчої сутності людини. У педагогічних дослідженнях цього періоду термін „самостійність” уявляється як інтегративна якість особистості, складна функціональна мета, що включає операціонально-предметну (об'єктивну) і власне-особистісну (суб'єктивну) сторони, що проявляються у відносній незалежності, ініціативності й відповідальності.

Аналіз досліджень останніх років свідчить про те, що самостійність як якість або риса особистості сприймається як необхідна умова ефективності будь-якої діяльності – навчальної, професійної й ін. У свою чергу вираженням самостійності є вчинки, оцінки особистості (у тому числі й до себе самої). Деякі автори відзначають, що самостійність, з одного боку, є показником продуктивної розумової діяльності особистості, а з іншої – необхідною умовою її існування. Самостійність розуміється як якісна характеристика, ознака певного рівня розвитку мислення, пов'язаного із продуктивним вирішен-

ням завдань. В інших роботах самостійність співвідноситься з особливостями досягнення результатів у діяльності й визначається як емоційно-вольовий аспект діяльності. Нарешті, у роботах М.Дидори, О.Ковальова й ін. самостійність трактується як генералізоване особистісне утворення. Уточнення в цьому питанні носить принциповий характер, оскільки якості є узагальненими властивостями особистості, що визначають її індивідуальність. Тому, залежно від того, чи розглядається самостійність як властивість, якість особистості може змінюватися загальна спрямованість дослідження й широта охоплених ним факторів і явищ. Наявність різноманітних точок зору свідчить про багатогранність даного феномена, що, очевидно, містить у собі всі перераховані характеристики й виступає як інтегративна якість особистості в різних її проявах і функціях. Проте, самостійність майже завжди характеризується здатністю особистості до якоїсь діяльності, тобто вона – основа знань і вмінь самостійно робити розумові й предметні дії. У цьому зв'язку М.Махмутов вважає, що дані визначення не враховують специфіки людини в процесі навчання, коли у того, кого навчають, проявляються особливі риси самостійності, пов'язані зі специфікою навчальної праці, керованої педагогом. Така самостійність позначається їм терміном „пізнавальна самостійність” [17, 18].

Спрямований аналіз педагогічної літератури показує, що нерідко пізнавальна самостійність асоціюється з пізнавальною активністю, самостійною роботою, самостійною діяльністю й самоосвітою і розуміється як прагнення й уміння самотужки вирішувати пізнавальні завдання (І.Лернер, Н.Половникова, Т.Шамова та ін.). „Пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненням і вмінням без сторонньої допомоги опановувати знаннями й способами діяльності, вирішувати пізнавальні завдання з метою подальшого перетворення й удосконалювання навколишньої дійсності” [14]. Така точка зору дійсно свідчить про багатогранність поняття.

Необхідно зазначити, що поняття „пізнавальна самостійність” не відразу було визначено педагогами як якість особистості. Спочатку воно трактувалося як самостійність мислення. Наприклад, М.Махмутов пише: „Під пізнавальною самостійністю ми розуміємо наявність інтелектуальної здатності учня і його вмінь самостійно виокремлювати істотні й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів шляхом абстрагування й узагальнення розкривати сутність нових понять” [17, 18—19]. Однак в інших дослідженнях було показано, що пізнання не зводиться тільки до роботи думки, необхідна увага й до розвитку почуттєвого сприйняття, до опорних знань, що є органічним елементом пізнання. Тому визначення пізнавальної самостійності тільки як роботи думки виявилось неповним і неточним. Згодом поняття „пізнавальна самостійність” одержало розвиток у плані тлумачення його як властивості особистості. Так, Н.Половникова, розглядаючи систему виховання пізнавальної самостійності школярів, стверджує, що це „риси особистості”, що відбиває прагнення й здатність знаходити відповідно до власних поглядів і

переконань, незалежно від зовнішніх впливів [13]. Поділяючи її думку, Р.Нізамов також вважає, що самостійність і активність – це два взаємозалежних поняття [22]. Активність є необхідною умовою, зовнішньою ознакою зародження й розвитку самостійності, а самостійність є як би формою прояву активності, результатом її виховання. Обидва автора дотримуються єдиної думки щодо взаємозв'язку й взаємозалежності активності й самостійності.

Тим часом дослідники, які продовжили розробку проблеми пізнавальної самостійності, звертали увагу на необхідність розрізнення понять „пізнавальна самостійність” і „пізнавальна активність”, оскільки остання може бути спрямована тільки на засвоєння знань, їхнє закріплення й відтворення, самостійність же припускає творчий початок, готовність до пошукової роботи. На думку Г.Китайгородської, поняття „пізнавальна самостійність” більше ємне тому, що охоплює складний комплекс явищ: емоційне ставлення до процесу придбання знань, до процесу пізнання, здатність індивіда власними силами організувати цю діяльність і здійснювати її для вирішення нової проблеми [23]. Однак в її міркуваннях ми також не знаходимо повної характеристики пізнавальної самостійності.

Більше лаконічне формулювання пізнавальної самостійності наводить Г.Адамів [24]. Автор характеризує її як динамічний процес діалектичної взаємодії того, кого навчають, з об'єктом пізнання, спрямованого на оволодіння досвідом соціальної культури й розширення систем особистісних цінностей. На наш погляд, дане формулювання дає відповідь на питання „що таке пізнавальна діяльність?”, але не відбиває всієї широти й глибини змісту розуміння.

У літературі пізнавальна самостійність нерідко ідентифікується з навчальною самостійною роботою. Як нам уявляється, правильне трактування даного поняття може бути здійснене, якщо самостійна робота визначається, виходячи з функції засобу формування пізнавальної самостійності, тобто „інструментально”. Тоді в особистісно орієнтованому навчанні пізнавальна самостійність повинна розглядатися як особистісна якість, а не як уміння того, хто навчається, виконувати самостійну роботу. Виходячи з цього, сутнісна сторона пізнавальної самостійності як особистісної якості буде полягати в тому, що вона інваріантна стосовно будь-якої діяльності, починаючи від власне навчально-пізнавальної й закінчуючи сформованою професійною діяльністю. Саме на цю обставину звертає увагу Ю.Укке: „Пізнавальна самостійність, здобуваючи професійну спрямованість, може бути трансформована у професійну самостійність, що підкреслює необхідність переходу пізнавальної самостійності у професійну, що є кінцевою метою навчання, тому що жодне знання не надійне, а основу надійності людині дає лише процес пошуку знань, що триває все професійне життя” [25, 88].

Отже, можна стверджувати, що професійна самостійність – інтегративна якість особистості, що характеризується здатністю, підготовленістю й прагненням людини без сторонньої допомоги виконувати трудові функції, типові для певної професії. Поняття „пізнавальна самостійність”, як будь-яка

інша дефініція, у ході наукових досліджень розвивається й збагачується. Так, дослідники (І.Аристова, І.Лернер, М.Махмутов, П.Підкасистий, Н.Половникова, Т.Шамова й ін.) вважають, що пізнавальна самостійність характеризується, насамперед, засвоєнням самого шляху пізнання, тобто способу творчої діяльності. І.Лернер пов'язує пізнавальну самостійність із творчістю як ціле й частину [26]. З його погляду, пізнавальна самостійність містить у собі творчу діяльність як елемент разом зі змістовною спрямованістю творчої діяльності.

Певний внесок у розвиток проблеми пізнавальної самостійності вносять роботи М.Дуранова [27, 7]. У розробці концепції професійно-пізнавальної діяльності автор вишиковує логічну послідовність виникнення активності. Ця концепція має принципове значення для професійної підготовки фахівців з вищою, зокрема, вищою військовою освітою. У роботі дослідника привертає до себе увагу особливо важливий постулат: цінність має тільки така діяльність, що веде до задоволення професійно-пізнавальних потреб. Потреба виникає в процесі діяльності, активність – у процесі її задоволення. Діяльність => потреба => діяльність (активність) – така схема зв'язку потреби й діяльності [27, 7].

Таким чином, аналіз вивчення проблеми дозволяє зробити наступні висновки: проблема розвитку самостійності перебувала й перебуває в центрі уваги вітчизняної педагогіки й безпосередньо пов'язана з розвитком творчої пізнавальної самостійності; базові потреби людини (самореалізація, самоактуалізація, самоствердження) реалізуються через таку якість особистості, як самостійність; результатами численних досліджень доведена можливість управління розвитком пізнавальної самостійності особистості в процесі навчання.

Література

1. **Ушинский К.Д.** Проблемы педагогики. – М., 2002.
2. **Кудрявцев В.Т.** Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения // О проблемном обучении. – М., 1967.
3. **Королев Ф.Ф.** Развитие основных идей советской педагогики. – М., 1968.
4. **Методы** идеализирующего труда // Современные методические искания / Под ред. С.Л. Рубинштейна. Вып. 2. – М., 1920. – С.24–32.
5. **Есипов Б.П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961.
6. **Голант Е.Я.** Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1944. – Т. 5.
7. **Нильсон О.А.** Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин, 1976.
8. **Огородников И.Т., Шимбирев П.Н.** Педагогика. – М., 1946.
9. **Скаткин М.Н.** Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965.
10. **Підкасистий П.И.** Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
11. **Данилов М.А.** Сущность обучения // Советская педагогика. – 1948. – №6. – С.297.
12. **Педагогика:** Учебное пособие / Под ред. П.И. Підкасистого. – М., 1995.
13. **Половникова Н.А.** О теоретических основах воспитания познавательной са-

мостоятельности в обучении. – Казань, 1968. 14. **Шамова Т.И.** Формирование познавательной самостоятельности школьников: Сб. науч. ст. / Под ред. Шаламовой Т.И. – М., 1975. 15. **Лемберг Р.Г.** Работа над общим развитием школьников / Р.Г.Лемберг; НИИ школ Наркомпроса Казах. ССР. – Алма-Ата, 1941. 16. **Лернер И.Я.** Проблемное обучение. – М., 1974. 17. **Махмутов М.И.** Проблемы обучения. Основные вопросы теории. – М., 1975. 18. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования. – М., 1956. 19. **Давыдов В.В.** Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С.5–14. 20. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. 21. **Шеншев Л.А.** Об одном приеме возбуждения познавательного интереса // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1965. – С.185–187. 22. **Низамов Р.А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности. – Казань, 1975. 23. **Китайгородская Г.А.,** Гольдштейн Я.В. Предметное содержание интенсивного обучения // Активизация учебной деятельности. – Куйбышев, 1986. – С. 14–24. 24. **Адамів Г.С.** Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. 25. **Укке Ю.В.** Профессиональная самореализация личности и андрологическая ориентация последипломного образования // Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции. – М., 1992. – С.80–108. 26. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. 27. **Дуранов М.Е.,** Железако В.М., Жернов В.И. Вопросы активизации профессионально-познавательной деятельности. – Челябинск, 1990.

УДК 373.2.036:78

Л. М. Луганська

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Утвердження нової парадигми освіти, яка стосується першої ланки – дошкільної освіти, вимагає необхідності своєчасного і правильного реагування на потреби суспільства у галузі формування особистості дитини дошкільного віку. Особливо це стосується сучасної системи цінностей, орієнтація на які дозволить дитині, а в майбутньому дорослій людині, самореалізуватися з найбільшою віддачею, зміцнюючи при цьому гуманістичні принципи соціуму, де дитина зростає, а в подальшому і всього суспільства.

Найвищі цінності людського буття – життя (гуманізм), творчість, свобода, які втілюються в ідеалі суспільного устрою й ідеалах творчої діяльності (істина, добро, краса), направленість свідомості людини на ці цінності – іде-

али, здатність до боротьби за їх існування і складають, на наш погляд, основу духу і духовності як системоутворюючої якості загальної культури.

Виходячи з цих положень, можна зробити висновок: в основі структури духовної культури знаходиться загальнолюдський духовний досвід, який сконцентровано в таких історично-складних формах духовної діяльності, як філософія, наука, мораль і мистецтво. Процес виховання і становлення особистості дошкільника, його духовного світу – це діалектично складний і суперечливий, але єдиний і цілісний процес універсалізації духовного досвіду в людині й індивідуалізації універсального культурного досвіду в його суб'єктивно-особистісних структурах. Це протиріччя в духовному житті людини – протиріччя між індивідуально-унікальним і універсально-загальним – складає одне з глибинних протиріч духовної культури, і кожен з її форм (філософію, науку, мораль, мистецтво) можна розглядати як засіб вирішення цього протиріччя в науковій, філософській, естетичній і моральній галузях духовної активності людини.

Протягом тривалого історичного часу поняття “дух”, “духовність” культивувала релігія й релігійно-ідеалістична філософія. Лише в Новий час вони стають предметом концептуального, філософського і наукового аналізу.

Людина має духовну природу, яка найповніше проявляється в її зв'язках з іншими людьми, із суспільством. Особистість взагалі поза конкретним історичним суспільством – не дійсність, а тільки можливість, кожна людина є індивідуальністю, але й у своїй індивідуальності вона залежить від суспільства. Аналізуючи педагогічну літературу, ми бачимо різні підходи до вирішення проблеми формування духовної культури особистості.

Так, у працях О. Дусавицького, І. Лернера, М. Казакіної, Л. Рувинського та інших знайшла своє відображення проблема виховання ціннісних орієнтацій школярів [7; 12; 13; 15; 17].

Питання морального виховання особистості розглядали такі автори як В. Сухомлинський, Л. Рувинський, О. Богданова, Т. Коннікова та інші [3; 14; 17; 18].

Проблема одержання знань як засобу обґрунтування напрацьованої самосвідомості і виробленого світогляду, які охоплюють моральні, політичні, естетичні погляди і художні смаки, знайшли своє відображення в роботах М. Скаткіна, І. Лернера, М. Данилова. Ними визначені і відповідні методи навчання [6; 15].

Але слід визначити, що проблема формування духовності особистості дошкільника ще не знайшла свого достатнього відображення в педагогічній науці.

Мистецтво займає особливе й унікальне місце в системі духовної культури. О. Олексюк розкриває, на її погляд, перспективні підходи до проблеми духовного потенціалу мистецтва, такі, як синергетичний, соціально-психологічний, онтологічний, антропологічний та аксіологічний [16].

Г. Тарасов відзначає, що мистецтво перетворюється в соціальну творчість в той момент, коли воно творить людину і створює ідеал моральної та гармо-

нійної людини, показує її можливості та здібності, відкриває раніше приховані властивості, породжує нову суть і значення, ставить людину в світоглядні ситуації узагальненого ставлення до життя і до самої себе. [19, 8].

Тобто, духовне для мистецтва виступає як суспільний компонент його предметної частини; відображення в ньому об'єктивних властивостей і якостей моральної дійсності співпадає з визначенням суб'єктивно-особистого, внутрішнього, духовного світу людини.

“Загальна потреба в мистецтві, – писав Г. Гегель, – впливає із здорового прагнення людини пізнати внутрішній і зовнішній світ, висвітлюючи його як предмет, в якому вона пізнає своє власне “Я” [5, 4].

Ми не можемо не звернути увагу на те, що в мистецтві внаслідок його інтегровано-синтетичної поліфункціональної природи в цілісній єдності функціонують інтелектуально-пізнавальний, світоглядний, моральний і, власне, естетичний види духовної діяльності.

Цими якостями в найбільш повному і чистому вигляді володіє музичне мистецтво.

Мета статті – розкриття місця й ролі музики як мистецтва у системі засобів формування духовності дітей дошкільного віку.

Принципи вітчизняної музичної педагогічної теорії і практики, виховання духовності через сприйняття музики, системність музичного виховання, розвиток творчих здібностей, вплив музики на формування ціннісних орієнтацій дітей і молоді представлені в працях В. Шацької, Б. Теплова, Д. Кабалевського, Б. Асаф'єва тощо. Проблеми формування творчих якостей і становлення творчої активності підростаючого покоління засобами музичного мистецтва розкрити в працях О. Олексюк, А. Щербо, Д. Джоли та інших. Вивчаючи спадщину В. Сухомлинського, ми не можемо не звернути увагу на його висновки щодо впливу музичного мистецтва на духовний світ людини. У його словах, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини, залишаються актуальними і сьогодні.

У цьому ракурсі є слушною думка М. Кагана про те, що “...мистецтво – єдиний результат діяльності, який відтворює людське буття в його цілісності, тобто моделюючої найскладнішої системи “людина”, і тому є структурно подібним їй. Тому в мистецтві можна знайти все – знання і цінності, відбиття реальності і конструйовані уявою, ідеалами згустки духу і його матеріальні конструкти, системи знаків і те, що знаки несуть в собі духовні значення, засоби самовираження людини і засоби спілкування з собі подібними” [9, 1].

Тобто, музика задовольняє як духовні, матеріальні так й естетичні потреби, бо джерелом насолоди, яку дає музичне мистецтво, є радість духовного збагачення, задоволення від утілення в ньому природних і суспільних цінностей, в тому числі багатства творчих сил і здатності людини – творця мистецтва.

Тому в музиці зливаються виховна і естетична функції, які складають особливу єдність, що відрізняє музику від інших мистецтв. І що робить музику доступною для сприйняття з раннього віку.

Формуючи моральні якості дитини, музика бере участь й у формуванні патріотизму, благоговійного ставлення до народних традицій і цінностей людського буття.

Коли композитор часто музичними або асоціативними засобами направляє думку дитини та її емоції на певний об'єкт, перетворюючи тим самим безпредметні настрої в предметні або вищі почуття і цілеспрямовані вольові прагнення, тоді музика стає особливо могутнім засобом формування ціннісних орієнтирів особистості.

Із такого розуміння музики випливає, що музично-естетичне виховання не можна уявити тільки як формування музичних смаків і здібностей. Мета його – формування цілісної особистості. І естетичним його називають не тільки за естетичний розвиток, а тому, що за допомогою музики формується духовний світ особистості. Таким чином, засвоєння соціальних цінностей засобами музики, які вважаються пріоритетними, є важливим засобом формування духовності дитини-дошкільника.

Історія розвитку людства навчає нас тому, що мистецтво є невід'ємною частиною людської діяльності, що особистість розкривається і формується тільки за допомогою та активної участі мистецтва. Бо мистецтво допомагає не тільки формуванню її почуттєвої сфери в душі гуманізму та людського співтовариства, але й розвиває творчі здібності. Тому з раннього дитинства людина під впливом мистецтва здатна сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті й мистецтві. А також намагається сама брати участь у створенні прекрасного.

Виходячи з цього можна означити дві основні завдання сучасного мистецтва:

- перша – сприяти всебічному висвітленню життя сучасного суспільства, розкриттю найзначніших перемог у праці, науці, світі в художніх образах;
- друга – впливати завдяки творам мистецтва на почуття, мислення, уяву дітей, а також на погляди, світогляд кожної дитини, тобто мистецтво може слугувати засобами пізнання оточуючого світу і засобом виховання.

Педагоги дошкільних закладів виконують замовлення на формування творчої особистості, яка відгукується на красу навколишнього життя, яка завжди є гуманістична, облагороджує людину, робить її значно кращою. Завжди найвищою метою мистецтва був і є всебічний розвиток особистості, гармонійне її поєднання з історією суспільства, одухотворення наукового і технічного прогресу ідеями гуманізму. Як можна розпізнати красу мистецтва? По-перше, в змісті, який віддзеркалює дійсність. По-друге, у формі. По-третє, у відповідності змісту й форми.

Сила мистецтва саме й полягає у співпереживанні людини з героями твору. Дякуючи мистецтву людина відчуває приплив творчих сил, в неї виникає бажання вершити добрі справи, творити. Тобто, мистецтво формує особистість, впливає на розвиток творчої діяльності.

Майже кожен вид мистецтва пов'язаний із діяльністю людини, її свідомістю. Як особлива форма свідомості, воно закріплює свої пізнавальні ре-

зультати найрізноманітнішими засобами: музика – звуками, література, поезія – словами, скульптура – пластичними матеріалами.

Проблема музики як соціально-виховної сили не втрачає актуальність упродовж багатьох століть згідно з соціально-історичними умовами тієї чи іншої країни. Ідеальною моделлю особистості є реалізація ідеї гармонійного розвитку людини, гармонізація людини, природи і суспільства засобами музичного мистецтва. Вплив гармонії завжди відносний й історично-конкретний. Вона є об'єктивним проявом співпадінь зовнішнього світу з потребами саморозвитку людини, єдністю реального й ідеального. Тому музичному мистецтву належить заслуга у відкритті різноманітних гармонійних відносин людини зі світом, прогнозуванні можливостей гармонійного та різнобічного розвитку особистості. В умовах нових соціально-економічних тенденцій по-новому висвітлюється культурологічний аспект мистецтва.

Музика здатна бути як інструментом трансляції емоцій, так і засобом художнього пізнання дійсності. Естетичне освоєння музичних творів означає не тільки сприйняття їх дітьми з позицій особистого смислу, але й перетворення реальної діяльності й самого себе за законами краси, добра, істини. Катарсична функція музики спрямована на здійснення соціальної адаптації особистості, музика активізує процес формування навичок соціальної орієнтації, адекватної поведінки в соціальних ситуаціях, комунікативних умінь на творчому рівні. Відображаючи естетичні цінності, висловлюючи до них певне естетичне ставлення, музика активно впливає на загальні ціннісні орієнтації особистості дитини-дошкільника: естетичні, моральні, соціальні. Визнання дитиною тих чи інших соціальних, музично-естетичних цінностей визначається мотивацією поведінки, вибором мети діяльності в тому, наскільки вона співвідносить у своїй свідомості і реальній поведінці особисті інтереси з суспільними.

Зважаючи на те, що дитина в дошкільні роки орієнтується на певні ідеали, наслідує поведінку і стосунки дорослих, то саме в цей період дуже важливо зорієнтувати дитину на позитивне, те, що викликає в неї захоплення, тобто, естетичний ідеал. Цей ідеал скоріше вказує напрям на мету, ніж створює образ цієї мети, і тому керує дитиною як відчуття вірного напрямку, ніж як ясний образ результату. І тільки в мистецтві ідеал може і повинен бути представлений у вигляді образу як форми прекрасного. Музичний ідеал не можна нікому нав'язати. Кожен має свої уподобання, що відповідають цілісності його музично-естетичного досвіду, але музичне мистецтво тим і відрізняється від інших видів мистецтв, що безпосередньо впливає на почуття дитини і формує її ідеали.

Яким чином можна формувати ідеал у дитини-дошкільника? По-перше, використовуючи народний фольклор. Народні пісні, ігри, хороводи, казки сприяють формуванню морального ідеалу безпосередньо впливаючи на почуття і свідомість дитини. По-друге, через сприйняття музичних творів, написаних композиторами. Діти сприймають не тільки сам твір, але й образ композитора, який жив і творив у певну епоху та через стосунки з інши-

ми людьми. По-третє, через власну творчу діяльність, яка в деяких моментах наслідуює діяльність тих, хто для дітей є авторитетом.

Одним з інтегруючих показників високого рівня духовності є виявлення психологічної готовності дитини до творчості. Ми повинні пам'ятати ті положення, на яких ґрунтується творчість:

- творчість сприяє виробленню в дітей дошкільного віку вмінь розв'язувати складні завдання не типово, орієнтуватися в нових умовах, переборювати труднощі;
- творчість стимулює розвиток інтересу до діяльності, бо завжди зв'язана з відкриттям нового.

Позитивна роль дитячої музичної творчості виявляється в стимулюванні як пізнавальних інтересів, так і розвитку мислення, здатності до знаходження оригінальних рішень і оцінно-вимірювальних функцій психіки, які в свою чергу допомагають особистості дитини успішно виробляти в собі моральні, інтелектуальні, естетичні еталони для побудови образів, планів, стратегії своєї поведінки, творчої діяльності, світогляду. Якщо творчо-рефлексорна діяльність відсутня, то це гальмує вплив музики на дитину.

У цьому ракурсі набуває великого значення розвиток музичних творчих здібностей.

Творчі здібності або креативність – це, перш за все, здатність дивуватися й пізнавати, знаходити шляхи вирішення проблем у нестандартних ситуаціях, здатність відкривати щось нове.

Основні показники творчих здібностей:

- швидкість і гнучкість думок, тобто вміння швидко й без будь-яких зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бути готовим до парадоксів, уміти відмовлятися від гіпотез, які не спрацьовують тощо;
- оригінальність мислення, яка пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей;
- допитливість, здатність дивуватися;
- сміливість, здатність не лякатися власних висновків і доводити їх до завершення, інколи ризикуючи своїм успіхом.

Ці показники тільки частково мають спадковий потенціал. У той же час чи набудуть творчі імпульси дитини характеру творчості залежить від впливу батьків та інших дорослих. Сім'я та дитячий садок здатні розвинути чи знищити творчий потенціал дошкільника в ранній період його життя.

Як ми знаємо, основним видом діяльності дитини-дошкільника є гра. І дійсно, музична гра сприяє розкріпаченню дітей, забезпечує яскравість, емоційну сприйнятливості навчального матеріалу, тим самим даючи можливість включитися дитині в самостійний пошук.

Ігри сприяють пробудженню фантазії й уяви, образного мислення і, найголовніше, формуванню творчої особистості. Проте, формування творчості як результату музично-естетичної діяльності дитини й педагога може завершитися лише тоді, коли в дитини з'явиться потреба застосувати засвоєне в нових умовах, використати досвід з власної ініціативи.

Особливої уваги заслуговують народні дитячі ігри як засіб розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників та активізації їхньої музичної діяльності. Діти в процесі гри активно рухаються і, якщо ми вважаємо, що природа музичних здібностей моторна, то роль гри в їх формуванні важко переоцінити.

Цьому сприяють і творчі завдання. Цей метод давно відомий, його описали Б. Асаф'єв, Б. Яворський, М. Ветлугіна.

Спрямування творчих завдань – викликати відповідні до музичних образів почуття, готовність до пошукових способів дій, а також педагогічний тренінг творчих здібностей дітей. Наприклад, проспівати вітання з різною динамікою, інтонацією, придумати музичне закінчення приспівки; розповісти музичну історію; створити таночок відповідно до певної теми.

Для стимулювання творчих здібностей можна використовувати запитання-завдання. Наприклад, якою ти уявляєш собі лисичку – вона жива чи лялькова, велика чи маленька, який колір її шубки? А який характер у цієї лисички (вона зла, задержувата, добра, лагідна, швидка, спокійна)? Створіть мелодію своєї лисички і покажіть, як вона буде рухатись.

Цікавим для дітей-дошкільнят буде завдання з вибору пісеньки для ранкового вітання і для побажання спокійного сну.

Необхідно підкреслити, що кращого результату можна досягти тоді, коли використовується співтворчість педагога й дітей.

Музична творчість, як інструментальна, хореографічна, так і вокальна, позитивно впливає на якість сприймання музики.

Використання творчо-пошукових завдань зацікавлює дітей можливістю вирішення нетрадиційних завдань, таких, які мають декілька правильних відповідей. Розвиток творчих здібностей – образного мислення, уяви, імпровізації – вимагає постійного тренінгу саме на таких завданнях, бо вони забезпечують самостійність вибору варіантів рішення. Наприклад, придумати, які казкові герої могли б заспівати чи затанцювати під певну музику. Або, вибрати героя знайомої казки і створити танцювальний образ, порівняти характер звучання музичних інструментів з проявами характеру різних тварин, пташок.

Мусимо зазначити, що музика по-різному, специфічно впливає на дитину-дошкільника, і цей вплив не можна зводити лише до музичного виховання. Насамперед він є передумовою загального духовного розвитку особистості дитини і позитивно впливає на всі сфери життєдіяльності.

Які основні форми творчого виховання дітей, з метою формування духовності, можна запропонувати дошкільним працівникам? По-перше, максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності дошкільника як у дошкільному навчальному закладі, так і вдома, включаючи й освоєння національних художніх надбань, творів народного музичного мистецтва, світової культури. По-друге, систематичне розв'язування різноманітних творчих завдань у навчально-виховному процесі й організація соціального творчого тренінгу, що, з одного боку, розвиває пізнавальні та духовні потреби особистості дитини, з іншого – виховує волю, наполегливість, розвиває вміння перебо-

рювати постійні й неминучі труднощі. По-третє, постійна участь дитини в колективній творчій діяльності, що підкреслює важливість соціально-психологічного фактору у формуванні духовності дошкільника.

Основним в усіх цих формах є музика, музичний твір, його сприйняття. Музика на заняттях різних видів виконує такі функції:

- слугує фоном, на якому розгортається основна дія заняття (наприклад, на занятті з образотворчого мистецтва діти малюють, слухаючи музику);
- є установкою для сприйняття нового матеріалу;
- є зразком, який підтверджує особливості тієї епохи, про яку йдеться на занятті;
- ідея музичного твору є основною ідеєю теми заняття.

Музика втягує особистість дитини в гру з образами, де важливим стає не лише цілісність їхнього сприйняття, а й передчуття майбутнього розвитку. Пізнання різноманітних музичних образів спричинює до розвитку естетичних і духовних почуттів, активності музичного мислення. Сприйняття музики як основи музичної культури і знаряддя формування духовності засобами музики, може йти двома шляхами:

- враховуючи музичну спадщину минулого, підвести дітей до сучасних музичних цінностей;
- підвести дітей до усвідомлення класичних творів через кращі зразки народної і популярної музики

З метою вирішення проблеми формування духовності дошкільників засобами музики в дошкільному навчальному закладі необхідно створити такі умови:

- ознайомлення дітей з кращими дитячими творами національної і світової музичної культури;
- засвоєння музично-естетичних знань через систему навчально-виховної роботи, яка включає в себе різні види занять: інтегровані, комплексні, бінарні, тощо; роботу з дітьми в творчих гуртках, які сприяють розвитку самостійності, самопізнання, самооцінці, рефлексії;
- збереження і розвиток народних музичних традицій, участь у народних святах, конкурсах, концертах;
- розвиток творчих здібностей через виконавську, продуктивну музично-естетичну діяльність.

Необхідно спрямовувати процес формування духовної особистості дошкільника шляхом пізнання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до світового.

Методи формування духовності особистості дошкільника можна згрупувати так.

Основні – передача методів, збагаченого людством досвіду формування свідомості: формування особистісного досвіду; перенесення особистісного досвіду в нові життєві ситуації.

Допоміжні – методи стимулювання, гальмування і самовиховання.

Сутнісною основою системи роботи дошкільного навчального закладу повинна стати особистість дитини з її неповторністю й унікальністю.

Педагоги повинні створити атмосферу безпеки, щоб дитина не боялася своїх відкриттів. Дитині-дошкільнику необхідно надавати можливість самостійного вибору, бо чим більше ми опікуємося дитиною, тим більше гальмуємо її творчі прояви. Слід допомогти дитині навчитися будувати свою систему цінностей, на підставі загальнолюдських, щоб могла поважати і себе, й інших, знаходити слова підтримки для нових творчих здобутків дитини, підтримувати творчу атмосферу.

Таким чином, формуючи особистість дитини-дошкільника, здатної жити й розвиватися в сучасному світі, необхідно потурбуватися про розвиток її духовності, музично-естетичного сприйняття, яке допоможе використати в реальному житті ті переживання, які отримує особистість від спілкування с творами музичного мистецтва.

Література

- 1. Асафьев Б.В.** О хоровом искусстве: Сб. статей / Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. – Л., 1980.
- 2. Асафьев Б.В.** Музыка в современной общеобразовательной школе / Избр. ст. о музыкальном просвещении и образовании.
- 3. Азбука** нравственного воспитания / Под ред. И.А. Капрова, О.С. Богдановой. – М., 1979.
- 4. Берхин Н.Б.** Общие проблемы психологии искусства. – М., 1981.
- 5. Гегель Г.В.** Эстетика: В 4 т. – М., 1968. – Т. 1., Т. 3.
- 6. Дидактика** средней школы / Под ред. Данилова М.А. и Скаткина М.Н. – М., 1975.
- 7. Дусавицкий А.К.** Воспитывая интерес. – М., 1984.
- 8. Иванов В.П.** и др. Культура и развитие человека: очерк философско-методической проблемы. – К., 1989.
- 9. Каган М.С.** Философия культуры. – СПб, 1996.
- 10. Кабалевский Д.Б.** Педагогические размышления: Избр. статьи и доклады. – М., 1986.
- 11. Кабалевский Д.Б.** Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973.
- 12. Казакина М.Г.** Процесс формирования нравственного идеала и методы его исследования // О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. – М., 1979.
- 13. Казакина М.Г.** Взаимосвязь развития коллектива и нравственного формирования личности. – Л., 1983.
- 14. Конникова Т.Е.** О нравственном образце и особенностях его усвоения в школьном возрасте // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. – С. 34-54.
- 15. Лернер И.Л.** Человеческий фактор и функции содержания образования // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60-62.
- 16. Олексюк О.** Духовний потенціал мистецтва // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 2. – С. 2.
- 17. Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И.** Основы педагогики. – М., 1985.
- 18. Сухомлинский В.А.** О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – 4-е изд. – М., 1982.
- 19. Тарасов Г.С.** О психологии искусства // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С.109.
- 20. Теплов Б.М.** Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. – Т. 1.
- 21. Шацкая В.Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и подростков / Вступ. ст. Н.А. Ветлугиной. – М., 1975.
- 22. Щербо А.Б., Джола Д.Н.** Красота воспитывает человека. – К., 1980.

Ю. Щербяк

ПРАКТИКА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ МОНАСТИРІВ У ПЕРІОД ДЕСТАЛІНІЗАЦІЇ (1954—1964 рр.)

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що питання, пов'язані з освітньою доктриною Української Греко-Католицької Церкви в УРСР давно вийшли за рамки лише церковно-релігійних проблем і стали важливим явищем суспільно-політичних відносин. Це зумовлює потребу переосмислення історико-педагогічного досвіду та ліквідації “білих плям” в історії української педагогіки, оскільки замовчування певних постатей або явищ, так само як і применшення їх ролі, веде до звуження масштабів мислення та варіативності педагогічних рішень. Це стосується передусім західного регіону України, і пояснюється тим, що Церква спричинилася до збереження тих традицій і духовних сил народу, які сьогодні швидкими темпами стають домінуючими у суспільному житті незалежної України і визначатимуть її майбутнє. У цій публікації зупинимося на фактах, які обумовили національно-культурне відродження України, оскільки досвід боротьби за Христові ідеали в умовах тоталітарної системи сам по собі вже є безцінним надбанням християнської культури та ідеології й вимагає глибокого аналізу наявних моделей педагогічних систем за критеріями гуманізму.

Метою статті є дослідження практики просвітницької діяльності греко-католицьких монастирів у період десталінізації (1954-1964 рр.). Серед сучасних учених, які у своїх наукових працях розглядали окремі історико-педагогічні аспекти, пов'язані з вивченням даного аспекту проблеми, слід назвати О. Вишневського, А. Вихруща, Д. Герцюка, Т. Завгородню, І. Курляк, В. Моцок, І. Руснака, М. Чепіль. Джерела з історії греко-католицької Церкви та українського чернецтва висвітлювалися в працях І. Біласа, М. Ваврика, Я. Стоцького, В. Сергійчука, А. Колодного, Д. Пашенка та ін; праці вчених діаспори: Б. Боцюрків, І. Гриньох, Г. Лужицький, І. Музичка, І. Хома, І. Шевців та ін. Незважаючи на явну заідеологізованість релігієзнавчих досліджень радянської і перших років пострадянської доби, все ж заслуговують на увагу ряд праць науковців України того часу. Так, гносеологічну природу релігійного феномену досліджував Б. Лобовик, його суспільно-історичні характеристики – Є. Дулуман та В. Кулик, соціально-психологічні вияви – В. Доля і В. Павлюк, специфіку коренів релігії – Г. Лебединець, ірраціональні форми свідомості вивчали О. Онищенко, В. Танчер, П. Саух, історію і конфесійну своєрідність богословської думки – В. Нічик, Ю. Калінін, Л. Конотоп, В. -Фоміченко.

На нашу думку, подальших розвідок потребує діяльність благодійницьких закладів Церкви (“Карітас”, “Мальтійська служба допомоги”, “Віра і світло”

та інші), спектр діяльності яких пролягає в найрізноманітніших напрямках, а саме: в створенні економічної інфраструктури для підтримки добродійних програм; організації інформаційно-освітньої діяльності для запобігання соціальним захворюванням; розвитку співробітництва з державними та громадськими організаціями; проведенні та участі у державних соціальних проєктах тощо.

Матеріали аналізу наукових праць досліджуваного періоду дозволяють стверджувати, що найбільш упертий опір ліквідації своєї Церкви чинили монахи греко-католицьких монастирів. Жоден з них не перейшов у московське православ'я. Незважаючи на вжиті радянським урядом заходи для їх ліквідації, монастирі продовжували діяти. У Станіславській області в кінці 1946 року ще діяли 10 монастирів, у них було 162 монахів і монахинь. Навіть у 1950 році у Львівській області діяли 3 монастирі, а в Станіславській – 6 [1, 348]. На 1 жовтня 1945 р. в Тернопільській області нараховувалося 12 монастирів і 18 монаших груп Української Греко-Католицької Церкви (далі — УГКЦ). Із них було 8 чоловічих монастирів і 4 жіночих. Чоловічі монастирі знаходилися в Зарваниці (студити), Чорткові, Улашківцях, Бучачі, Завалові, Михайлівці, Бережанах (Чину св. Василя Великого) і монастир отців-редемптористів у Тернополі. Загальна кількість монахів становила 42 чоловіки [2, 30]. Жіночі монастирі сестер-василіанок знаходилися в с. Кудринець біля Мельниці-Подільської і в Тернополі, два монастирі сестер-студиток у с. В. Гаї біля Тернополя і в Скалаті. Загальна кількість черниць у них становила 33 особи. Крім того, в Тернопільській області знаходилися чернечі групи сестер-служебниць Непорочної Діви Марії – найчисельніші з них були в Бережанах, Тернополі, Чорткові з кількістю до 10 черниць в кожній, та кілька невеликих груп сестер Пресвятої Родини і Святого Йосафата. Таким чином, ченців і черниць УГКЦ було в той час біля 100 осіб [3, 77]. На основі аналізу джерельної бази дослідження стверджуємо, що ці монастирі вели активну й плідну організаційно-культурну, добродійну й освітньо-виховну роботу, спрямовану проти московського православ'я та закликали віруючих не переходити до “режимної” церкви. Можна констатувати, що на нетривалий проміжок часу післявоєнних років монастирі залишалися своєрідними островами українського католицизму. Істотним є також той факт, що в Галичині Російська Православна Церква не відкрила жодного чоловічого чи жіночого монастиря [4, 126].

У процесі дослідження даного аспекту дослідження було встановлено, що греко-католицьким жіночим монастирям вдалось проіснувати дещо довше, ніж чоловічим. Так, наприклад, у Станіславі провінційний будинок сестер-служебниць (з таємним послушництвом) проводив свою діяльність до 1949 року, монастир сестер-василіанок у Суховолі – до 1952 року. Дві сестри-василіанки утримували митрополичу резиденцію у Львові до 1957 року, служачи православним “наступникам” Й. Сліпого, але молячись у кафедральному костелі. Діяльність усіх інших жіночих монастирів у Галичині та Закарпатті була припинена в 1950 році хвилею арештів, яка захопила близь-

ко сотні монахинь усіх конгрегацій, разом із 40 сестрами-службницями (29 з них закінчили своє життя у Сибіру і на Далекому Сході) [4, 126].

Документальні матеріали свідчать, що радянські органи влади, а зокрема державної служби безпеки, розробили цілий комплекс заходів, спрямованих на виявлення та ліквідацію монаршого життя греко-католицької Церкви як такого, що суперечить основам комуністичної ідеології. Як наслідок, монастирські приміщення і майно радянська влада конфіскувала, а за чернецтвом був встановлений посилений нагляд, як за допомогою офіційних представників влади, так і різноманітних сексотів. З цього приводу переконливою є інформаційна довідка секретаря обкому КП(б)У М. Слоня на ім'я секретаря УК КП(б) У Л. Мельника про “Ліквідацію Гошівського греко-католицького ордену “Василіан” чоловічого монастиря, як вогнища антирадянської, націоналістичної діяльності українських буржуазних націоналістів”. Даючи в цілому загальну характеристику історії виникнення та діяльності Гошівського монастиря, секретар обкому КП(б)У М. Слонь акцентував увагу на тому, що монастир є опорою Ватикану в пропагуванні католицизму на території Західних областей України. Під час слідства було встановлено, що заарештований в 1945 році колишній греко-католицький єпископ Г. Хомишин у своїх свідченнях повідомляв, що монахи розповсюджували антирадянську католицьку літературу, в якій систематично висловлювалися наклепи на політику СРСР. Арештований у 1950 році священник-монах Н. Шабан незаперечно підтверджував слова одного із керманічів церкви: “Перед монахами ордену “Василіан” в теперішній час, як і раніше, стоїть завдання щодо зміцнення серед віруючого населення ідей Ватикану з метою боротьби церкви проти комуністичної ідеології”. Окрім цього, арештований священник-монах І. Бі-лан на допиті 23 травня 1950 р. зізнався, що: “Будучи переконаним греко-католиком і вірним Ватикану й Папі Римському, відмовився перейти в православ'я і продовжує нелегально проводити богослужіння по греко-католицькому обряду”. Антирадянську позицію займав й арештований в 1949 році колишній редактор журналу “Місіонер” – М. Марисюк, що переховувався в Гошівському монастирі під фіктивним прізвиськом Мартинюк. Оперативні дані виявили, що він протягом тривалого часу був автором антирадянських статей “Молимося за Україну”, “Російські більшовики купаються в крові” та інших. На підставі вищезазначених фактів, управління МДБ області з 26 на 27 березня 1950 р. була проведена чекістська операція, в результаті якої, окрім названих вище монахів, були заарештовані: священники-монахи – Б.І. Горо-дянський, І.І. Повз, П.С. Розкін, Н. Н. Шабан, І.Н. Янтух (всі з вищою богословською освітою) і монах А.Г. Кач-мар. Таким чином, в результаті проведених оперативно-пошукових заходів Гошівський греко-католицький чоловічий монастир оо. Василіан перестав існувати. Одночасно з ліквідацією чоловічого монастиря була проведена операція по нейтралізації за антирадянську діяльність й монахинь Гошівського жіночого монастиря “Пресвятої Родини”, у кількості 4-х осіб [5, 1-12]. Загалом, згідно з постановами Ради Міністрів союзних республік протягом 1959 р.

передбачалося закрити 14 монастирів і скитів, зокрема в Українській РСР – 8, Молдавській РСР – 5, Литовській РСР – 1 [6, 113].

Як свідчать вивчені джерела, монахи, щоб уникнути арештів, покидали монастирі й виїжджали до інших областей Західної України, а монахині почали займатися світською працею. Вони створювали невеликі підпільні спільноти, переважно в містах, де були ще відкриті костели. Так, наприклад, за інформацією краєзнавця Б. Головина, коли в 1958 році з ув'язнення повернувся ієромонах отець Євген Пелех, він активно розпочав разом з о. Ф. Корчабою і о. Б. Репетилюю душпастирську працю, залучаючи нових монахів із числа молоді. Коли їх стало четверо, вирішили створити підпільний монастир. На заощаджені кошти купили будинок у м. Львові на вулиці Лісній 19. Цей будинок став домом-монастирем отців-Редemptористів підпільної УГКЦ. Тут поселилися перші ченці-підпільники: брат Йосафат Мену, Михайло Сабрига, Михайло Шевчишин та о. Євген Пелех. У монастирі панував чіткий режим. Кожний день починався Службою Божою. Після її закінчення проводилися розважання, а поспідавши, всі розходилися на роботу в різні кінці Львова [7, 5]. Зважаючи на суспільно-педагогічну спрямованість нашого дослідження особливий інтерес викликає те, що специфіка процесу релігійного виховання монахів, що пов'язана з його надприродною сутністю, передбачала такі нетипові форми виховання, як Богослужіння, реколекції, екзорти, а також специфічні методи (“розважання”, розповіді, бесіди, проповіді, сповідь та інші). Натомість, сестри бралися за світську працю – найчастіше медичних сестер, санітарок, куховарок, швачок, прибиральниць. Безперечно, ніхто з них не зрікся свого попереднього духовного змісту життя, а лише пристосовував його до нових життєвих обставин. Маючи довір'я і підтримку віруючих, монахині стали важливою ланкою в мережі підпільної Церкви – здійснювали посередництво між усуненими греко-католицькими священиками і віруючими, допомагали охороняти Найсвятіші Тайни між нечастими візитами священиків, надаючи допомогу в релігійній освіті дітей. Їхня просвітницька робота сприяла формуванню в учнівської молоді християнського світогляду та заохочувала до добродійної діяльності.

Дослідження показало, що смерть Сталіна в березні 1953 року і хрущовська політика десталінізації суттєво вплинули на активізацію просвітницької діяльності греко-католицької Церкви. У зв'язку із хрущовським скороченням у карній системі 1955-1956 років сотні греко-католицьких священиків, монахів і монахинь, тисячі учасників національно-визвольних змагань, котрі залишилися живими в таборах і засланнях, повернулися в Західну Україну. Серед них були два єпископи – Микола Чарнецький та Іван Лятишевський. Амністію у 1956 році також отримали підпільний єпископ О. Хіра та адміністратор Мукачівської єпархії отець М. Мураній. Однак у зв'язку з революційними заворушеннями в Угорщині їх повторно були заарештували в 1957 р. та вислали за межі України в м. Караганду (Казахстан). Проте, о. Мураній зміг через суд домогтися відміни покарання і невдовзі знову повернутися на Закарпаття та очолити підпільну Церкву як адміністратор владики Хіри [4,

131]. Згідно із статистичними даними, на середину 1950-х рр. на спецпоселенні значилося: членів сімей оунівців і бандпосібників – 135762 чоловіка, куркулів із сім'ями – 1911 чоловік. На березень 1957 р. до УРСР повернулися 20043 учасники оунівського руху і 22497 бандпосібників. Разом із іншими категоріями засуджених в УРСР повернулося 65534 чоловіка [8, 25-27].

За матеріалами вивчення періодичних видань досліджуваного періоду узагальнюємо, що хоча єпископам, як також і греко-католицьким священикам, було заборонено займатися душпастирською діяльністю, а зокрема й культурно-освітньою, вони й надалі виконували свої обов'язки. Дослідник історії національної церкви І. Ортинський зазначає, що єпископ М. Чарнецький, прибувши до Львова, відразу ж зайнявся налагодженням підпільних контактів зі священиками та віруючими й організацією нелегального церковного життя. Характерно, що одним із першочергових завдань керівництва підпільної Церкви став підбір, навчання і висвячення кандидатів духовного стану [9, 154]. Важливою тенденцією у працях українських релігієзнавців є твердження про те, що чимало греко-католицьких священиків, які з різних мотивів та обставин змушені були перейти на православ'я, почали шукати контактів з єпископами, прагнучи відновити свою приналежність до УГКЦеркви. Так, наприклад, священик Заєць із Заліщицького району, що був знятий з парафії архієпископом Паладієм за антирадянську діяльність, звернувся з листом до патріарха, в якому заявив, що відмовляється від пенсії в сумі 500 карбованців і від православ'я. “Віднині я католик” – наголосив у листі священик Заєць [10, 73]. Незважаючи на можливі труднощі, владика М. Чарнецький у 1956 р. прийняв досить сміливе і водночас важливе рішення: православні священики могли знову повернутися під юрисдикцію після відбуття належної покути. Крім того, їм навіть було дозволено далі служити греко-католицькій громаді в храмах, які офіційно вважалися православними [4, 130]. Цей феномен священиків, які поверталися в лоно УГКЦ, не відрікаючись відкрито від православ'я, є одним із характерних аспектів діяльності підпільного церковного життя в період десталінізації. Таким чином, вирішення проблеми нестачі священиків шляхом прийняття офіційно діючих православних священиків показує, що підпільна ієрархія була готова пристосуватися до складних радянських обставин.

Вивчення широкого кола джерел, зокрема залучення до наукового обігу документів колишніх радянських спецслужб, дозволило стверджувати, що з поверненням греко-католицьких священиків значно поживавлюється підпілля УГКЦ на західноукраїнських землях. Протягом 1955-1956 рр. в УРСР повернулися 286 із 344 репресованих греко-католицьких священиків [6, 108]. Як вже зазначалося, священикам, які повернулись із місць заслання, активну посередницьку допомогу між ними і вірними греко-католиками надавали монахи й монахині, котрі в основному уникли арештів та репресій. Вони на той час фактично забезпечували конспіративність всіх справ священиків у підпіллі. Це підтверджує й інформація виконуючого обов'язки начальника УКДБ І. Ступака від 15.12.1960 р., в якій зазначалося, що активними при-

хильниками уніатської церкви є колишні монахи уніатських монастирів: А. Гірняк, О. Ворошак, А. Іванов, А. Каранс. Крім цього, свідомими греко-католиками були також громадянки Гамулевич М., Королук М., Онуферко Е., Чубата С. та інші [11, 110]. Характерно, що уповноважений Ради П. Пруселіс у доповідній записці від 18.02.1957 р. також свідчить, що уніатське духовенство в своїй діяльності активно використовує монашок. При цьому він наводить приклад, що приїжджаючий зі Львова в Тернопіль уніатський монах Величковський свою роботу проводить через залучення монашок на конспіративній основі [12, 2].

На підставі вивчення архівних документів окресленого періоду можна зробити висновок, що репресивні заходи, спрямовані проти суспільно-педагогічної діяльності греко-католицького духовенства, не тільки не змогли знищити духовну міць і традиції забороненої Церкви, а, навпаки, мучеництво владик, їхня достойна поведінка та вірність своїй Церкві стали прикладом для наслідування духовенства і вірних, для цілого українського суспільства. Свідченням того, що переважна більшість отців УГКЦ, котрі поверталися із заслання в середині 1950-х років та одразу ж приступали до підпільного служіння, є приклад, наведений у таємній довідці уповноваженого Ради І. Чирви за 1955 рік. У ній характеризується душпастирська діяльність греко-католицького священика Ю. Юрика (м. Скалат), який відвідував квартири віруючих і відправляв у них таємні богослужіння. Внаслідок розгортання ним широкої виховної, культурно-просвітньої та благодійної роботи, віруючі отримували надзвичайно потрібну і цінну підтримку, моральну і матеріальну опіку [13, 147]. Про соціально-педагогічну діяльність пароха м. Скалата із вдячністю згадує й парафіянка Л. Джу-джук на сторінках місцевої газети “Гомін Волі”. Из її слів дізнаємося, що у 1950-х – 1960-х роках хатинка о. Ю. Юрика була для віруючих підпільною церквою, своєрідним освітньо-виховним осередком. Там кожної неділі при зачинених дверях і заслонених вікнах таємно відправлялася Служба Божа. Віруючі звертали свої молитви до Бога, тут сповідалися, причащалися, хрестили своїх дітей, вінчалися. У “домашній” церкві о. Юрик виховував парафіян на основі Христової Євангелії і Божих заповідей, пропагував національну ідею і християнську мораль, яка була покликана сформувати християнський світогляд і відповідні риси характеру, а також залучити людину до конкретних дій, активної добродійної діяльності. Зважаючи на великий педагогічний досвід, о. Юрик застосовував у процесі релігійно-морального виховання необхідні форми і методи виховного впливу. Так, наприклад, любові до Бога, ближнього, батьків були присвячені цілі цикли бесід, розповідей, проповідей, “розважань.” Без перебільшення, отець Ю. Юрик був для своїх парафіян взірцем високої культури, освіченості та побожності. Дослідження показало, що у Скалаті, крім о. Юрика, Боже слово у підпіллі проповідували й сестри василіянки, в яких отець Юрик відправляв Службу Божу. Вони ж працювали у лікарні, доглядали хворих, проявляючи християнську доброту і милосердя, готували дітей до першого св. Причастя, організовували по хатах підготовку до Св. Сповіді, куди

приходив о. Юліан, проводили освітньо-виховну роботу до вступу в монастир [14, 3].

Незаперечним є той факт, що навіть в умовах тотального адміністративного тиску в катакомбній Церкві серед вірних старанно зберігалися різні форми благочестя, а священники проводили підпільні відправи. Як свідчать вивчені матеріали, “катакомбні” відправи проводили в конспіративній формі, як правило, у присутності не менше десяти чоловік. Служби Божі переважно читалися старослов’янською мовою. Вони включали також коротку проповідь на вірність УГКЦ і надію на її визволення. Зрозуміло, що підпільні священники не могли обслуговувати вірних досить часто, бо мали широку географію своїх “парафій”, доволі часто і в інших областях. Тому поширення набули самостійні відправи і різноманітні релігійні практики (молитва, духовна література й музика, спів, сакральне мистецтво та інше). Підтвердженням подібних форм роботи, які використовувалися духовенством і віруючими є таємна доповідна записка начальника УКДБ у Тернопільській області В. Золотоверхого від 8 січня 1958 року на ім’я секретаря Тернопільського обкому КПУ Г. Шевчука. У ній начальник УКДБ повідомляв, що в області останнім часом активізувалася просвітницька діяльність УГКЦ, особливо у питанні її впливу на молодь. За інформацією В. Золотоверхого, напередодні релігійного свята Різдва зі Львова до Тернополя приїхав колишній керівник Тернопільського ордену “Редемптористів” ігумен отець Величковський, який у будинку черниці М. Босої, що на вул. Павлова, 13/б, намагався організувати нелегальне богослужіння для віруючих греко-католиків. Однак, співробітники УКДБ затримали о. Величковського і не дозволили йому провести відправу, а господиню квартири М. Босу, яка цьому чинила опір, було засуджено народним судом 2-ої дільниці м. Тернополя на 15 днів арешту. Слід додати, що в домі, окрім вищеназваних осіб, було затримано й ученицю 9 класу школи № 3 м. Тернополя Гах Віру, яка свою присутність пояснила тим, що згідно з Конституцією СРСР в країні існує свобода віросповідання. Більше того, вранці 7 січня 1958 року на релігійне свято “Різдва” в дім М. Босої приходили колядувати діти шкільного віку, в тому числі: Б. Голодрига – учень 6 “А” класу, Я. Баган – учень 8 “А” класу школи № 3, А. Шевченко – учень 6 “А” класу, школи № 4 м. Тернополя [15, 8—10].

Дослідниця особливостей та колективних проявів релігійності греко-католиків України в умовах радянського тоталітаризму С. Гуркіна зазначає, що у багатьох селах із зачиненими церквами люди збирались і відправляли Служби Божі без священника, співаючи лише самі відповіді без тих частин, де мав промовляти священник. Миряни самі збирались родинами по хатах і квартирах на спільні молитви (Хресну Дорогу, співані молебні, вервицю тощо) [16, 136]. На підпільні відправи в основному священники одягали епатрахіль, ієромонахи одягали також і габіт. Релігієзнавець Я. Стоцький пояснює це тим, що у випадку міліцейської облави епітрахіль можна було легше і швидше зняти і заховати, ніж фелон [3, 131]. Окрім того, священники проводили хрещення як новонароджених, так і дорослих. Вони також вінчали

молодят, котрі в більшості не ризикували для цієї події одягати шлюбний одяг [17, 28]. Під час похорону підпільні священники напередодні відправляли чин похорону та запечатували гріб у хаті покійного, а вже сама процесія та поховання відбувалися без їх участі. Зважаючи на страх перед репресіями, однак бажаючи дотримуватися традицій своїх батьків, навіть інтелігенція та члени КПРС, не кажучи вже про простих людей, таємно брали шлюб у підпільних священників, хрестили дітей, ховали покійників за християнським обрядом. Так, наприклад, уповноважений Ради М. Радченко повідомляв, що в селі Іване-Пусте Борщівського району Тернопільської області станом на 15.02.1965 р. хрещено дітей в церкві – 92,0%; вінчалися – 62,5%; поховані за церковним обрядом – 93,0%. Наголошувалося на тому, що у цьому селі є 22 комуніста, 47 комсомольців та коло 20 учителів. Незважаючи на такий потужний ідеологічний актив, атеїстичне виховання трудящих проводилося не на належному рівні. Мало читається пропагандистських лекцій, не проводиться індивідуальна робота з віруючими, в наслідок чого окремі члени КПРС та комсомольці виконують релігійні обряди [18, 7].

Матеріали аналізу джерельної бази дослідження свідчать, що протягом окресленого періоду політика радянської влади щодо релігії та церкви зазнала певної еволюції. Закономірно, що перші після ліквідаційні 1946-1953 роки були одними з найважчих періодів у просвітницькій діяльності Української Греко-Католицької Церкви, оскільки її легальна структура була повністю зруйнована арештами єпископату, насадженням режимного православ'я та репресіями проти віруючих греко-католиків. Як свідчать історичні джерела, найбільш упертий опір ліквідації УГКЦ чинили монастирі, які вели місіонерську роботу, спрямовану проти московського православ'я. Маючи довір'я і підтримку віруючих, монахині, зокрема, стали важливою ланкою в мережі підпільної Церкви – здійснювали посередництво між усуненими греко-католицькими священниками і віруючими, допомагали охороняти Найсвятіші Тайни між нечастими візитами священників, надаючи допомогу в релігійній освіті дітей. Володіючи елементами педагогічної майстерності, сестри були покликані вирішувати завдання релігійно-морального виховання. Їх зміст сприяв формуванню християнського світогляду та заохочував до добродійної діяльності. Поряд із деякими специфічними завданнями, освітньо-виховна праця виступала характерним і провідним напрямком діяльності усього українського чернецтва. Таким чином, на нетривалий проміжок часу післявоєнних років монастирі залишалися своєрідними островами українського католицизму.

Література

1. **Волошин Ю.** Ліквідація Української Греко-Католицької Церкви // *Визвольний шлях*. – Лондон, 1996. – Кн. 3. – С. 335–349. 2. **Стоцький Я.** Українська греко-католицька церква на Тернопільщині у 1945-1989 рр. // *Освітнянин*. – 1998. – № 3. – С. 30–31. 3. **Стоцький Я.** Українська Греко-Католицька Церква і релігійне становище Тернопільщини (1946-1989) – Тернопіль,

2003. 4. **Боцюрків Б.** Українська Греко-Католицька Церква в катакомбах (1946-1989) // Ковчег: Зб. статей з церковної історії. Число І. – Львів, 1993.

5. **Центральний** державний архів громадських об'єднань України Фонд. № 1. Оп. № 24. Спр. № 13. арк. 14. 6. **Баран В. К.,** Даниленко В. М. Україна в умовах системної кризи (1946-1980 рр.) – 13 том. – К., – 302 с. 7. **Головин Б.** Українська національна церква і “Третій Рим” // Ідея національної церкви в Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.– Тернопіль, 1997. – С. 21-23.

8. **Бугай М. Ф.** Депортації населення з України в 30-50-ті роки // Український історичний журнал. – 1990. – № 11. – С. 25–26. 9. **Ортинський І.** Таємниця України. Хрещення, хрест, харизма України 988-1988 // Визвольний шлях. – Лондон, 1989. – Кн. 2. – С. 150-156. 10. **Державний** архів Тернопільської області (далі – ДАТО). – Фонд. П. № 1. – Оп. № 1. – Спр. № 3125. – Арк. 174. 11. **ДАТО.** – Фонд. П. № 1. – Оп. № 1. – Спр. № 3325. – Арк. 184. 12. **ДАТО.** – Фонд. № р. 3240. – Оп. № 1. – Спр. № 6. – Арк. 8. 13. **ДАТОю** – Фонд. П. № 1. – Оп. № 1. – Спр. № 2325. – Арк. 159. 14. **Джуджук Л.** Він не зрадив своєї віри // Гомін Валі. – Тернопіль, 1993. – 2 листопада. – № 44. – С. 3. 15. **ДАТО.** –Фонд. П. № 1. – Оп. № 1. – Спр. № 3022. – Арк. 180. 16. **Гуркіна С.** Особливості та колективні прояви релігійності греко-католиків України в умовах радянського тоталітаризму// Історія релігій в Україні: Праці X-ї Міжнар. наук. конф. – Кн.І. – Львів, 2000. – С. 135–139. 17. **ДАТО.** – Фонд. П. № 1. – Оп. № 1. – Спр. № 2911. – Арк. 72. 18. **ДАТО.** – Фонд. № р. 3240. – Оп. № 2. – Спр. № 58. – Арк. 48.

УДК 378 (410.1) (091) «1980/1990»

Л. А. Дубко

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ НА ФОНЕ ЦЕНТРАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ В 1980—1990-х ГОДАХ

В последние двадцать лет «централизация» и «децентрализация» были ключевыми концепциями в понимании изменений в перераспределении социальных ресурсов в Европе, в частности, в Англии [1]. Политика высшего образования не была исключением, поскольку системы образования попадали под две категории – централизованные и децентрализованные. Истоки централизованных и децентрализованных систем играют определяющую роль в формировании типов взаимодействий между различными заинтересованными группами и объясняют результат развития образования в целом. В централизованных системах один элемент играет ведущую роль, а другие элементы вращаются вокруг основного. Наименьшее изменение ведущего элемента отражается на всей системе и может привести значительные изменения [2,175]. Децентрализованные системы не имеют в своей структуре такого ведущего элемента. Их основными характеристи-

ками являются автономные учебные заведения и разделение полномочий между центральной и местной властью, что объясняет, почему такие системы медленно реагируют на административные директивы [3,133].

В течение 1980-х и 1990-х годов отношение университетов к центральному правительству в Англии изменилось в результате поворота последнего к политике централизации. При взаимодействии с высшими учебными заведениями это было основным инструментом перераспределения политической власти и социальных ресурсов. Дискуссии по поводу политики, направленной на высшее образование, формально и неформально затрагивали местный/региональный, национальный и международный уровни.

Принимая во внимание структуру социальных взаимодействий и сосредоточение власти на центральном правительственном уровне в указанный период, интересно проанализировать, как отреагировали академические круги на подобные изменения, а также насколько обоснованным теперь является применение термина «децентрализованный» в отношении системы высшего образования Англии.

Анализ исследований и публикаций показывает, что данная проблема широко представлена в работах английских исследователей (Барнетт, Чিশоль, Пейдж, Голдсмит, Троу, Джон, Уайтхед и др.), написанных в 1980-1990-х годах. Однако можно с уверенностью сказать, что разработка данной тематики является актуальной и сейчас, поскольку региональный аспект становится все более значимым для высшего образования Англии в современный период.

Цель данного исследования состоит в изучении изменений во взаимодействии сектора высшего образования Англии и центрального правительства, рассмотрении региональных тенденций в предоставлении услуг высшего образования, возникших как следствие действий правительства по сосредоточению власти на центральном уровне.

После 1979 года сменяющие друг друга Консервативные правительства стремились сократить власть местных образовательных администраций (LEAs), а также сократить полномочия большинства существовавших посреднических органов. Многие местные органы власти были под контролем оппозиции и поэтому расценивались как потенциально препятствовавшие реформам центральной власти на национальном уровне. Центральному правительству было необходимо ослабить возможность оппозиции вмешиваться в процесс принятия решений на местном уровне, а это подразумевало собой и уменьшение роли местных органов власти в образовании. Так, в высшем образовании им было необходимо контролировать плату за обучение, количество студентов, а в более широком понимании – организацию государственного сектора высшего образования.

До принятия Закона об образовании в 1988-ом году государственный сектор высшего образования был региональной сетью высших учебных заведений, финансируемой и подотчетной органам местной власти. Большинство политехнических институтов и колледжей финансировались ме-

стными образовательными администрациями посредством Фонда дальнейшего образования (Advanced Further Education Pool). Однако уже в 1980-м году было внесено ограничение на количество средств, которые может получать Фонд, поскольку основной задачей центрального правительства было сокращение уровня расходов на государственные нужды; местные власти должны были подчиняться данным директивам и сокращать их вклад в финансирование высших учебных заведений.

Возрастающий недостаток финансовых ресурсов усиливали трения между органами местной власти и университетами, находящимися под их ответственностью. В то же время, более радикальные изменения не могли быть введены, поскольку в центральном правительстве не было единогласного мнения по поводу будущего курса действий.

Министр высшего образования Марк Карлайл был сторонником усиления контроля над политехническими институтами со стороны центральной власти, однако большинство не разделяло его позиции. Были мнения, что государственный сектор высшего образования необходимо освободить от политического контроля [4].

Компромисс был найден, когда в 1982-м году был основан Национальный консультативный комитет (National Advisory Board) [5]. Это был чрезвычайно политический орган, в котором были представлены интересы различных групп таких как Конфедерация Британской Промышленности (Confederation of British Industry), Конгресс профсоюзов (Trade Union Congress), Министерство образования и науки (Department of Education and Science). Его изначальной задачей было консультирование по распределению ресурсов Фонда дальнейшего образования. В то время органы местной власти еще могли дополнительно финансировать государственный сектор высшего образования. В зависимости от наложения интересов академических кругов и органов местной власти, это могло либо стать значимым источником финансирования, либо потенциальным источником конфликта. Шесть лет спустя такая проблема уже не существовала, поскольку политехнические институты стали финансироваться через Совет по финансированию политехнических институтов и колледжей (PCFC).

С принятием закона в 1988-м году центральное правительство практически лишило местные власти возможности финансирования высшего образования. Местные органы власти стали не более чем покупателями на рынке образовательных услуг местных высших учебных заведений. Между тем, политехнические институты должны были искать дополнительные источники финансирования, развивая связи с внешними партнерами. Такой шаг со стороны центрального правительства был поддержан представителями профессии, которые смогли сопротивляться чрезмерной опеке органов местной власти, тем самым развивая большую схожесть с традиционными университетами.

Исторически университеты были учреждениями, которые помимо определенного географического нахождения отличались собственным миро-

воззрением, системой ценностей, что в определенные моменты истории помогало отражать формы внешнего вмешательства в их дела со стороны властей. Большинство новых высших учебных заведений, созданных либо посредством частных благотворительных взносов, либо государственных ассигнований с целью удовлетворять местным образовательным потребностям, в конечном итоге стали стремиться избавиться от подобного регионального образа и ограничить себя от своей изначальной миссии и выйти на географически более широкий рынок образовательных услуг. Так, политехнические институты стали предлагать новые, более популярные учебные курсы, которые раньше можно было найти только в традиционных университетах, и стремиться к большей профессиональной автономии.

Однако к середине 1980-х годов университеты уже не могли требовать от органов власти реальной отдачи за предоставляемые образовательные услуги. Поэтому неудивительно, что консультативный документ правительства в 1985 году, несмотря на свой официальный консультативный статус, был скорее явным заявлением того, что намеревается сделать министерство образования и науки для дальнейшего развития высшего образования. В частности, уже тогда стал очевиден курс на больший динамизм системы высшего образования и необходимость активнее участвовать в экономической жизни нации. Как уже было отмечено ранее, это привело к лишению полномочий Совета по университетским грантам (University Grants Committee) и непосредственному управлению деятельностью университетов со стороны правительства посредством Совета по финансированию университетов (University Funding Council).

В 1992-м году Закон о дальнейшем и высшем образовании привел высшие учебные заведения, как финансируемые Советом по финансированию университетов, так и финансируемые Советом по финансированию политехнических институтов и колледжей (Polytechnics and Colleges Funding Council), под единый контроль Совета по финансированию высшего образования Англии (HEFCE), который был непосредственно подотчетен центральному правительству. Необходимо отметить, что такие советы были созданы на региональной основе. В результате, сектор высшего образования Англии подвергся беспрецедентному уровню централизации власти. В высших учебных заведениях, финансируемых PCFC, объединение бинарной системы в единую приветствовалось, однако реакция представителей традиционных университетов была сдержанной, поскольку они предвидели более жесткую конкуренцию в финансировании.

После принятия закона 1992-го года местные образовательные агентства (LEAs) остались ответственными за предоставление мандатных грантов для студентов, причем эти затраты покрывались центральным правительством. В то же время правительство устанавливало плату за обучение и тем самым регулировало количество студентов. Поэтому можно утверждать, что система высшего образования Англии в данный период приняла

форму централизованной системы с местным регулированием [5]. Но нужно отметить, что это касается только взаимоотношений университетов и правительства, что является недостаточным при определении системы как централизованной или децентрализованной. По модели Арчер, о которой упоминалось выше, децентрализованной можно считать только систему, в которой каждая из заинтересованных групп может свободно вступать во взаимодействие с другими группами. В этом свете форма регионализации высшего образования в Англии была инициирована академическими кругами как реакция на новые приоритеты: находить средства и строить взаимоотношения без участия центрального правительства и его опосредованных органов.

Сначала сдвиг в сторону формы регионализации в предоставлении услуг высшего образования в Англии возник как накопление инициатив, возникших как противовес действиям правительства. Объединение сектора высшего образования на фоне сокращения финансирования в сочетании с введением новых учебных курсов и программ, рассчитанных на привлечение местного населения (в частности, тех слоев населения, которые бы при других условиях не намеревались пополнить ряды студентов), может считаться шагом к локализации предоставления образовательных услуг посредством рационализации и координации деятельности университетов в определенных географических регионах. Та же логика прослеживается в возросшей готовности университетов вступать в сотрудничество по проведению исследований с представителями местного бизнеса.

Тенденции увеличения количества студентов также рассматривается как фактор регионализации в английском высшем образовании. В Англии студенты обычно не вступали в университеты, находящиеся в непосредственной близости к их дому, так как зачастую местоположение университета имело важное значение для ценности полученной там степени; к тому же университет считался началом взрослой жизни, поэтому было принято учиться далеко от дома. Политика правительства, направленная на увеличение количества студентов привела к заметным межрегиональным колебаниям и движениям студентов. Новые слои населения, чья мобильность была ограничена, также получили доступ к высшему образованию. Были созданы региональные офисы на территориях университетов, задачей которых стало привлечение учеников местных школ, находящихся в непосредственной близости к определенному университету [6,3]. После отмены грантов на содержание и введением платы за обучение географическая мобильность студентов зависит от их способности содержать себя, живя вдали от дома.

В Англии часть регионального развития сосредоточилась на прямом влиянии высших учебных заведений на местность, где они расположены. Университеты в лице преподавательского состава, обслуживающего персонала и студентов стали значимыми поставщиками потребителей, делая

свой вклад в сохранение рабочих мест и способствуя улучшению экономического положения региона благодаря исследовательским проектам, консультативным услугам для местного бизнеса и т.д.

С недавнего времени начались политические дебаты по поводу того, что университеты должны не только влиять на уровень занятости или технологический динамизм в регионе, но и играть ведущую роль в концепции “обучающиеся регионы”.

Несмотря на то, что центральное правительство не разрабатывало никаких долгосрочных планов регионального развития высшего образования, это не означало, что региональный аспект был лишен влияния правительственной политики. В 1984-м году по рекомендациям документа “Обучение для занятости” правительство создало Советы по обучению и предпринимательству (Training and Enterprise Councils), исполнительные комитеты которых состояли из представителей частного сектора промышленности, а задачей которых было развитие трудовых навыков в данном географическом регионе. Каждый такой совет стал определять потребности в обучении в конкретном регионе и финансировать высшие учебные заведения, где будут читаться соответствующие дисциплины. [7]. Данная политика демонстрирует смещение контроля от местных образовательных администраций к представителям частной промышленности в условиях, созданных центральным правительством.

Таким образом, в период с начала 1980-х по настоящее время университеты Англии смогли сохранить определенную степень независимости, в то время как имела место форма централизации в вопросах финансирования. Последнее подорвало концепцию автономии академических кругов в том виде, в котором она воспринималась до начала данного периода. Центральное правительство сократило свое финансовое вмешательство в сектор высшего образования, одновременно усиливая свой политический контроль и значительно сокращая полномочия местных органов власти. Тем не менее, инициативы академических и политических кругов последних лет показывают, что региональный аспект становится все более значимым для сектора высшего образования Англии в современный период.

Литература

1. **Chisholm M.** Regional Development: the Reagan-Thatcher legacy// Government and Policy. – 1987. — №5. — P.197-218. 2. **Archer M.** Social Origins of Educational Systems. – London, 1979. 3. **Deer C.** Higher Education in England and France Since the 1980s. – Oxford, 2002. 4. **Trow M.** American Perspectives on British Higher Education under Thatcher and Major// Oxford Review of Education. – 1998. — №24. – P.111-129. 5. **Tapper T., Salter B.** The State and Higher Education. – Ilford, 1994. 6. **Academic Masterplan Helps a Region to Grow// Independent.** – 1997. – April 17. – P.3. 7. **Leigh C.** Best Practice in Collaboration between Higher Education Institutions and Training and Enterprise Councils – Universities Association for Continuing Education. – Bristol, 1997.

О. К. Апарєєва

**ДЕЯКІ СТОРІНКИ ІСТОРІЇ
ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ АРХЕОЛОГО-ЕТНОГРАФІЧНОГО МУЗЕЮ
ЛНПУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА)**

Процес формування незалежної української держави потребує виховання й формування активної громадянської свідомості та самосвідомості молоді. Адже від того, якою вона буде, значною мірою залежить майбутнє країни. У „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” зазначається, що „громадянське виховання набуває сьогодні особливого значення тому що повинне формувати особистості, в яких органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі почала, потреба у самовдосконаленні, почуття обов’язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною” [1, 3]

Теоретичні погляди на проблему громадянського виховання виникли разом із утворенням державності. Так Сократ за головне в демократичному античному суспільстві вважав виховання доброго громадянина через його моральне й соціальне самовдосконалення та збереження моральних цінностей полісу [2, 126]. Співвітчизник Сократа Платон висував ідею виховання дітей за участю, під контролем і в інтересах держави [3, 62]. Ідеї виховання людини, яка усвідомлює свою громадянську відповідальність та виявляє інтерес до пізнання того, в чому вона може бути корисною своїй країні, спостерігаються в поглядах Дж. Локка [3, 208]. Жан-Жак Руссо приблизно в той же час, навпаки, не пов’язував розвиток громадянськості і моральності з турботами суспільства, центром його уваги був безпосередньо індивідуум, який, на його думку, спочатку повинен був жити сам для себе, а потім уже для суспільства [3, 214].

Помітна увага вихованню громадянськості приділялася в німецькій школі ХІХ – першої чверті ХХ ст. У малозвучну шкільну дисципліну під назвою „Краєзнавство” закладалася ціла програма поетапного виховання громадянина, відповідно з віковими можливостями, на прикладах вивчення малої Батьківщини. Суть програми полягала в тому, що „діти, будучи самі *частиною краю* – не тільки навчаються, але і життєво діють, поступово залучаючись до реальної роботи в ньому і для нього (і нероздільно також для себе). Проходячи ступені підготовки до „людяності” (повного життя) і „громадянства”, набуваючи здатності бути корисними членами свого ближчого суспільства” [4, 10—11].

„Краєзнавство” припускало не тільки введення в школах елементарного курсу вивчення місцевої географії, а „побудову синтетичної картини

дійсності, вивчення того малого світу з усіх боків, який закладає фундамент майбутнього світогляду” [4, 10—11]. Основу курсу склали принципи шкільної освіти, а саме:

1) *Єдність школи*, тобто система навчання, „основу якого складає загальне світобачення, сприяюче виростанню з маси дітей зрілих осіб, здатних і діяльних громадян суспільства” [4, 6].

2) *Трудовий початок*, що базується на „усесторонній активності особи у справі підготовки *свідомого працівника* (потрібного для суспільства)” [4,6].

3) *Наочність*, що забезпечує „взаємодію всіх видів душевної діяльності, що створює з дитини необхідну суспільству особу” [4, 7].

4) *Дослідження* „дійсності в її предметах і явищах, тобто отримання образу учня-дослідника” [4,8].

Така серйозна увага приділялася краєзнавчому ухилу шкільного курсу не випадково. На думку автора, слово „батьківщина” походить від слова „батьки” – „джерела прихильності, відчуття доброти та притулку, що дає життя і викликає любов до рідного краю, лише одна ця любов здатна виробити справжнього громадянина” [4, 8].

У вітчизняній педагогіці проблеми громадянського виховання розглядали в своїх роботах М. Драгоманов, К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші вчені-педагоги, які також вважали, що в процесі формування громадянськості основну увагу слід приділяти патріотичному вихованню в широкому смислі цього поняття. К.Ушинський, зокрема, писав: „немає людини без любові до Вітчизни, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця особистості і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими схильностями” [5, 41]. Ці погляди розділяв В.Сухомлинський, який в продовження теми акцентував увагу на важливості вивчення свого краю, для того „щоб підлітки бачили життя своєї Батьківщини очима громадянина, кровно зацікавленого в її розвитку, славі, могутності” [6, 127].

Сьогодні систему громадянського виховання підлітків розглядають через призму соціально-політичних аспектів, а саме: сприйняття ними політичних, правових, соціальних знань та моральних принципів. Саме такі критерії можна побачити у працях сучасних українських фахівців І. Бега, М.Боришевського, П. Ігнатенка, Л. Крицької, В. Поплужного, О.Сухомлинської та багатьох інших. На їхню думку особлива роль у цій справі належить навчальним предметам соціально-гуманітарного циклу – суспільствознавчим та правознавчим дисциплінам, природознавству, географії, літературі [1, 3] та, особливо, історії, яка розглядає складні проблеми, пов’язані з існуванням держав, а разом з ними і суспільств, від далекої давнини до теперішнього часу. Саме при вивченні історичних джерел – літописних пам’яток або на прикладах життя видатних особистостей у підлітків виховується почуття громадянської гідності, відповідальності, формується розуміння та повага до культури і традицій свого народу та народів інших країн. Однак, громадянськості потенціал навчальних дисциплін і, перш за все, історії, у загальноосвітніх навчальних закладах використовується недостатньо, бо в

більшості випадків учитель обмежується вивченням тільки матеріалів підручників, чого зовсім не достатньо для формування громадянського самовизначення підлітків. Сучасна педагогіка несумірно мало звертається до неканонічної спадщини і досвіду колишніх поколінь з соціумів різних типів і періодів, що свідчать: яким би не було суспільство, воно завжди пов'язане з формуванням громадянськості і є сильним тільки при високому рівні громадянської самосвідомості.

Виходячи з цього, мета статті – на окремих прикладах, знайдених серед матеріалів археолого-етнографічного музею ЛНПУ імені Тараса Шевченка, визначити виховний потенціал, закладений в історичних письмових джерелах, що відображають досвід попередніх поколінь, у формуванні громадянської культури особистості.

Практичне втілення теорії виховання підростаючого покоління супроводжує майже всю людську історію, починаючи з кам'яного віку. Як свідчить стародавнє мистецтво, в доісторичний період метою виховання була передача досвіду пізнання природи, способів і прийомів її сприйняття і можливого перетворення з метою підвищення результативності в процесі пошуку і використання джерел існування. Пізніше – в період середньовіччя – підготовка підлітків до дорослого свідомого життя багато в чому здійснювалася через дидактичні літературні повчання до дітей, що ґрунтувалися на християнських релігійних принципах.

Наприклад, найбільш раннім, таким, що дійшов до наших днів, може служити морально-етичний трактат середньовіччя „Повчання дітям”, створений князем Володимиром Мономахом, в якому проголошувалися певні етичні принципи формування громадянськості людини XI ст. в умовах соціуму, що склався в державі Київська Русь. Головними критеріями першої слов'янської державності проголошувалися принципи християнської моралі: любов до ближнього, правдивість, чесність, миролюбність, вірність слову, любов до праці і народу [7, 115].

У розвиненому середньовіччі в умовах затвердження світських ідеалів, пов'язаних з утворенням централізованої держави, суспільно-політична думка нової системи, що склалася, знайшла втілення в „Домострої” – своєрідному догматичному кодексі правил поведінки городян в сім'ї, побуті, в суспільстві, в їх взаєминах із церквою та владою. Неухильним був порядок виконання догматів „Домострою”, заснованих на принципах життєдіяльності цивільного суспільства XIV-XV ст., суть яких – бездоганне підпорядкування молодшого старшому. Будь-яке відхилення від його норм розглядалося як посягання на державні і церковно-етичні соціальні засади і серйозно каралося [8, 59—60].

У XVIII ст. в умовах нового часу було складене спеціальне керівництво для виховання юнацтва „Юності чесне зеркало”, що орієнтувало або, навіть, вимагало від молодшої людини, перш за все, вірності і слухняності государю. У побуті, як і раніше, дотримувалися культу пошани до старших і батьків, передбачалися також певні норми і правила поведінки в громадських місцях

[8, 95]. Проте, керівництво переслідувало цілком певну мету – виховати нову генерацію молоді, освічених, корисних суспільству людей.

У кінці XIX – на початку XX ст. в умовах інтенсивного розвитку промисловості в системі виховання підрастаючого покоління панувала думка про необхідність підготовки підлітка до корисної трудової діяльності як основного громадянського обов'язку перед суспільством.

У цьому контексті представляє інтерес літературна спадщина рубежу століть, зокрема „Добре слово до російського юнацтва про обов'язки громадянина на повчання в добрі справи” [9]. Першоджерело вказаного громадянського кодексу для юнацтва зберігається в археолого-етнографічному музеї ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Вникнувши в його зміст, стає зрозумілим, що на рубежі століть важливим для суспільства були як підготовка юнацтва до праці, так і виховання міцних громадянських позицій. У зв'язку з цим „Повчання” включає 17 розділів, в кожному з яких автори крім освітньо-трудо-вих навиків торкаються питання законодавчої, виконавчої і судової влади, а також громадянських прав і обов'язків населення, в першу чергу молоді Російської держави [9, 9—11].

Учитуючись у зміст документа не важко відмітити, що важливою складовою частиною громадянського виховання підлітків було оволодіння політичною культурою, яка включала знання державного, політичного і громадянських інститутів суспільства, принципів взаємин структур влади і соціуму в системі її формування. В зв'язку з цим в „Повчанні” серйозна увага приділяється роз'ясненню функцій інститутів влади держави, без знання яких неможливий розвиток політичної компетентності і культури молоді, формування її готовності до участі в процесах державотворення, здатності до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві.

Кінцевою метою роз'яснення законодавчих і виконавчих функцій державних органів була підготовка особи до усвідомленої, самостійної відповідальної діяльності в суспільно-політичному житті Російської держави.

Основи громадянськості, закладені в молодій людині, на думку авторів „Повчання”, повинні бути закріплені у формуванні технічної грамотності і освіченості, необхідних для різнопланової господарсько-економічної діяльності. Тим паче, що початок XX ст. – це час бурхливого розвитку промисловості, який вимагав людей, здатних забезпечити економічний і технічний прогрес. У зв'язку з цим значна частина трактату присвячена доступній ілюстрації науково-технічного прогресу. Тут немає строгих трактувань законів природи, фізики, хімії, механіки, але детально пояснюються можливості використання сили природи, фізичних властивостей води, пару, електричного струму як в промисловому виробництві, так і в побутовому щоденному використанні. Таким чином, шляхом наочних прикладів формувався інтерес до досягнень науково-технічного прогресу в умовах промислової революції, що відбувалася в державі. Паралельно передбачалася орієнтація учнів на засвоєння певного об'єму технічних знань, умінь і навичок, без яких неможлива підготовка адаптованих у нових економічних умовах фахівців [9, 22—23].

Акцентуючи увагу на значенні промисловості в житті суспільства, одночасно втілювалася в життя ідея формування відчуття турботи „про розвиток і процвітання народної промисловості, збереження незчисленних скарбів під землею” [9, 25]. Таким чином, підлітки усвідомлювали свою причетність до економічного стану Вітчизни, відчували відповідальність за її господарське процвітання. Таким чином, затверджувалися принципи мотивації до трудової діяльності на благо суспільства.

У „Повчанні до юнацтва” затверджується ідея, що праця повинна бути життєвою потребою громадянина. Важливо, щоб вона була творчою, інакше праця втратить свою цінність і гідність. Разом з тим визначався внутрішній порядок підготовки до трудової діяльності: „прагни раніше привчатися до корисних занять; не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні; роби справу добре; не кидайся від однієї справи до іншої; і, нарешті, працюй як розумна людина, яка повинна постійно розвивати свої здібності як тілесні, так і душевні й вічно удосконалюватися” [9, 24]. Громадянська зрілість підростаючого покоління виражається у ставленні до роботи не тільки як до способу власного забезпечення матеріального достатку, а й в розумінні благотворного впливу праці на нього за допомогою розвитку волі, характеру, здібностей. Автори помічають, що тільки заняття улюбленою роботою допомагає людині реалізувати себе, усвідомити свої можливості, відчути свою корисність і необхідність людям [9, 24]. Таким чином, суть виховання за допомогою праці полягає в тому, що вона не тільки розвиває розум людини і дає їй певний обсяг знань, а й викликає бажання трудитися серйозно на благо Вітчизни, а значить сприяє затвердженню громадянськості. Праця викликає в людині також серйозне ставлення до життя, без чого неможливе становлення ідейної, громадянської основи особи.

У „Повчанні” пропагується ідея про те, що праця розвиває фізичні і етичні сили людини. Тому пріоритетним заняттям як формою самовиховання є фізична праця. Саме вона орієнтує підлітків на здоровий спосіб життя як найвищу суспільну цінність. На протигагу здоровому образу в „Повчанні” відведений цілий розділ шкідливим звичкам, суть яких роз’яснюється на конкретних негативних життєвих прикладах, пояснюються мотиви необхідності боротьби з ними. Особливо категорично засуджується пияцтво, оскільки воно є „найганебнішим пороком для людини, перетворюючи її з істоти розумної в жалюгідну істоту”. З позиції християнської моральності „П’яниця є явний порушник закону Божого, виразка суспільства, руйнівник сімейства, і дійсний самовбивця” [9, 26]. Суспільний осуд висловлюється і відносно табакокуріння, хоча тут критика менш категорична. Проте на прикладах пояснюється шкода, що наноситься молодому організму від звички споживання тютюну [9, 26—27]. В осуді цих найбільш поширених в молодіжному середовищі звичок та їх критиці не можна не побачити, що проблема охорони здоров’я підростаючого покоління і боротьба за моральність майбутнього громадянина вже тоді була надзвичайно актуальною. Адже здоров’я — категорія не стільки біологічна, скільки соціальна і морально-етична, оскільки

ки нездорова людина не може ефективно використовувати свої фізичні й інтелектуальні можливості для реалізації соціальних і репродуктивно-біологічних функцій.

У „Повчанні” велика увага приділяється питанню взаємостосунків людини і законів суспільства, за якими вона зобов’язана жити. Становлення громадянина неможливе без оволодіння ним нормативно-правовою культурою суспільства, яка включає всю сукупність загальнообов’язкових правил поведінки (норм), встановлених державою, як те: знання, пошана і дотримання Законів, розуміння взаємозв’язку між ідеями індивідуальної свободи і громадянського обов’язку, прав людини й її особистою відповідальністю. У „Повчанні” пояснюється, що „Закон є господар для всіх: багатий і бідний, учений і неписьменний, знатний і незнатний, чоловік і жінка – всі зобов’язані підкорятися Закону. Ніхто не має права виправдовуватися незнанням Закону – ось що означає Закон!” [9, 29]. Таким чином, в „Повчанні до юнацтва” проголошується верховенство Закону, в першу чергу для того, щоб особа за допомогою Закону не тільки могла захистити свої права, але і позначити свої обов’язки громадянина. Іншими словами „добровільно дотримуватися існуючих Законів і сприймати їх як свої обов’язки” [9, 29]. У цьому полягає суть взаємин прав і обов’язків громадян держави.

Пошана Закону означає також, що людина не стане вимагати надзвичайної особистої свободи в своїх егоїстичних діях і вчинках, розуміючи, що подібна всездозволеність є небезпечною як для співгромадян, так і для інтересів держави в цілому. Для дійсного громадянина інтереси країни – над усе.

Однією з найважливіших складових громадянського виховання продекларованого в „Повчанні” є виховання патріота рідної землі. Патріотизм, як відомо, включає любов до свого народу, Батьківщини, готовність відстояти її інтереси у момент небезпеки. Патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Батьківщину, а той, хто пов’язує свою долю з долею своєї країни, хто їй відданий і готовий до кінця захищати свій народ. „Захист Вітчизни, – проголошується в „Повчанні”, – є священний обов’язок кожного російського підданого, без відмінності стану”. Необхідно „служити вірно і не лицемірно Батьківщині до останньої краплі крові, до останнього свого видиху” [9, 31].

Сторінки вітчизняної історії сповнені прикладами справжнього патріотизму, єдності і самовідданості народу в ім’я досягнення загального блага, соціально значущих цілей. У „Повчанні” наведені приклади героїчних подій, і зроблено це не тільки для знайомства учнів з історичними персоналіями та їх діяльністю в ім’я Вітчизни, але і з тим, щоб збудити в них емоційні переживання, допомогти відчувати і зрозуміти духовний і етичний стан учасників подій, тобто сприйняти подію серцем. Ці переживання, сказано в „Повчанні”, у свою чергу, спонукають до роздуму, активізації свідомості і, зрештою, виробленню певних громадянсько-етичних позицій [9, 31].

Як бачимо, позиції минулих поколінь, їх думки і прагнення, відображені

в ученнях, повчаннях, трактатах з проблем виховання морально-етичних засад громадянськості в сучасній педагогіці в належному об'ємі не є предметом знань, хоча багато з них при підготовці переходу молоді з отрочтва до юності в даний час не втратили актуальності.

З історичного досвіду і проблематики питання виховання громадянськості абсолютно зрозуміло, що досягнення минулого, насущні проблеми сучасності і завдання майбутнього знаходяться в неперервній взаємодії, оскільки в поглядах і проблемах, які хвилюють нас сьогодні, живуть ідеї і праці вчорашнього дня.

Процес виховання особистості неможливий без послідовної і перспективної стратегії. Досвід людських поколінь свідчить, що найбільш дієвою формою виховання є не стільки сприйняття навчальних предметів через книжково-словесне навчання, скільки наочне сприйняття реальних речей.

У цьому зв'язку можливості використання експонатів загальноісторичних (краєзнавчих) і спеціалізованих (археологічних, етнографічних) музеїв практично безмежні, оскільки дозволяють вирішувати не тільки естетичні, а й багато інших виховних задач, зокрема: розширення кругозору учнів, формування їх історичної та національної свідомості, пробудження інтересу до пізнання, любові до праці, оцінювання й узагальнення духовного багатства попередніх поколінь.

Особисте зіткнення підлітка з предметами давнини за схемою „минуле – сучасне” дозволяє поглянути на своє життя та вчинки очима попередніх поколінь, визначити своє місце в сучасному й у майбутньому. Цього не можуть у повному обсязі забезпечити ні телебачення, ні інші інноваційні досягнення цивілізації, що на даний час активно поглинули підлітків.

Тому перспективу подальшої роботи в напрямку розвитку особистості підлітка ми бачимо в розробці методів і підходів, що дозволяють розв'язати дану проблему шляхом спілкування з експонатами матеріальної і духовної культури минулих поколінь через екскурсії до музеїв.

Література

1. **Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С.3–8.
2. **Богомолов А.С.** Античная философия. – М., 1985.
3. **История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст. – М., 2001.
4. **Гревс И.М.** Краеведение в современной германской школе. – Л., 1926.
5. **Антология** педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX вв. – М., 1990.
6. **Сухомлинский В.А.** Рождение гражданина. – М., 1979.
7. **Ващенко Г.** Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді, батьків. – Т.1. – Полтава, 1994.
8. **Сахаров А., Троицкий С.** Живые голоса истории. – М., 1971.
9. **Доброе** слово к русскому юношеству об обязанностях гражданина в назидание на добрые дела. – СПб, 1913.

Г. П. Бигар

ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА КАНАДСЬКИХ УКРАЇНЦІВ ПРО ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ РІДНОМОВНИХ УЧИТЕЛІВ У ДІАСПОРІ

У діяльності системи українського шкільництва в Канаді проблема формування учительського корпусу, як засвідчують результати досліджень, постійно була однією з найскладніших і найбільш актуальних. Зумовлено це кількома факторами. По-перше, як зауважує І.Петрів, праця вчителя важка й відповідальна, вимагає замилювання й таланту, певного роду педагогічного хисту й солідного фахового вишколу [8, 3].

По-друге, до особистості вчителя рідної школи і його професійної діяльності пред'являються високі вимоги, адже він повинен “формувати духовність і характери нових поколінь, вчити дітей різниці поміж добром і злом, правдою і неправдою, прищеплювати патріотизм, розкривати красу поезії, характеру людини”, – стверджує А.Горохович [4, 46].

По-третє, в останні десятиліття виникла гостра потреба у вчителях молодшого віку з відповідними знаннями українознавчих дисциплін. Адже ті вчителі, котрі вже здобули педагогічну освіту в США чи Канаді і мають додатковий педагогічний вишкіл з українознавчих дисциплін, і чия духовність сформувалася в українському довкіллі, найкраще справляються із своїми завданнями, бо вони найкраще розуміють дитину, народжену в діаспорі. Але таких учителів дуже мало [1, 5].

По-четверте, і це найголовніше, вся багатогранна діяльність учителя має бути спрямована на реалізацію основної мети рідної школи – познайомити молоду українську людину в зарубіжжі з правдивою історією свого народу, нездеформованою чужими коментарями й викривленою односторонньою інтерпретацією.

Проблему підготовки вчителів для рідномовних навчальних закладів українського зарубіжжя частково розглядали в своїх дослідженнях Б.Білаш, І.Боднарчук, А.Горохович, І.Петрів, А.Онкович, С.Романюк, І.Руснак, Г.Філіпчук та ін. Проте поза їх увагою залишилася діяльність педагогічної преси у розв'язанні даної проблеми.

Мета статті – розкрити роль педагогічної преси канадських у вдосконалення форм і засобів підвищення якості професійної підготовки українських учителів у Канаді.

Підготовка вчителя, спроможного виконати окреслені вище завдання, традиційно перебувала в центрі уваги українських громадських об'єднань та їх преси, зокрема й педагогічної. З цією метою використовувалися різноманітні шляхи й засоби впливу на формування педагогічного корпусу рідномовного шкільництва та підвищення його професійної компетентності.

Зокрема, в лютому 1949 р. з ініціативи КУК у Вінніпезі засновано Об-

’єднання Українських Педагогів Канади як понадпартійну і понадконфесійну учительську організацію, що мала, згідно своєї статутної мети, сприяти розбудові українського шкільництва і підвищенню кваліфікації його учителів. Оскільки по приїзді до Канади “в рідношкільну працю включилися приблизно двісті педагогів, управа ОУПК улаштувала для тих учителів показові лекції, окремі виклади методики і цілий ряд учительських конференцій” [5, 11].

Дані форми професійного вдосконалення рідномовних учителів, як засвідчує наше дослідження, утвердились і стали провідними в окреслений період. Їх підготовку і проведення, а також обговорювані проблеми досить широко висвітлювала педагогічна преса канадських українців.

Перша науково-методична конференція з ініціативи ОУПК відбулася в 1956р. Вона розглядала проблеми ідеологічні, організаційні і науково-методичні, тобто найбільш актуальні в цей період для української спільноти в Канаді.

Досить детально її проведення висвітлив на сторінках журналу “Учительське Слово” В.Луців. Він, зокрема, констатує, що рідні школи з кожним роком покращують свою діяльність, у них зростає кількість учнів та збільшується число вчителів. Розкриваючи хід конференції, В.Луців пише: “Досвідчені довголітні, активні педагоги опрацювали на цю тему низку методичних доповідей. Тут розв’язано не тільки основні питання, звернено увагу навіть на важливі дрібнички. Такою була, наприклад, доповідь проф. Ярослава Рудницького, що не тільки полонила увагу присутніх, але й вказала, як вилікувати нашу спільноту від цілої низки болячок – від асиміляції починаючи, а занепадом українських культурних надбань кінчаючи. Варто відзначити дуже солідно опрацьовану доповідь В.Кривоуса про уніфікацію програм навчання в Рідній Школі. Гаряча дискусія і одностійність прелегента та дискутантів найкраще підтверджують потребу такої уніфікації і О.У.П. уже планує склад “Програмової Комісії”, яка б ті речі детально і всесторонньо опрацювала [6, 3].

Підставою дальшої конкретної праці у рідношкільному секторі, на думку В.Луціва, буде відповідна організаційна побудова та централізація рідних шкіл, про що досить ґрунтовно й переконливо говорив на конференції педагог Михайло Ребрик. Його доповідь висунула низку резолюцій і конкретних пропозицій, думок, які були прийняті одностійно. Доповідь знаного педагога Т. Залеського про потребу пропагування рідного шкільництва конференція також прийняла без жодних застережень.

Друга педагогічна конференція ОУПК відбулася в 1957 р. У ній взяли участь вже і представники Шкільної Ради Українського Конгресового Комітету Америки (УККА). Організатори її особливу увагу приділили виховній проблематиці і вперше порушили питання координації виховної діяльності українських інституцій у Канаді і США.

Третя педагогічна конференція, яка пройшла в 1958р., розглядала виховні системи в різних країнах світу (Канада, США, Великобританія, Німеччина, УРСР, Іспанія, Австралія, Швейцарія). Вона поставили за мету зібрати

ти матеріал для вироблення проекту власної виховної системи, яка об'єднувала б виховні зусилля українців у вільному світі.

Чергові конференції (4—7) обговорювали виховний ідеал українця у вільному світі і проект Української Виховної Системи (УВС) в діаспорі.

Проведене дослідження засвідчує, що педагогічні часописи інформували читачів і про наступні конференції, які присвячувалися обговоренню шляхів реалізації виховного ідеалу українця в діаспорі, вдосконалення навчально-виховного процесу в рідномовному шкільництві, його дидактичного забезпечення, посилення методичної підготовки вчителів, виявлення і впровадження в практику передового педагогічного досвіду та ін. Їх видавці зважали на те, що доцільність проведення таких конференцій зумовлювалась насамперед тим, що певний відсоток учителів-рідношкільників складала людина без учительських кваліфікацій, без педагогічної освіти, часто навіть без належної загальної освіти, без необхідного знання української мови та українознавчих дисциплін. Але, за твердженням І.Петрів, ці люди працюють здебільшого з великою посвятою, деякі з них із вродженим педагогічним хистом. Вони витрачають багато часу й енергії, а результати їхньої праці не задовольняють ні їх самих, ні учнів. Якщо б вони досягнули бодай мінімум учительських кваліфікацій, то при своєму вродженому хисті стали б справді вартісними вчителями [9, 4].

Підкреслимо, що педагогічний часопис, поставивши проблему, водночас пропонує і шляхи її вирішення. Для того, щоб виправити ситуацію, вважає І.Петрів, кожний учитель повинен пройти курси психології, логіки зі спеціальним акцентом на психічний, розумовий і фізичний розвій дитини, т. зв. науку про дитину. Далі курси педагогіки, дидактики, методики – теоретично й практично, курси української мови й українознавства та короткий загальноосвітній курс, якщо це учитель без середньої освіти або з незакінченою середньою освітою. Цей курс мав би включати всі здобутки науки й техніки останнього 50-ліття з ґрунтовним використанням української термінології [8, 4].

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що педагогічні видання і в наступні роки широко висвітлювали проведення науково-методичних конференцій як однієї з провідних форм підвищення кваліфікації рідномовних учителів у Канаді. При цьому автори публікацій намагалися виокремити те нове, нетрадиційне, що з'явилося у їх змісті і могло зацікавити педагогічний загал.

Саме такою, на нашу думку, була Всеканадська конференція вчителів українських рідних шкіл, що відбулася у травні 1974 р. у Вінніпезі. У ній взяли участь майже 100 педагогів з Квебеку, Онтаріо, Манітоби, Саскачевану, Альберти і Британської Колумбії. Учасники конференції обговорили такі проблеми: виховний ідеал українця в діаспорі; використання технічних засобів навчання в рідних школах; організація навчального процесу в передшкільлі; програми навчання для українських рідних шкіл [7, 33—34].

З доповіддю про підготовку вчителів для українського шкільництва на

конференції виступив І.Боднарчук. При цьому він наголосив, що організатори рідномовного навчання повинні подбати про залучення до педагогічної праці молоді, оскільки у рідних школах працюють, переважно, люди старшого віку. Керівництву КУК, на його думку, необхідно постійно піклуватися про те, щоб учителі рідних шкіл мали університетську освіту і обмінювались досвідом роботи.

У 1974—75 рр. відбулись дві учительські конференції в Торонто, на яких обговорено проблеми організації рідномовного навчання та підготовки вчителів для рідних шкіл і курсів українознавства.

Так, інформуючи читачів журналу „Рідношкільник” про учительський семінар у Торонто, який по черзі із конференціями відбувається тут щороку, І.Боднарчук відзначає, що щогорічний семінар був більш практичний у підході до потреб учителів та й не тільки вчителів, але й цілої нашої спільноти, коли брати до уваги дуже важливу тему доповідей (вони відбулися другого дня) про збереження ідентичності українських дітей і молоді.

І Боднарчук, зокрема, пише, що першого дня пройшли чотири показові лекції (уроки), які викликали в учителів велике зацікавлення і розбудили жваву дискусію. Першу показову лекцію з історії українців у Канаді провела молода вчителька Христя Дусанівська із своїми учнями 7-ого класу школи імені Юрія Липи в Торонті. Вчителька солідно попрацювала над колекцією цікавого матеріалу (підручника з історії українців у Канаді, на жаль, немає) і вміло його використовує на своїх уроках. Виявилось, що учні цією темою надзвичайно цікавляться.

Другу показову лекцію, зазначає І.Боднарчук, провела вчителька Іванна Лещишин з учнями передшкілля Цілоденної Школи св.Йосафата. Вчителька виявила великий досвід і вміння в навчанні дітей української мови. Вона доречно при цьому використовує пісню, ігри і переважно сценічність, якою діти дуже захоплюються.

Третю показову лекцію з учнями Української Школи ім. М.Грушевського провів учитель Іван Боднарчук. Він показав, як обійти ті недоліки, які випало йому як шкільному інспектору КУК спостерігати в учителів під час обстеження рідних шкіл.

Четверту лекцію провела вчителька Тоня Горохович з літератури за програмою Курсів українознавства. Автор статті констатує, що вчителька має великий досвід із навчання літератури в рідномовних школах: працює в двох школах, викладала на учительських курсах, багато пише на виховні і літературні теми, жаль тільки, що її лекція пройшла без участі учнів.

Після лекції відбулась жвава дискусія. Учителі, які проводили уроки, цікаво пояснювали свої підходи в навчанні, розповідали про обставини, серед яких їм доводиться працювати [3, 24—25].

З Америки на цю тему промовляв Павло Баб'як. Про можливості українців у Канаді говорив проф. Юрій Даревич, а тему “Давня Україна в античній літературі” розкрила д-р Олександра Копач.

Після доповідей відбулася дискусія, учасники якої підкреслювали

потребу таких виступів перед найширшими масами громадянства і молоді [3, 25].

Не менш важливою є публікація про наступний учительський семінар, що відбувся в Торонто через два роки. Ізюминкою його стала участь працівника Міністерства освіти Манітоби, автора нового підручника Стефанії Юрківської, яку делегувала Централь КУК з метою проведення курсів для вчителів за зорово-слуховою методикою на основі підручника “Мова і розмова”. На початку виступу вона проаналізувала різні спроби й можливості користування даною методикою, зосереджуючись на підручнику “Мова і розмова”, що набув поширення в державних двомовних школах провінцій Саскачеван і Манітоба в навчанні української мови учнів, які вивчають її як другу. Після деяких запитань і дискусій С.Юрківська провела показову лекцію, в якій взяли участь понад 50 вчителів, зацікавлених зорово-слуховою методикою. Про методи праці з новим підручником „Ватра” – читанкою для 5 і 6 класів, що вийшла друком у видавництві Об’єднання Працівників Літератури для Дітей і Молоді, на семінарі доповідали Антоніна Горохович (літературна частина) та Олександра Ковалик (граматика і вправи). Про драму в школі як засіб навчання української мови розповів Іван Боднарчук. Далі відбулась дискусія на тему „Співпраця вчителів із батьками”, в якій взяли участь Петро Бублик, Іванна Лещишин, Іван Дичок, Богдан Лижник і Люба Заразка. Промовці наводили багато аргументів щодо поліпшення навчання і дисципліни в школі під час співпраці вчителів з батьками.

Автор статті зазначає, що, як панель (дискусія), так і окремі доповіді були дуже цікаві. Зокрема, показова лекція С.Юрківської була корисною для вчителів, які навчають української мови дітей українців як другої мови. Шкода тільки, зауважує І.Боднарчук, що не всі вчителі шкіл Торонто використали таку прекрасну нагоду познайомитися із зорово-слуховою методикою навчання української мови дітей, яких у державних школах з кожним роком стає все більше.

Аналіз публікацій педагогічних видань засвідчує, що науково-методичні конференції та семінари і надалі залишалися провідним засобом підвищення професійної компетентності рідношкільних учителів обміну їх передовим педагогічним досвідом. Як правило, дані форми післядипломної освіти, крім теоретичного, мали чітке практичне спрямування і завдяки цьому ознайомили вчителів з сучасною методикою та інноваційними технологіями проведення навчальних занять у системі українського шкільництва Канади.

Водночас педагогічні часописи ще з середини 50-х рр. минулого століття порушували проблему урізноманітнення професійної підготовки вчителів та підвищення їх кваліфікації.

Зокрема, І.Петрів у статті “Вишкіл рідношкільного вчительства та освітніх працівників” запропонувала конкретні шляхи підготовки кваліфікованих освітян. Для цього, на її думку, потрібно:

1. Вишколити некваліфікованих учителів, які вже сьогодні працюють у наших школах, шляхом заочного навчання, користаючи з інституту Заочного

Навчання при Вільному Українському Університеті у Франції, або створити для них вечірні курси педагогічних наук і українознавства, які кінчалися б кваліфікаційним іспитом.

2. Спрямувати нашу молодь після закінчення середньої школи до педагогічних колегій і рівночасно створити для них курси рідної мови й українознавства.

3. Створити для молоді з закінченою середньою освітою вечірні учительські семінарії. Ця молодь могла б рівночасно студіювати в університеті.

4. Заінтересувати наші духовні чинники у вишкোলі молодих монахинь у педагогічній і українознавчій ділянках, щоби опісля могли з користю працювати в наших школах [8, 6].

Опубліковані в пресі пропозиції досвідченого педагога не залишилися поза увагою організаторів українського шкільництва. І вже через деякий час журнал “Рідна школа” вміщує статтю про те, що ОУПК організує двотижневий педагогічний курс. У його програмі заплановано обговорення програм навчання і виховання з усіх предметів, що вивчаються в рідних школах, дидактичні вказівки (правила, засоби, методи, закони навчання), система маркування письмових вправ та їх оцінка, адміністративні поради, зв’язок шкіл з ОУПК, співпраця з молодіжними організаціями.

Водночас педагогічна преса канадських українців інформувала читачів і про ті проблеми, що виникають у діяльності рідномовного шкільництва. „Великою трудністю у праці Рідних шкіл, зазначається в аналізованій статті, є брак зуніфікування програм у практиці, надто велика розбіжність між запланованими програмами та фактичним станом навчання й виховання у школах. Багато учителів-практиків нарікають на нежиттьовість програм, з другого ж боку багато шкіл вчать без жодного плану і програми щодо класів у школах” [11, 2].

Проведене дослідження засвідчує, що педагогічні часописи систематично повідомляли про те, що організатори українського шкільництва щорічно проводили регіональні двотижневі курси, шкільні конференції, семінари-практикуми вчителів, метою яких було: ознайомити вчителів з новими уніфікованими програмами й підручниками навчання; розглянути можливості покращення навчання й виховання в рідних школах; допомогти практичними вказівками учителям як рідних, так і державних шкіл; налагодити дружні стосунки між учителями і школами різних провінцій Канади.

Педагогічна періодика повідомляла, що відбувалися конференції і семінари, як правило, в перші місяці кожного навчального року в регіонах, де компактно проживають українці. Так, тільки на початку 1970/71 шкільного року вони пройшли в Торонто 19–20 вересня – для східного Онтарію і Квебеку, в Тандер Бей 3–4 жовтня – для західного Онтарію, а для західних провінцій Канади – у Вінніпегу 10–11 жовтня, у Саскатуні 17–18 жовтня, в Едмонтоні 24–25 жовтня та у Ванкувері 31 жовтня – 1 листопада. Теоретична, дискусійна їх частина, де обговорювались названі вище проблеми, завершувалася здебільшого практичною, коли вчителі переймали кращий досвід

колег, оволодівали навичками творення різних видів декоративно-прикладного мистецтва – вишивка, писанкарство, різьба по дереву, гончарство і т.д.

Завдяки зусиллям організаторів рідномовного шкільництва і значною мірою публікаціям педагогічної преси в травні 1974 р. відбулася перша Всеканадська конференція учителів українських шкіл. Автор статті повідомляє, що в ній взяли участь 92 педагоги провінцій Квебек, Онтаріо, Манітоба, Саскачеван, Альберта і Бритійська Колумбія. Відкрив її президент КУК доктор П.Кондра. Було заслухано й обговорено доповіді “Наш виховний ідеал” Е.Дзвоник, “Структура і завдання КЦ” Б.Білаша, проведено дискусії з таких питань: “Програми навчання в українських і англійських школах”, “Вишкіл учителів”, “Видання учительського журналу і шкільних підручників”, “Використання пісні, танку, театру та інших ділянок української культури в школах рідних шкіл”, “Курси української мови для матерів і заінтересованих дорослих осіб”, “Курси українознавства в англійській мові”.

На конференції обговорено також організацію роботи українських дитячих садків і передшкілля, використання технічних засобів навчання в діяльності вчителів рідних шкіл і курсів українознавства; представлено й охарактеризовано підручники для 1–4 класів, а також “Релігія”, “Українська мова”, “Література”, “Історія”, “Географія”, “Культура” для курсів українознавства [10, 33–34].

Програми, підручники, – наголошувалось на конференції, – справа другорядна. Учитель – головне. Люди, які мають бажання працювати в школі, повинні пройти відповідну підготовку. Це обов’язок організаторів шкільництва та проводу українських громадських організацій і, насамперед, КУК. На думку промовців, вихід із даної ситуації один – проведення річних учительських курсів.

Водночас вони наголошували, що є й інші шляхи підготовки вчителів. Йдеться, зокрема, про заочне навчання. Заочники могли б вивчати теорію, не відриваючись від своєї праці, а під час канікул проходити практику із слухачами літніх курсів української мови [2, 130].

Зазначимо, що дані пропозиції були реалізовані при активній підтримці Централі КУК. Зокрема, у тих місцевостях, де проживає значна частина українців і працюють рідні школи, щороку проводилися тритижневі літні курси вчителів рідних шкіл, садочків, курсів українознавства та вчителів, які навчають української мови і в цілоденних школах. Мета їх – ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, новими шкільними програмами і підручниками, прищеплення вчителям практичних навичок ведення культурно-просвітницької роботи, налагодження діяльності гуртків, об’єднання творчої молоді. Незважаючи на різноманітні труднощі і перешкоди, педагогічні курси стали традиційними і проводилися у великих містах Канади раз на два роки.

Отже, педагогічна преса канадських українців, інформуючи широкі кола рідношкільних педагогів про різноманітні шляхи підвищення їх професійної кваліфікації, сприяла поліпшенню організації навчально-виховного процесу

в системі українського шкільництва в Канаді, вдосконаленню діяльності його центральної фігури – вчителя і забезпечувала таким чином майбутнє української діаспори в Канаді.

Література

1. Баб'як П. Проблеми збереження української ідентичності й рідне шкільництво // Рідношкільник. – 1980. – Ч.5. – С.4–8. **2. Боднарчук І.** До рідних причалів. – 1967. – 256с. **3. Боднарчук І.** Учительський семінар в Торонто // Рідношкільник. – 1980. – Ч.5. – С.24–26. **4. Горохович А.** Педагогіка як мистецтво навчання і виховання // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч.3. – С.43–48. **5. Зелений З.** Праця українських педагогів у Канаді (у 20-річчя ОУПК). – Вінніпег, 1969. – 45с. **6. Луців В.** „Поговорімо по щирості...” // Учительське Слово. – 1956. – Ч.8. – С.2–3. **7. Одинадцятий Конгрес Українців Канади.** – Вінніпег, 1974. – 247 с. **8. Петрів І.** Вишкіл рідношкільного вчителства та освітніх працівників // Учительське Слово. – 1956. – Ч.3. – С.3–7. **9. Петрів І.** Навчання і виховання це паралельні процеси новітньої школи // Життя і Школа. – 1987. – Ч.4 – С.35–37 [1990. – Ч.5. – С.26–27]. **10. Рідношкільна конференція КУК // Одинадцятий конгрес українців Канади.** – Вінніпег, 1974. – С.33–35. **11. Учительський курс // Рідна школа.** – 1958. – Ч.3. – С.2.

УДК 378.14(477) «18»

О. О. Осова

М. І. ПИРОГОВ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти все більше актуальною стає проблема успішної організації навчально-пізнавальної діяльності підростаючого покоління як однієї із умов ефективності процесу навчання. Серед шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке вивчення досягнень і позитивного педагогічного досвіду вітчизняних педагогів минулого.

Аналіз наукової розробки досліджуваної проблеми показав, що серед педагогічних робіт, присвячених питанням організації навчально-пізнавальної діяльності молоді у другій половині ХІХ століття, відомі праці С.Золотухіної, В.Вихрущ, В.Микитюка та ін., де розглядались питання форм, методів, принципів навчально-пізнавальної діяльності та ролі викладача в її організації. Але цілісне дослідження з даної проблеми відсутнє, що й обумовило мету статті – показати погляди відомого українського вченого М.Пирогова на систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у другій половині ХІХ століття

Аналіз праць вченого [1; 3; 4] показав, що значне місце в його педагогічній спадщині відводилось проблемі організації навчально-пізнавальної діяльності молоді. Педагог називав чотири умови, від яких, на його думку, залежить успіх організації навчально-пізнавальної діяльності: врахування в процесі навчання властивостей самої науки, особливостей ступеня розвитку самої особистості, особливостей і ступеня освіти вчителя, особливостей способу викладу предмету [2]. Як бачимо, ці вимоги передбачали важливі елементи педагогічного процесу: зміст (“особливості науки”), метод (“спосіб викладання”) і об’єктивно-суб’єктивні відносини (“учитель – учень”). Крім того, вони не тільки “припускали”, а й зумовлювали творчу діяльність педагога, здійснення індивідуального підходу до вихованців.

Аналізуючи змістову сторону навчального процесу, М.Пирогов виокремлював два його роди: загальнолюдський (енциклопедичний) та спеціальний. Власне, уточнював він, – це не роди, а “тільки періоди однієї і тієї ж освіти”. В одному з них відбувається чіткий і поступовий розвиток розумових здібностей, особистість стає чутливою до різних галузей знань, розум готується до самостійної діяльності у галузі навчання. В іншому періоді вона одержує спеціальну освіту у тій чи іншій галузі людських знань, готується до застосування обраного нею предмета на користь цілого суспільства, до розповсюдження наук на Батьківщині і, навіть, до вдосконалення самої науки [3, 56]. Специфіка кожного “роду” освіти обумовлює її реалізацію на певних ланках навчання, зокрема у вищих закладах повинен забезпечуватися другий період освіти. М.Пирогов вважав, що досягти багатосторонності і самостійності розуму можливо тільки тоді, коли молодь проходить обидва періоди освіти, але, на жаль, у вітчизняній школі не всім це вдається. Реалізувати це завдання можна лише за умови, якщо, “дати оформитися і зміцнити внутрішній людині”, “зовнішня” ще встигне діяти: вона, виходячи пізніше, але керована внутрішньою, буде, мабуть, не такою спритною, не такою поступливою і ухильною, як вихованці реальних шкіл; але проте на неї можна буде вірніше покластися... Дайте виробитися і розвинутися внутрішній людині, дайте їй час і засоби підкорити собі зовнішню, і у вас будуть... і солдати, і моряки, і юристи; а головне – у вас будуть і громадяни” [1, 36].

Аналізуючи зміст освіти, М.Пирогов наголошував на вивченні давніх мов, рідної мови, історії та математики: „Я пошлюся в цьому на віковий досвід, який всупереч усім проголошенням противників, все ж довів, що вивчення цих наук самостійне і само по собі вже достатньо освічує та розвиває дух людини, підготовляючи її до сприймання різноманітних – і моральних, і наукових – істин” [3, 220].

Надаючи окремого змісту освіти, як однієї із умов організації навчально-пізнавальної діяльності молоді, М.Пирогов все ж таки зазначав, що „головне у навчанні полягає не в тому, що їм повідомляється, а в тому, як це повідомляється” [3, 306]. Зокрема, під час викладання в університеті рекомендував використовувати активні методи навчання, які, на його думку, дозволяли б тримати увагу студентів у постійній напрузі. Педагог був першим не тільки в

Україні, а й в Росії, хто ґрунтовно довів доцільність поєднання наочних і практичних методів навчання. Високо оцінюючи бесіди, лекції, оповіді, пояснення, він особливу увагу пропонував приділити вмілому поєднанню їх з наочністю, яка є „життєвою умовою освіти”. М.Пирогов розумів наочний метод не лише як вагомий чинник поліпшення методики викладання окремих дисциплін, а й проникав у його суть як загальнодидактичної категорії.

Відмовляючись від догматичних методів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності молоді, педагог стверджував, що ефективність навчання „ґрунтується на взаємодії вчителя і учнів” [3, 46]. Навчальні плани і програми – це зовнішні умови, спроможні забезпечити формальні знання, а не „істинні”. Внутрішньою умовою засвоєння знань є „розумово-самостійна діяльність учнів”. М.Пирогов радив застосовувати активні методи, що спонукають учня до дій, тобто пропонував перетворити його з об’єкта навчально-пізнавальної діяльності на суб’єкт. Цьому повинне передувати ретельне вивчення особистості. Позиція М.Пирогова, побудована на суб’єкт-суб’єктних відносинах, передбачала врахування індивідуальних особливостей студентів і сприяла розвитку їх самостійності. Він вважав доцільним відмовитись від лекцій, зміст яких будується на матеріалі, що вже ввійшов у „підручники і записки”. Так, у „Письмі з Гейдельборгу” Микола Іванович представив наступну форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: він пропонував узяти на початку курсу який-небудь посібник, керівництво, а потім поділити його розділи між студентами для самостійного опрацювання. Студентам давалось завдання принести на лекцію свої зауваження і питання стосовно матеріалу змісту. Пояснення цих сумнівів і „неясностей” і склало б предмет лекції. У даному випадку докорінно змінилася б позиція студента: з пасивного слухача – на активного учасника полілогу, що сприяло б кращому засвоєнню теоретичних знань, розвивало їх мислення, самостійність.

Творчо використовував педагог і давно відомий метод – бесіду. Запропоновані М.Пироговим літературні бесіди розвивали молодь, привчали їх до самостійної праці, до наукового пошуку. Поступово бесіди стали користуватися популярністю. Називаючи ці бесіди літературними, М.Пирогов писав: „Вони названі літературними не у вузькому, а в широкому значенні цього слова” [4, 45]. У виборі матеріалу для тем не було обмежень, в основі могли бути такі предмети, як словесність, історія, географія, фізика. Вимоги до літературних бесід, розроблені педагогом, передбачали добровільність участі, відкрите висловлювання думок, широкий спектр самостійності студентів. Метою цього методу він вважав підготовку „до самостійної наукової роботи, без якої навчання в університеті безплідне” [4, 218].

Доречним у вищому закладі освіти М.Пирогов вважав і використання сократичного методу, але застерігав при цьому, що він передбачає особливі вимоги до майстерності викладача: самостійності мислення, різнобічних знань, логіки у викладі, уміння ставити питання, щоб збуджувати мислення студентів і керувати ходом їх думки. Він писав: „Сократів спосіб вимагає

високої спритності і логіки, не багато вміють робити логічні підказки таким чином, щоб учні не примусово і невимушено доходили до свідомої відповіді на поставлене питання” [4, 17]. Але, як показувала практика, способи навчання, які використовували викладачі ВНЗ, у переважній більшості не забезпечували навіть мінімальної уваги під час заняття, що приводило до поширеного на той час механічного запам’ятовування матеріалу. Аналізуючи сутність поняття „розумне заучування”, М.Пирогов наголошував на його відмінності від „свідомого засвоєння знання пам’яттю”. Називаючи саме останнє „справжніми знаннями” [3, 170].

З метою покращення організації навчально-пізнавальної діяльності молоді М.Пирогов пропонував змінити орієнтацію екзаменаційного за своїм характером навчального процесу на суто навчальний. Так, у статті „Университетский вопрос” він пропонував університетам відмовитись від вступних іспитів, а складати „один окончательный, на степень, но серьезный и дельный” [4, 430]. Це, на думку педагога, дозволило б викоренити існуючий формалізм і привчало б молодь до серйозної розумової праці. З приводу оцінки результатів іспитів М.Пирогов пропонував відмовитись від цифрових балів, а вирішувати питання словами „так” чи „ні”.

Особливого значення у досягненні успішної організації навчально-пізнавальної діяльності М.Пирогов надавав особистості вчителя. Як показав аналіз праць вченого [3; 4], серед питань, які стосувалися особистості вчителя і його ролі у навчальному процесі, М.Пирогов великого значення надавав стосункам учителя і вихованця. Він зазначав, що у педагогічних колективах існують два різних підходи до цієї проблеми. Згідно першого, вчителі – це браття учнів, згідно другого – батьки. „Я думаю – писав М.Пирогов, що ні те, ні інше. Наставники повинні залишатися наставниками у справжньому значенні цього поняття” [3, 166]. Важливу роль у вирішенні даної проблеми відіграє саме підготовка вчителя. Для первинної підготовки вчительських кадрів та підвищення рівня їх професійної майстерності він радив відкривати педагогічні інститути, семінарії та курси. Зазначимо, що М.Пирогов справедливо наголошував на важливості спеціальної практики, оскільки вчитель повинен бути озброєний загальноосвітніми, спеціальними і практичними знаннями, високою моральною і педагогічною культурою. Отже, педагог вже на той час помітив важливість як науково-теоретичної, так і навчально-практичної підготовки вчителя. З метою підвищення загального рівня викладання, поліпшення викладацького складу університетів учений рекомендував проводити конкурси на заміщення вакантних посад педагогів, сприяв проведенню з’їздів учителів, першим поставив питання про піднесення значення педагогічних рад, які повинні спрямовувати свою увагу на педагогічні проблеми, пов’язані з методикою навчально-пізнавальної діяльності молоді: „Було б мені бажано, щоб вчителі, збираючись в педагогічних радах, повідомляли один одному, які вони використовують педагогічні прийоми для розвитку сприйняття учнів, їх уваги і розуміння” [4, 633].

Таким чином, як показав аналіз педагогічної спадщини М.Пирогова, вже

наприкінці 50-х на початку 60-х років XIX століття в педагогіці було закладено теоретичне підґрунтя для становлення дидактики вищої школи. Педагог приділяв багато уваги проблемі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, серед основних умов успішної організації називав зміст освіти, методи навчання, суб'єктивно-об'єктивні стосунки між викладачами та студентами.

Література

1. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Сочинения. – М., 1943 – Т.3. – С. 3–56. **2. Золотухіна С.Т.** Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Харків, 1995. **3. Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок. – М., 1985. **4. Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. – М., 1952.

УДК 78.07

А. В. Желан

МУЗИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

З набуттям незалежності Україна, як велика держава, зробила новий виток у своїй багатовіковій історії. Зміни зазнали всі сфери життя. Не обминула перетворення і галузь освіти, яка поставила за мету виховати та виховати громадянина України, який є гідним продовжувачем наукових і культурних надбань попередніх поколінь. У цьому контексті вважаємо важливим аналіз духовних скарбів минулого. Вивчення, зокрема, музичних надбань в усій їх повноті та різноманітності є одним з важливих завдань музично-історичної науки. В свою чергу це сприяє забезпеченню самоцінності культури й мистецтва в усіх їх численних проявах, найширшому доступу громадян до культурних надбань, збереженню багатої національної культурної спадщини, яка виступає цілісним консолідуючим фактором зміцнення української національної державності. В зв'язку з цим, стає зрозумілою поява останнім часом великої кількості досліджень з історико-педагогічної проблематики, частина з яких присвячена історії музичної освіти та педагогіки (Л.Мазепа, К.Шамаєва, О.Михайличенко, А.Проців, О.Цвігун, Т.Грищенко, О.Овчарук, О.Любар, Т. Танько). За словами О.Сухомлинської “Історія педагогіки, особливо історія освіти, відзеркалює злети і кризи історії, відображає її проблеми й тому тісно пов'язана із сьогоденням і перспективами розвитку науки, бо висвітлює минуле з позиції нинішнього дня” [7, 43].

Особливої уваги заслуговують роботи, пов'язані з історією окремого регіону, котрі як осколки мозаїки, складають виразну картину минулого всієї

країни. Предметом нашого краєзнавчого історико-педагогічного дослідження став аналіз розвитку загальної та професійної музичної освіти в Херсонській губернії в кінці XIX – початку XX століть, до складу якої входили Одеса, Миколаїв, Єлисаветград (нині Кіровоград), Херсон. До цієї проблематики в своїх працях звертались О.Ковальова та В.Чистов, М.Долгих, О.Полячок, В.Добровольська, А.Форостян, І. Муравська, Р.Розенберг, Е.Дагілайська. Але питання розвитку музичної освіти розглядалися деякими з них лише в інформативному плані чи в контексті більш широких досліджень, стосувалися лише одного з вище вказаних міст. На сьогоднішній день відсутня робота, яка була б присвячена комплексному вивченню становлення та розвитку музичної освіти в Херсонській губернії. Тому ця тема вперше стала предметом окремого цілісного всебічного наукового дослідження.

Мета статті – розкрити стан вивчення музичних дисциплін у закладах початкової освіти Херсонської губернії.

У Херсонській губернії знайшли місце всі типи навчальних закладів, що існували в Російській імперії. Система ж початкової освіти була представлена в основному такими типами шкіл: запровадженими Міністерством народної освіти (міністерськими, земськими) та Синодом (школи письменності, церковно-парафіяльними). Ці заклади стали однією з найдоступніших форм навчання для простого люду.

Усі початкові школи губернії об'єднувало одне: їх навчальний зміст був зведений до мінімуму, який називався “елементарними знаннями”. За вірєць бралася програма 1864 року, яка вимагала вивчення Закону Божого, читання, арифметики.

Якщо говорити про школи, що були запроваджені Синодом, то викладання в школах письменності велось з семирічного віку за програмою, затвердженою для початкових народних училищ. До програми входив також церковний спів. Так, у “Адрес-календаре города Николаева” за 1883 рік знаходимо повідомлення: “Відкрито 15 шкіл письменності, курс навчання проходив за програмою, затвердженою для початкових народних училищ, до якої входив і церковний спів” [1, 74].

У церковно-приходських школах викладався цілий ряд обов'язкових і необов'язкових предметів. За даними статистичного комітету Херсонської губернії з народної освіти в 1910 році з 243 шкіл, які надали матеріали, у 206 викладали “Спів” та “Церковний хор”. Специфіка навчального процесу з самого початку передбачала тісний зв'язок з предметом “Співи”, оскільки жодне богослужіння не проходило без участі церковного хору. Тому характерною рисою приходського життя того часу було помітне піклування про покращення та розвиток співочої справи. Кожний прихід хотів мати гарний хор, організація та діяльність якого залежала від учителя співу та регента хору. Хороший вчитель був у великій пошані. Так, у газеті “Юг” за 1903 рік знаходимо повідомлення: “Наприкінці вересня прихожани Петропавловської церкви проводжали на нове місце роботи вчителя церковно-приходської школи О.Леонова, який служив тут 5 років і здобув велику любов селян своєю

чесною та натхненною працею. Працездатність Леонова та благі результати в школі і в хорі приводили у захват прихожан. Вдячні учні та їх батьки проводжали його зі сльозами. О.Леонов перейшов до земської школи села Іванівка, Херсонського повіту, для якої такий учитель, можна сміливо сказати, велика знахідка” [10, 3].

Вимоги до вчителів та їх методів викладання із кожним роком підвищувались. Візьмемо для порівняння “Сборник правил и программ для церковно-приходских школ” 1889 та “Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах церковно-приходских и грамоты” 1903 років видання. В першому наголошується, що для вивчення церковного співу не потрібно особливих здібностей, головне завдання занять полягає не в отриманні музичної насолоди, а у розвитку лише релігійних почуттів. Від учителя не вимагалось спеціальних знань: “кожний, хто знає нотний спів, може навчати дітей” [6, 57]. За вимогами 1903 р.: “вчитель вже з перших шаблів викладання повинен знати не тільки те, чому він повинен навчати своїх учнів, але й для чого їм необхідні та корисні ті чи інші знання і як легше дати їх дітям” [8, 47]. Збірник містить цінні методичні вказівки щодо роботи над мелодією, виразністю виконання, гармонією тощо. Від вчителя вимагали: наявність слуху, незначне вміння грати на інструменті, знання теоретичних відомостей, тверде та ґрунтовне знання всього музичного матеріалу.

Зрозуміло, щоб надати дітям відповідні знання, вчитель співу повинен був мати належну кваліфікацію. Так, наприклад, Єлисаветградське земство з метою підвищенню науково-методичного рівня вчителів початкових шкіл у 1898 році влаштувало короткострокові курси у місті Єлисаветграді. Курси проходили з 24 липня по 23 серпня під керівництвом вчителя співу Олександрівської чоловічої гімназії міста Риги Д.Яічкова. Заняття на курсах були присвячені вивченню елементарної теорії музики та церковному співу, методиці співу, світському співу та навчанню гри на скрипці.

У курсі елементарної теорії музики Д.Яічков приділяв велику увагу розділу “Ритм”, намагався викласти матеріал якомога коротше та ясніше, ілюстрував все, про що повідомляв прикладами з мелодій російських народних пісень. Узагалі весь курс теорії музики та співу, пройдений у обсязі, необхідному для народного вчителя-початківця, був введений з опрацьованого практичного матеріалу. Особливу увагу Д.Яічков приділяв питанням викладання співу. На перших заняттях були детально розібрані методи навчання: аналітичний та синтетичний. Зі співу він рекомендував літературу С.Миропольського, Д.Соловйова, Рязьського, власні збірки.

Курси під керівництвом Д.Яічкова були на той час не єдиними, але відрізнялись змістовністю та практичною допомогою вчителям початкової школи.

Найбільшою різноманітністю типів початкових училищ відрізнялося Міністерство народної освіти. Результатом творчої діяльності 60-х й 70-х років явилася земська школа. Тут теж до необов’язкових предметів відносились викладання церковного співу. За даними 1893 року у Єлисаветградсь-

кому повіті по 1 годині щодня відводилося на спів у 1 школі, 2 уроки на тиждень у 4 школах, 3 уроки на тиждень у 5 школах, від 2 до 3 уроків – у 2 школах, від 3 до 4 уроків на тиждень – в 1 школі. У багатьох поселеннях учні земських шкіл, іноді при участі учнів церковно-парафіяльних шкіл і хлопчиків, які не навчалися, входили до церковних хорів. Було організовано 103 хори, які співали при богослужінні.

Головним завданням освіти того часу було виховання моральності, послуху, богобоязні. Викладання церковного співу як необов'язкового предмету стало одним з найважливіших чинників вирішення цього завдання. Уроки співу прилучали всіх школярів до активної культурно-освітньої діяльності та дозволяли при святкуванні якихось видатних подій використовувати власний учнівський хор. Учні до уроків співу ставилися з великим інтересом і любов'ю. Ось що повідомляли вчителі з цього приводу: “учні проявляють живий інтерес до уроків”; “полюбляють більш за все веселий спів”; “співи учням надають глибоку естетичну насолоду і являють собою найулюбленіший предмет”; “учні більше полюбляють світській спів, ніж церковний”; “діти полюбляють спів і бажають вчитися світському співу”; “перевага світського співу над духовним”. Але іноді зустрічаються і такі повідомлення: “учні залюбки відвідують уроки співу й із задоволенням приймають участь у церковному хорі”; “учнів цікавив спів у церкві” [3, 31]. Відгуки викладачів постійно вказували на позитивний вплив предмету на учнів: “спів пробуджує в учнях енергію до праці та почуття любові до прекрасного”; “після уроків співу в учнів з'являється більше енергії до занять іншими предметами”; “спів облагороджує душу дитини та впливає на її характер” [3, 45].

Взірцем для земських шкіл повинні були стати міністерські початкові народні училища, випускники яких отримували право продовжити навчання в гімназіях та професійних школах. До необов'язкових предметів відносився церковний спів, що дозволяло при святкуванні видатних подій використовувати власний учнівський хор. Так, за даними 1890 року, в Одеському градоначальстві спів викладався в 50 училищах і учні 17 з них співали в місцевих приходських церквах. В Одеському повіті спів викладався в 90 училищах і всі учні співали в церквах. У Херсонському повіті церковному співу діти навчались у 106 училищах, а церковні хори були в 36. У багатьох місцях всі учні беруть участь у виконанні деяких молитов: “Достойно есть”, “Верую”, “Отче наш”. В Єлисаветградському повіті спів викладали у 55 училищах, у 25 з яких були церковні хори. В Олександрійському повіті співу навчали в 36 училищах, при 28 існували хори. В Ананієвському повіті спів вивчали в 37 училищах, хори існували в 27. За 1890 рік число училищ, в яких вивчали церковний спів, було збільшено з 320 до 408 (на 27%) і число хорів з 163 до 241 (на 47%) [2].

Як правило, у міських початкових училищах один учитель співу припадав на декілька шкіл. Так, у Миколаєві в 1902 році вчитель С.Ослаб'єв викладав одночасно в училищах на хуторах Мешково, Широка Балка, Водопій, у міській Пушкінській школі. В Одеському градоначальстві в 1905

році працювало в більш ніж 300 початкових училищах лише 14 учителів співу. Отримували вони по 30 карбованців за річний годинний урок. Деяким надавали особливі винагороди. Професор Новоросійського університету О.Федоров під час ознайомлення зі справою викладання співу в навчальних закладах Одеси наголошував: “У жодному закладі начальники не скаржились на необхідність удаватися до примусових заходів, щоб змусити учнів відвідувати уроки. Навпаки, вказували на безсумнівну симпатію учнів до занять... До них притягує знайомство з музичною грамотою, яке може в житті знадобитися для багатьох призначень, стати навіть спеціальністю хоча б у вигляді ремесла, щоб бути в змозі забезпечити існування і навіть краще, аніж будь яке інше з вивчаючих у закладах із професійним характером навчання” [9, 388].

Для дітей ремісників, службовців та дрібної буржуазії існували міські б-тирічні училища. У Єлисаветградському повіті на кінець 1905 року в п’ятьох міських училищах (Єлисаветградському, Вознесенському, Ольвіопольському, Бобринецькому, Новомиргородському) викладали спів, якому навчались 677 учнів. В Єлисаветградському, Вознесенському і Бобринецькому училищах викладали 115 учням ще й музику. У 1906 році в цих училищах були створені духові оркестри.

Частина вищих початкових шкіл ставила за мету надати учням не тільки знання із загальноосвітніх предметів, але й навчити певним професійним навичкам. До закладів такого типу належало Єлисаветградське ремісничо-грамотне училище, відкрите у 1867 році. Вчитель співу (прізвище не відоме) використовував у своїй роботі професійні педагогічні принципи. Він ділив учнів на уроках на групи. Вирішальне значення, мабуть, мав індивідуальний підхід до вихованців. “До першої групи включався весь підготовчий клас з метою ознайомлення з музичними здібностями кожної дитини. У другій групі навчалися хлопчики 1-го і дівчата 1-го, 2-го класів з найменш розвинутим слухом і слабкими голосами, котрі потребували особливої підтримки з боку музиканта-педагога. Третю групу складали найкращі співаки – хлопчики 2-го класу та старші за віком дівчатка, які добре володіли вокалом і вміли читати ноти. Розучувалися з учнями як церковні (одно-, дво-, триголосні) твори, так і твори світського характеру” [5, 73]. Про високий співацький рівень учнів училища свідчить той факт, що спеціально для цього хору П.Ніщинський написав музичну п’єсу “Вечорниці”.

Усі вищеназвані типи шкіл були початковими, з цієї причини і найбільш розповсюдженими, які охоплювали найбільшу частину населення.

Таким чином, початкова освіта в Херсонській губернії наприкінці XIX – початку XX століть була представлена розгалуженою системою шкіл, запроваджених Міністерством народної освіти та Синодом. До обов’язкових предметів відносили “Співи” та “Церковний хор”. Зауважимо, що в багатьох школах ці предмети не обмежувались однією годиною на тиждень. Відмічався неабиякий потяг до навчання співу серед учнів.

Історико-педагогічним дослідженням притаманний пошуковий харак-

тер. Неможливо в одній роботі розкрити всі аспекти. Багато чого ще не знайдено, не опрацьовано. Незаперечним є той факт, що запропонований матеріал, опрацьований досвід естетичного виховання в школах України кінця XIX – початку XX століть може бути використаний у наш час. А педагог-новатор, педагог-митець повинен стати провідником між минулим і сучасним.

До перспектив дослідження слід віднести введення в науковий обіг імен педагогів-музикантів, які працювали в загальноосвітніх закладах губернії, аналіз їхнього педагогічного досвіду.

Література

1. Адрес-календарь и справочная книга г. Николаева на 1883 г. – Херсон, 1882.
2. Народное образование в Александровском уезде за 1912 г. – Александрия, 1913.
3. Народное образование в Елисаветградском уезде в 1910 г. – Елис., 1911.
4. Полячок О. Музична освіта в Єлисаветграді наприкінці XIX – початку XX ст. // Матеріали з історії муз культури Єлисаветградщини. – Кіровоград, 1996. – С. 3-5.
5. Сборник методических разъяснений по предметам, преподаваемым в школах церковно-приходских и грамоты. – СПб., 1903.
6. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
7. Тихомиров Д. Сборник правил и программ для церковно-приходских школ. – СПб., 1889.
8. Федоров А. К. преподаванию пения и музыки в учебных заведениях // Циркуляр по Одесскому учебному округу. – 1895. – № 6. – С. 382–390.
9. Юг. – 1893. – № 4. – С. 3.

УДК 371.6:94

І. В. Шароваріна

КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА ТА СИСТЕМА ТИПІВ ЗАВДАНЬ “БУКВАРЯ ТА КНИЖКИ ДЛЯ ЧИТАННЯ” ФЕОКТИСТА ХАРТАХАЯ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

“Букварь і книжка для читання з малюнками” є однією із рідкісних реліквій культурної спадщини греків України та змістовним підручником елементарно-початкової школи XIX сторіччя. Сам підручник виконував, виконує і, сподіваємося, в майбутньому так само буде виконувати практичне значення. А науковці, зокрема культурологи, фахівці з історії літературознавства, мовознавства, літератури та історії педагогіки ще тривалий час знаходитимуть в “Букварі та книжці для читання з малюнками” простір для досліджень, різноманітні наукові теми, проблеми тощо.

Укладачем цієї книги був Феоктист Авраамович Хартахай. Феоктист Хартахай – засновник перших середніх навчальних закладів на території

Східноукраїнського регіону України – Маріупольських чоловічої та жіночої гімназій. Книжка в ролі підручника надрукована за згодою Народного комітету в той час, коли автор працював викладачем 2-ї Варшавської гімназії для польських народних шкіл Російської імперії. У передмові до цього видання зазначається, що розділ “Книжки для читання” другого видання має досить незначні зміни та доповнення відповідно до зауважень Навчального комітету, а буквар подається без будь-яких виправлень [1]. Пропонуємо Вашій увазі деякі педагогічні аспекти другого доповненого видання, яке друкувалося в 1873 році у Варшаві. В кінці XIX сторіччя “Буквар і книжку для читання з малюнками” можна було придбати в книжковому магазині Д.Кожанчикова.

У середині XX ст. дослідницьку роботу щодо доробку Ф.Хартахая розпочав Л.Яруцький. Репрінтне видання “Букваря...” початку XXI ст. Стефан Олексійович Калоєров, сучасний дослідник життя та діяльності Ф.А.Хартахая, називає літературно-художнім. Т.Криворотько також належить до плеяди сучасних науковців, які займаються вивченням доробку Ф. Хартахая. Деякі власне педагогічні загальні аспекти зовсім недавно були висвітлені С. Фатальчуком у дисертаційній роботі “Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початку XX століття)” [8, 51 – 53]. На сьогодні нам нічого невідомо про наявність наукової статті чи тим паче дослідження, об’єктом яких був би власне “Буквар та книжка для читання” Ф.Хартахая.

Мета статті – розкрити загальнопедагогічні та методичні особливості “Букваря та книжки для читання” Ф.Хартахая, окреслення методики викладання власне читання на базі педагогічної праці Феоктиста Авраамовича Хартахая “Буквар и книжка для читання з малюнками”.

Розпочинається “Буквар и книжка для читання з малюнками” з ілюстрації на всю сторінку знакового пам’ятника “Тисячоліття Росії”. Цей пам’ятник було відкрито у Новгороді у 1862 році. Сам пам’ятник “Тисячоліття Росії” є архітектурним символом ідей православної держави Росії.

Композиційно структура книги складається із семи компонентів: передмови до другого видання підручника; букваря; книжки для читання; оповідань із священної історії Нового Завіту; молитов; відгадок на запропоновані загадки; змісту підручника.

У структурі “Букваря и книжки для читання” у відповідності до змісту у суто методичному аспекті ми виділяємо дві частини: перша – навчальна чи дидактична, яка в свою чергу поділяється на розділ із завданнями для читання та розділ із математичними завданнями, та друга частина – релігійна чи церковна.

Логічно почати педагогічний аналіз із першої частини книжки – навчальної. За нашим умовним поділом, ця частина включає в себе два композиційних компоненти структури книги – “Буквар” та “Книжку для читання”. Навіть самі назви, особливо друга власна назва “Книжка для читання”, допомагають визначити їхнє призначення. Елементарне інформування про існування букв у “Букварі” дозволяє бачити та розуміти смисл цих букв у словах та текстах “Книги для читання з малюнками”.

“Буквар” спрямований на оволодіння елементарними знаннями з читання та елементами письма, математики під час початкового навчання. Розділ, який спрямований на оволодіння елементарними знаннями з читання, має два різновиди абетки. Перший різновид абетки – це церковно-слов’янський (кириличний чи староцерковний), який застосовувався в житті церкви. Саме ним писалися та друкувалися молитви та твори релігійного характеру. Другий різновид абетки – український варіант абетки “гражданки” чи руської мови. “Гражданку” застосовувався в суспільному та побутовому житті. Ним писалися та друкувалися твори світського характеру [2, 14 – 17]. Абетки “Букваря” подаються у двох формах – друкованій та правописній (пропису, прописній) шістьома шрифтами.

Узагалі в своїй праці “Буквар та книжка для читання з малюнками” автор використовує як церковно-слов’янський різновид абетки, так і “гражданку” у двох її варіантах: великоруському та малоруському чи українському варіанті руської мови.

Розділ для читання дидактичної частини окрім абеток має систему завдань. Завдання навчально-дидактичної системи розраховані на отримання та тренування вмінь, навичок читання “гражданкою” у двох її варіантах. Початок кожного типу завдань усього підручника, своєрідної хрестоматії для читання ілюструється малюнками. Так, перший тип десятих завдань розділу читання дидактичної частини має картину, на якій намальований маленький хлопчик дошкільного віку із величезною книжкою, яку він тримає на колінах та, уважно розглядаючи, читає її на підлозі біля печі. Вибірково пропонуємо завдань № 1 першого типу розділу читання та деякі акценти для їхнього педагогічного аналізу:

1. 1. Ма – Ма: слово “мама” розбито на прості склади.

– голосна літера “а” повторюється в одному й тому ж простому складі

Ма — Ма,

– приголосна літера “м” повторюється в одному й тому ж простому складі **Ма – Ма,**

– один і той же простий склад “Ма” візуально не один раз повторюється.

1. 2. Па – Па: слово “папа” розбито на прості склади.

– голосна літера “а” повторюється в одному й тому ж простому складі

Па – Па,

– приголосна літера “п” повторюється в одному й тому ж простому складі **Па – Па,**

– один і той же простий склад “Па” візуально не один раз повторюється.

1. 3. Са – ша: слово “Саша” – це власна назва – ім’я людини, воно розбито на два простих склади.

– голосна літера “а” повторюється в двох складах із поєднанням різних глухих приголосних “с” та “ш”;

1. 4. Ми – ша: слово “Миша” – це власна назва – ім’я дитини, воно розбите на два простих складів.

– “Ми спостерігаємо нову голосну “и”[і] в першому складі наявний повтор приголосної “м” у першому складі “Ми”;

– “ша” наявний повтор приголосної “ш” у другому складі наявний повтор голосної “а” у другому складі “ша”

У першій частині завдання № 1 спостерігається аналогічні приклади із зверненням уваги та певним акцентуванням на потрібні літери абетки великоруського варіанта “гражданки”. В житті малюка слова “мама” та “папа” зустрічається практично кожний день, бо саме вони є для нього найголовнішими та найріднішими людьми. Можливо слова “Саша” і “Миша” виконують роль дітей цих батьків, і зрозуміло є братами, чи братом та сестрою. В наведених прикладах окрім граматичного навчального навантаження є ідейний підтекст, який пов’язаний із значенням родини в історії людства.

Друга частина цього завдання складається із дванадцятьох речень із родинно-побутової тематики. Речення утворені із дво-чотирьоскладних слів великоруського варіанту “гражданки” [1, 13–14].

Другий тип завдань навчальної частини розділу зі завданнями для читання знов таки ілюструється двома малюнками – на початку та в кінці. Тільки тепер початкова картина має двох хлопців-дошколят, які належать до різних національностей. Мить фрагменту малюнка розгортається на лоні природи – десь у садку із вуликами бджіл. Одне хлоп’я сидючи читає товстезну книжку, а інше – уважно слухає оповідача. Фінальна картина сповідає нам про гарненьку дівчину, яка вийшла на стежину із темряви лісу. Темрява символізує неучтво, а стежина – просвіту та знання. Завдання складаються із семи віршиків на руській мові у її двох варіантах. На прикладу одного віршика “Букваря та книжки для читання із малюнками” пропонуємо методичне акцентування.

Завдання 1.

Чи/-чи-чи-чи!

Пиріжки горячи!

– “Ну, такь на столъ тащи!”

Съ пылу, съ жару!

Пять копеекъ за пару! [1, 21—22].

Такого типу вірші тренують пам’ять, розвивають мовленнєвий апарат та дикцію, надають можливість емоційного співпереживання та обдуманого декламування тощо, духовно збагачують дитину.

Математичний розділ першої дидактичної частини умовно можна поділити два блоки: перший блок – елементарні знання із математики, зокрема параграфи – “Цифри”, “Таблиця множення” та другий блок, який включає параграфи: “Міри, які застосовують в Росії” та “Грошові одиниці”. Більшість цих мір в ХХІ сторіччі вже вийшла з повсякденного вжитку, і навіть не чулася переважною більшістю молоді. Блок не є виключенням і також має фінальний малюнок. На картині передається фрагмент спілкування на природі двох малюків, один з яких – ангел. У математичному розділі ми дізнаємося про нуль, про цифри першого десятка, про десятки числа сто й власне знайомимося із самою цифрою сто. Спостерігаємо, як здавалося незначний нуль має колосальну значимість в одній тисячі, в десятих тисяч та в ста тисячах.

Таблиця множення подається у зжатій лаконічно-інформативній формі. Під зжатою лаконічно-інформативною формою маємо подачу навчального матеріалу без повтору, дубляжу, наприклад: таблиця множення одиниці має зразок множення цифри “один” на цифру “два”, а “два” вже не буде мати зразок множення із “одиницею”, тобто:

$$\begin{array}{l} 1 \cdot 1 = 1 \quad *** \\ 1 \cdot 2 = 2 \quad 2 \cdot 2 = 4 \quad *** \\ \quad 2 \cdot 3 = 6 \quad 3 \cdot 3 = 9 \quad *** \\ \quad 2 \cdot 4 = 8 \quad 3 \cdot 4 = 12 \quad 4 \cdot 4 = 16 \quad \text{тощо [1, 26].} \end{array}$$

На наш погляд така форма таблиці дозволяє глибше та уважніше думати, досить легко, швидко та міцно запам’ятати, досконало знати та відповідно застосовувати знання практично. В кінці ХХ сторіччя таку лаконічно-інформативну методику застосовував у своїй практиці педагог математик В. Шаталов.

“**Книжка для читання**” композиційно йде після “Букваря” і є продовженням навчально-дидактичної частини – це практичне зібрання 51 літературно-художнього твору із малюнками та 9-х загадок мовою власне “гражданки”, тобто великоруському варіанті руської мови. Це історичні, політичні, побутові, пізнавальні оповідання, оповідання енциклопедичного характеру; вірші; пісні; колискова; гімн; байки, зокрема І. Крилова; казки, зокрема одна О.Пушкіна. Авторство деяких творів зазначається, а переважна більшість творів підручника подається без указівки на автора.

Педагогічний аналіз другої, релігійної частини “Букваря та книжки для читання з малюнками”, почнемо із першого розділу, який має назву “Оповідання із священної історії Нового Завіту”, за яким представимо аналіз другого розділу “Молитви”. Обидва розділи другої релігійної частини написані українським варіантом руської мови та ілюстровані православними картинками. Всього розділ “**Оповідання із священної історії Нового Завіту**” нараховує “Благовіщення Господнє”, “Різдво Христове”, “Поклоніння Волхвів”, “Втеча до Єгипту”, “Ісус поміж вчителів у храмі”, “Іоанн Хреститель”, “Хрещення Господнє”, “Обирання Апостолів”, “Урочистий в’їзд до Єрусалиму”, “Обмивання ніг”, “Тайна вечеря”, “Зрада Ісуса”, “Ісус Христос перед Пілатом”, “Розп’яття Ісуса Христа”, “Воскресіння Ісуса Христа”, “Вознесіння Ісуса Христа” [1, 141 – 170].

Розділ “**Молитви**” має сім молитов, такі як: “Молитва до батька Бога”, “Молитва до Святого Духу”, “Молитва до Пресвятої Трійці”, “Молитва Господня”, “Молитви за царя та вітчизну”, “Молитва перед навчанням”, “Молитва після навчання”. Окрім молитов ще є “Пісня похвала Богородиці” та “Символ православної віри”. Всі твори другого розділу другої релігійної частини написані церковно-слов’янською мовою [1, 171 – 174]. Для нас з вами особливу цінність мають дві молитви, а саме “Молитва перед навчанням” та “Молитва після навчання”. шістнадцять релігійних творів, зокрема це – “Благовіщення Господнє”, “Різдво Христове”, “Поклоніння Волхвів”, “Втеча до Єгипту”, “Ісус поміж вчителів у храмі”, “Іоанн Хреститель”, “Хрещення

Господнє”, “Обирання Апостолів”, “Урочистий в’їзд до Єрусалиму”, “Обмивання ніг”, “Тайна вечеря”, “Зрада Ісуса”, “Ісус Христос перед Пілатом”, “Розп’яття Ісуса Христа”, “Воскресіння Ісуса Христа”, “Вознесіння Ісуса Христа” [1, 141 – 170].

Розділ “**Молитви**” має сім молитов, такі як: “Молитва до батька Бога”, “Молитва до Святого Духу”, “Молитва до Пресвятої Трійці”, “Молитва Господня”, “Молитви за царя та вітчизну”, “Молитва перед навчанням”, “Молитва після навчання”. Окрім молитов ще є “Пісня похвала Богородиці” та “Символ православної віри”. Всі твори другого розділу другої релігійної частини написані церковно-слов’янською мовою [1, 171 – 174]. Для нас з вами особливу цінність мають дві молитви, а саме “Молитва перед навчанням” та “Молитва після навчання”. У “Молитві перед навчанням” учень звертався до Господа, якого просить послати на себе благодать Духа Святого, який дарує та зміцнює душевні його сили тобто сили учня для розуміння того, чого навчають, щоб для тебе, нашого творця ми зростали у славі, для батьків на вітху, церкві та вітчизні для корисних справ. У “Молитві після навчання” учень промовляє слова вдячності Творцю за те, що той послав йому благодать для уважного навчання. Просив благословити своїх керівників, батьків та вчителів, які спрямовують процесом пізнання благ. Для себе просить сил та стійкості для продовження цього навчання. Релігійна частина надає модель шкільного процесу навчання XIX сторіччя, яка принципово відрізняється від існуючої моделі навчання XX сторіччя ідеологією, та має тенденцію відродження на початку XXI сторіччя.

Загадки ми поділяємо на три типи: перший – на математичні процеси (додавання, множення), другий – на нематематичні процеси та третій – математично-нематематичні процеси. “**Відповіді на загадки**” – чіткі та зрозумілі. Загадка №7 та загадка №8 мають логічну, розлогу та структуровану відповідь [1, 175].

Композиційно фінальний структурний елемент книги – “**Зміст**”. У змісту подається чіткий перелік назв наданого матеріалу, який поділений Ф.Хартахаям на чотири частини. Перша частина повідомляє, на якій сторінці знаходяться передмова, абетка, таблиця множення та таблиця руський мір та ваги. Друга частина інформує читача про наявність у цій книжці “Книжки для читання”, в якій розміщені літературно-художні твори та загадки за нумерацією на конкретних сторінках. Частина третя має аналогічний принцип розміщення творів, тільки на відміну від попередньої частини твори в ній мають релігійний характер. Ця частина знайомить нас із нумерацією релігійних оповідань та розміщенням їх на сторінках “Букваря и книжки для читання з малюнками”. Остання, четверта частина зазначає, що на такій-то сторінці розміщені молитви та відповіді на загадки. Всього збірка має 175 сторінок арабськими цифрами та три сторінки змісту, римськими цифрами. Формула сторінок така: 175+IIIc.

Отже, підручник Феоктиста Аврамовича Хартахая має чітку та логічну композиційну структуру, тип якої відомий історії друкарства та освіти Русі.

Цей композиційний тип структури книжок та підручників надзвичайно поширений і в ХХІ сторіччі, в даному випадку спостерігаємо принцип спадкоємності в науці. Підручник Ф.Хартахая виконує освітню функцію, яка полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, у формуванні в них пізнавальних умінь. Розвивальна функція “Букваря та книжки для читання із малюнками” Ф.Хартахая сприяє розвитку учня, а саме його перцептивних, мнемонічних, розумових, мовленнєвих здібностей. Особливе значення у формуванні світогляду учнів, моральних, естетичних якостей та рис особистості дітей має виховна функція книжки-хрестоматії автора.

Складається підручник із текстового та позатекстового компонентів. До позатекстового компоненту належать: а) апарат організації засвоєння (завдання, вправи); інструктивний матеріал, зокрема зразки розв’язання задачі-загадки; б) ілюстративний матеріал (зокрема, малюнки); апарат орієнтування (передмова, зміст, бібліографія). Навчальний матеріал підручника Ф. Хартахая структурно складається із емпіричного, теоретичного і практичного компонентів процесу засвоєння знань. Ці компоненти пов’язані з чуттєвим досвідом, набуттям досвіду розкриття сутності явищ та виконанням практичних завдань.

Керуючись власне педагогічними вимогами зміст фактичної композиційної структури було умовно нами поділено на дві частини – навчально-дидактичну та релігійну. Змістовний матеріал навчально-дидактичної та релігійної частин утворює навчально-дидактичну систему типів завдань для елементарної початкової школи. Система завдань “Букваря та книжки для читання із малюнками” має чотири типи. Перший – тип пасивних завдань культурологічного характеру, який діє на підсвідомість. Культурологічні завдання розраховані на виявлення результату в майбутньому. Другий тип – пасивний тип завдань для письма. Третій тип – це тип активних завдань для читання. Завдання враховують, по-перше, за формулюванням В. Курила “критерій рівня та характеру ідеологічної спрямованості освіти” та, по-друге, “критерій характеру взаємин освіти та релігії” [4, 18–20]. Останній, четвертий тип – тип активних математичних завдань.

Усі типи завдань навчально-дидактичної системи підручника є нескладними та посильними для учнів початкової школи. Вони спрямовують учня на репродуктивну діяльність [5, 6]. Визнаємо, що “Буквар...” Феоктиста Хартахая є майстерно скомпонований педагогом-майстром історичний взірць підручника.

До подальших перспектив дослідження слід віднести педагогічний аналіз методики викладання письма на основі праці Ф. Хартахая “Руські прописи для народних шкіл з додатком транспаранту, який підписаний п. Міністром Народної Просвіти” [7, 59-60], бо читання та письмо взаємообумовлюючи педагогічні процеси, які пов’язані між собою, і неодмінно потребують паралельного системного вивчення.

Література

1. “**Букварь** и книжка для чтения з малюнками” – Донецк, 2003.
2. “**Голосъ** изъ Югозападной Руси” – Київ, 1860.
3. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К., 1997.
4. **Курило В.С.** Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті. – Луганськ, 2000.
5. **Кучерявий О.Г.** Педагогіка і психологія дитячої творчості. – К., 1998.
6. **Педагогический** словарь. – М., – 1960.
7. **Хартахай Ф. А.** Собрание сочинений / Авт. вступ. ст. и сост. С. А. Калоеров. – Донецк, 2004.
8. **Фатальчук С. Д.** Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга пол. ХІХ – поч. ХХ століття): Дис. ... канд. пед. наук. – Слов’янськ, 2006.
9. **Фіцула М.М.** Педагогіка: Навч. посібник. – Вид. 2-ге, виправлене, доповнене. – К., 2005.

УДК 373 (477) «195/198»: 37.011.31

Г. П. Щука

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ КАДРАМИ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ В 50 — 80-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У будь-якій галузі народного господарства ефективність виробничого процесу значною мірою залежить від рівня кваліфікації її працівників. Одним із гарантів успішного розвитку сільської школи завжди була компетентність педагога. На селі, де культурне середовище менш розвинуте і коло спілкування значно вужче, ніж у місті, вчитель традиційно вважався втіленням моралі, певних етичних засад, не говорячи вже про різнобічну універсальну освіченість. Навколо нього групувалася інтелігенція села, до вчителя завжди виховувалася повага. Економічні негаразди періоду перебудови та перших років незалежності України змусили педагога займатись веденням домашнього господарства, перетворившись на сільськогосподарського працівника, і фактично позбавили притаманної йому ролі сільського інтелігента. Сьогодні стало очевидним, щоб відродити село, необхідно підняти сільську школу, а це більшою мірою залежить від особистості вчителя, його таланту, інтелекту, педагогічної майстерності, моральних якостей і відданості своїй справі. Щоб підготувати такого спеціаліста для села в стінах педагогічного вузу, треба чітко визначитись, яким вимогам він повинен відповідати. Однією з найголовніших умов виконання цього завдання є проведення ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, які б дозволили проаналізувати особливості професійної діяльності сільського вчителя.

Кількість праць, присвячених цій проблемі є досить обмеженою. В радянський період цим займалися Л.Борисова, Г.Суворова, А.Чалов, проблему формування особистості вчителя та його підготовку до соціально-педа-

гогічної діяльності в умовах сучасного села досліджували М.Гурьянова, О.Межирицький. Висвітлення ж педагогічною пресою діяльності вчителя практично не вивчалось. Виняток складають роботи І.Зайченко, Е. Панасенко, І. Мельник, які досліджували вітчизняну педагогічну журналістику 2-гої половини ХІХ – початку ХХ століття. Українська педагогічна періодика 50—80-х років ХХ століття залишилася поза увагою науковців, незважаючи на те, що саме в цей період були закладені підвалини тих відносин, які ми спостерігаємо на селі й зараз.

Враховуючи недостатню вивченість даного питання, у цій статті ми розглянемо як забезпечувалися кваліфікованими педагогічними кадрами сільські школи, виділимо особливості діяльності сільського вчителя і простежимо, на які проблеми звертала увагу преса, коли писала про роботу сільського вчителя і як змінювалася тематика публікацій з часом.

Проблема укомплектування кваліфікованими педагогічними кадрами сільських шкіл існувала завжди. Значна їх частина починала навчальний рік не тільки без вчителів малювання, співів, фізкультури, але і хімії, історії, іноземної мови та інших предметів. У 1950/1951 н. р. лише 8,4 % сільських вчителів мали вищу освіту, а 4,3 % не мали навіть середньої, тоді як в міських школах працювало 29,8 % вчителів з вищою освітою [9, 1–2, 5–6]. У цей період вчительські кадри готували 25 педагогічних, 22 вчительських інститути і 13 відділень при них з планом прийому абітурієнтів 12450 чоловік [4, 119] і за 10–15 років повинні були б забезпечити всі школи республіки. Проте на початку 60-х років, ще дужче зростає потреба в педагогічних кадрах: розпочато перехід від семирічної до восьмирічної загальної освіти, розширюється мережа шкіл подовженого дня, шкіл-інтернатів. У зв'язку з цим 33 педагогічні інститути України в 1960/1961 н. р. на основі наказу Мінвузу СРСР „Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни” почали випускати спеціалістів за 23 спеціальностями [4, 121]. Була проведена значна робота з поліпшення якісного складу вчительських кадрів і зміцненню ними сільських шкіл: у 1964/1965 н. р. вже 41,9 % сільських педагогів мали вищу освіту [10, 1–2]. Але преса констатувала, що темпи зростання кількості сільських вчителів з вищою освітою порівняно з міськими, були нижчими. Публікації свідчать, що в 50-60-ті роки в першу чергу кваліфікованими кадрами з числа випускників педагогічних ВНЗ забезпечувалися середні школи. В результаті більшість сільських восьмирічок та початкових шкіл були укомплектовані вчителями, які не мали відповідної освіти і отримували її шляхом заочного навчання, про якість якого часопис не згадував. Наприклад, питома вага вчителів фізики і математики з вищою освітою на початку 1972/1973 н. р. по республіці становила 90 % і 81,7 %, а в сільській місцевості – 84 % і 75,6 %; учителів географії і природознавства – 84,4 % і 80,8 %, а на селі – 76,9 % і 75,0 %, іноземної мови відповідно – 85,1 % і 69,2 %. Відсоток учителів з вищою освітою з таких предметів як фізкультура, праця, малювання, спів, креслення, музика, значно нижчий у сільських школах: тут близько половини їх не мало

спеціальної освіти [1, 97]. Нерівномірність розподілу вчителів за освітою, відзначав часопис, спостерігалася не тільки між міською і сільською місцевістю, а й між окремими областями і залежала від культурно-економічного розвитку окремих районів. У Тернопільській області в 1971/1972 н. р. лише 55,9 % сільських учителів мали вищу освіту, хоча ще в 1967/1968 н. р. їх було 45,6 % [5, 89], в Дніпропетровській області – 92,7 % [3, 10].

Постанова „Про заходи по дальшому поліпшенню умов роботи сільської загальноосвітньої школи” (1973 р.) передбачала забезпечення всіх сільських шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами, тому не менше як 80 % випускників педагогічних навчальних закладів повинні були розподілятися у школи сільської місцевості, як того вимагали керівні органи. Але проблему вирішити не вдалося: 11,6 % випускників інститутів та 16 % університетів просто не з’явилися за розподіленням [2, 97], інші ж залишали село при першій можливості. В 1977 році робиться нова спроба забезпечити село вчителями: в пресі починається активна пропагандистська компанія серед випускників педагогічних вузів під гаслом „Усією групою – на роботу в сільську школу”. Проте більш ефективною формою підготовки вчительських кадрів і забезпечення ними віддалених сіл, була ідея позаконкурсного адресного набору абітурієнтів з числа сільських випускників за направленнями обласних відділів народної освіти по спеціальностям, в яких відчували потребу в області чи районі. Таким абітурієнтам (їх називали „цільовиками” і віддавали 30 % місць), щоб стати студентами, достатньо було здати екзамени на „трійки”. Після закінчення ВНЗ, вони були зобов’язані працевлаштуватися за місцем проживання. Очевидно, що якість підготовки таких вчителів залишала бажати кращого, тим більше, що, як відзначають дослідники, різниця у рівні підготовки випускників сільських шкіл, які у більшості випадків поступалися своїм міським одноліткам, за роки навчання не лише не зменшувалася, а навіть поглиблювалася. До кінця 70-х років вищу освіту мали 69,7 % сільських вчителів. Проблема забезпечення шкіл кваліфікованими вчителями потребувала подальшого поліпшення.

Відповідно до проблеми дослідження особливе значення має аналіз матеріалів стосовно проблем сільської школи та сільського вчителя на сторінках провідного педагогічного часопису України „Рідна школа”.

Часопис „Радянська школа” публікує ряд статей, присвячених досвіду підготовки для вступу до педагогічного ВНЗ абітурієнтів з числа сільських старшокласників. Він вміщує матеріали про досвід роботи 6 відділень факультету майбутнього вчителя Ворошиловградського ДПІ, розповідає про виїзні засідання клубу „Молодого педагога-дослідника” та обласну заочну школу юного вихователя Рівненського педагогічного інституту, проведення профорієнтації у Вінницькому педагогічному інституті, заочну математичну школу та заочний клуб юних математиків Бердянського та Черкаського педінститутів. Завдяки цим заходам вдалося суттєво підняти показники якісного складу вчителів сільських шкіл: щороку близько 60 % молодих спеціалістів працевлаштовувалися в сільських школах, щоправда потім 30 % (в деяких областях – 50 %) село залишали [7, 21].

У 50-60-ті роки на сторінках преси про особливості функціонування сільської школи не писали, що, з нашої точки зору, було зумовлено проголошеним курсом на ліквідацію відмінностей між містом і селом. Складності в організації навчально-виховного процесу у сільських школах найчастіше зводилися до вирішення питань мережі школи, її матеріально-технічного і кадрового забезпечення.

Поза увагою часопису залишилося дослідження причин великої плинності молодих спеціалістів з сільської місцевості: незважаючи на актуальність цієї проблеми протягом десятків років, жодної окремої публікації відповідної тематики не було. Виняток становить стаття співробітника НДП УРСР Б. Андрієвського, який, досліджуючи питання забезпечення шкіл кваліфікованими кадрами, основні причини нестабільності їх на селі вбачав у невдоволеності житлово-побутовими умовами, обмеженій можливості створення сім'ї, відсутності нормативного навчального навантаження і рекомендував переглянути питання заробітної плати сільського вчителя [2, 97].

Основну причину нестачі педагогічних кадрів на селі вбачали у порушенні постанови уряду про пільги і переваги для вчителів сільських шкіл, що проявлялося насамперед у відсутності житлово-побутових умов. У звітах про будівництво шкільних приміщень часопис вмещував інформацію про спорудження будинків для сільських вчителів як за кошти державні, так і колгоспні. При проведенні змагання між освітніми закладами голова Республіканського комітету профспілок Н. Харінко рекомендував враховувати житлово-комунальні умови вчителів [8, 3]. При цьому вказувалася кількість педагогів, яким надали житло, не називаючи число тих, які його ще не отримали, таким чином, інформація, навіть при незначній кількості побудованих квартир, мала позитивний характер. Профспілкові організації питання про рівень забезпечення сільських учителів житлом постійно називали серед недоліків у своїй роботі. Часопис агітував наслідувати досвід передових господарств, у яких, щоб запобігти плинності кадрів, вчителів прирівнювали до спеціалістів сільського господарства: надавали їм на рівних умовах житло, продукти харчування, забезпечували медичне оздоровлення.

Таким чином, планові органи підходили до матеріального забезпечення педагогів села із залишкового принципу фінансування цієї сфери, тому їх житлово-побутові умови повністю залежали від доброї волі місцевої влади.

Часопис не піднімав питання і про те, що довгий час заробітна плата сільського вчителя становила на 25—75 крб. менше, ніж учителів міст і робітників селищ і лише в 1964 році ця невідповідність була ліквідована.

Значною проблемою для сільського вчителя, як зазначала преса, була організація його самоосвіти. Часопис звертає увагу, що в сільських школах вчителі не забезпечені науковою і педагогічною літературою, слабо охоплені курсами, не можуть теоретично обґрунтувати досвід роботи, не обговорюють у педагогічному колективі фахову літературу. У них просто не вистачає для цього часу педради, ремонту, підготовку численних виховних заходів і

документації, побут і дорогу додому (якщо мешкає і вашому селі), вихідні дні були зайняті проведенням районних заходів: свято врожаю, квітів, конкурсів операторів машинного доїння, юних інспекторів дорожнього руху тощо. Як організатори культурно-масової роботи на селі, вони повинні були проводити педагогічні консультації для батьків, організовувати школи матері, молодого батька, університети педагогічних знань і передового педагогічного досвіду, тематичні вистави на виховання теми. Партійна номенклатура використовувала вчителів для проведення ідейно-політичної роботи серед колгоспників. Переважна більшість сільських учителів виступала агітаторами, пропагандистами, редакторами колгоспних і бригадних газет, керівниками груп художньої самодіяльності та ін. Педагогам визначали норми обробітку сільськогосподарських культур, заготівлі сіна, м'яса тощо.

Публікації звертали увагу, що вчителі-предметники сільських шкіл часто перебувають у методичній ізоляції, крім того, відповідним тижневим навчальним навантаженням за фахом забезпечені, як правило, лише математики і словесники, основна ж маса вчителів викладає 2—3 і більше навчальних предметів, що призводить до перевантаження під час підготовки до уроків і низького рівня викладання тих предметів, з яких вчитель не є спеціалістом. Учителі сільських шкіл часто перебували у методичній ізоляції, оскільки з кожного основного предмету був лише один спеціаліст. При недостатній забезпеченості науковою та методичною літературою рекомендувалося організувати постійно діючі семінари та пересувні бібліотеки з власних фондів. Часопис визнав, що за таких умов районним відділам освіти важко було запобігти високій плинності педагогічних кадрів і забезпечити сільські школи висококваліфікованими вчителями.

Значну допомогу сільським учителям надавали кафедри педагогічних ВНЗ: допомагали в самоосвіті — за замовленням учителів читалися лекції, проводилися консультації, організовувалися виїзні спільні засідання кафедр і шкільних педагогічних рад, вчителі залучалися до наукових досліджень, вивчали й узагальнювали передовий досвід; допомагали в організації та обладнанні навчальних кабінетів, оснащенні шкіл ТЗН; проведенні виховних заходів, відкритих уроків, виготовляли методичні посібники, поставляли психолого-педагогічну літературу тощо. Такий тісний зв'язок з школами підтримували і педагогічні училища, непоодинокими були випадки, коли групи студентів брали шефство над сільськими школами і допомагали вчителям у проведенні навчально-виховного процесу. Публікації свідчать, що вчителі сільських шкіл підтримували також зв'язки і з сільськогосподарськими інститутами; співпрацювали з міськими вчителями: разом проводили збори, лінійки, вечори, відкриті уроки.

Як ми бачимо, протягом досліджуваного періоду випускників педагогічних вузів не готували спеціально до роботи в сільській школі. В кращому випадку, за ініціативи самих інститутів при підготовці вчителів біології зосереджувалася увага на виробленні вмінь керувати учнівською виробничою

бригадою, організувати дослідництво; вчителів фізичного виховання — працювати тренером, керівником спортивної секції; початкових класів — керівників гуртків співів, малювання. В 70-ті роки при підготовці до роботи в сільській школі більше уваги звертали на уміння студентів проводити профорієнтаційну роботу з сільськогосподарського спрямування старшокласників. Але передовий досвід впроваджувався в життя дуже повільно, анкетування на природничих факультетах педінститутів показало що 75,3% студентів мають труднощі з сільськогосподарською проблематикою: не вивчають механізацію сільського господарства, не знають практичної роботи в саду, в теплицях, не знайомі з естетикою сільськогосподарських робіт [6, 85].

Зовсім не були підготовлені студенти до роботи з комбінованими класами і викладання ряду предметів в мало комплектних школах. Спочатку на це не звертали особливої уваги тому, що в результаті проведення укрупнення шкіл школи сподівалися закурити, але школи продовжували існувати, а вчителів для них не було. У 6-ті роки про цей недолік ще згадували, потім — забули.

Часопис підкреслює, що в учительській справі вирішальну роль відіграє психологічний аспект, через який молоді педагоги-початківці часто змушені визнавати свою професійну неспроможність і надає ряд рекомендацій з організації роботи з молодими вчителями: інститутам підтримувати зв'язок зі своїми випускниками, а за аналізом результатів анкетування молодих учителів коректувати форми організації та план виховання вчителя; в школі до молодого спеціаліста прикріпити наставника з числа досвідчених учителів, забезпечити умови праці в кабінеті, надавати путівки в будинки відпочинку і санаторії; при методичних кабінетах райвно створювати районні клуби молодого вчителя, проводити семінари, конференції молодого вчителя, педагогічні читання тощо.

Незважаючи на всі негаразди, на селі працювало багато майстрів своєї справи, про що свідчить велика кількість (77) статей, у яких сільські вчителі діляться власним досвідом організації навчально-виховної роботи в школі. Серед тих, чия творча педагогічна праця отримала суспільне визнання, були В.Сухомлинський, І.Ткаченко, О.Захарченко та ін.

Таким чином, протягом досліджуваного періоду уряд намагався забезпечити сільські школи висококваліфікованими кадрами за рахунок збільшення цільового прийому до педагогічних навчальних закладів випускників сільських шкіл, поліпшення роботи підготовчих відділень, розподілення майбутніх педагогів у школи сільської місцевості. При цьому практично не поліпшувалися матеріально-побутові умови життя сільських учителів, не вирішувалися питання повного методичного та наукового забезпечення навчально-виховного процесу. Тому, хоча упродовж усього досліджуваного періоду відбувається кількісне та якісне зростання сільських педагогічних кадрів, весь час зберігається їх висока плінність, що негативно відбивалося на змісті навчально-виховного процесу.

Дослідження заставляє визначити, що вчитель сільської школи мусить володіти більшим обсягом знань та задовольняти далеко більші вимоги, ніж міський. У селі роль вчителя подвійна, бо тут він лідер сільської інтелігенції з національного відродження і його треба готувати у педагогічному інституті з орієнтацією на специфіку села.

Наведені факти дають змогу зазначити, що коло питань підготовки і діяльності сільського вчителя, які постійно розглядалися часописом, дуже обмежене: неповна кадрова забезпеченість викладачами ряду предметів, у зв'язку з чим нерідко вчителі мали тижневе навантаження до 30 годин; велика зайнятість педагогів позакласною та позашкільною роботою, обмежені можливості самоосвіти вчителя, тощо. Спрямованість статей незалежно від часу їхньої публікації залишалася незмінною, що свідчило про те, що жодна з проблем, які стояли перед сільським вчителем з 50-тих років так і не була остаточно вирішена. На наш погляд, незначна кількість публікацій та обмеженість тематики вказує на одностороннє відображення часописом генезису загальноосвітньої школи, при якому йшла повна уніфікація системи викладання; сільський учитель виступив інструментом державної політики, але при цьому залишався наодинці зі своїми проблемами.

Вирішення цієї складної ситуації нами вбачається, зокрема, у посиленні уваги засобів масової інформації до проблем сільського вчителя, до співпраці працівників сільських шкіл та науковців. Важливим залишається проведення узагальненого аналізу питань висвітлення діяльності сільських шкіл та сільського учителя на сторінках різних педагогічних видань. Такий підхід разом із вирішенням фінансових питань сприятиме розвитку сільської загальноосвітньої школи, відродженню села і процвітанню України в цілому.

Література

1. **Андріївський Б.М.** Комплексний аналіз структури педагогічних кадрів при обчисленні їх перспективної потреби // Радянська школа. — 1973. — №8. — С. 97—101.
2. **Андріївський Б.М.** Про стабілізацію педагогічних кадрів загальноосвітніх шкіл // Радянська школа. — 1974. — №7. — С. 97—101.
3. **Васильєв І.В.** Сільській школі — партійну турботу // Радянська школа. — 1977. — № 3. С. 10—14.
4. **Майборода В.К.** Вища педагогічна освіта в Україні: історія. Досвід, уроки (1917—1985 рр.) — К., 1992.
5. **Надал А.І.** Робота партійних організацій з педагогічними кадрами // Радянська школа. — 1974. — № 1. — С. 89—93.
6. **Польський Б.М.** Удосконалювати сільськогосподарську підготовку студентів педвузів // Радянська школа. — 1972. — № 4. — С. 85—89.
7. **Становлення** молодого педагога (заочний „круглий стіл” РШ напередодні V з'їзду вчителів УРСР) // Радянська школа. — 1987. — № 5. — С. 21—36.
8. **Харінко Н.Ф.** На крилах змагання // Радянська школа. — 1979. — № 4. — С. 3—10.
9. **Центральний** державний архів вищих органів влади України. — Ф. 166. — Оп. 15. — Спр. 819. — Арк.. 1—2, 5—6.
10. **ЦДАВО.** — Ф. 166. — Оп. 15. — Спр. 4827. — Арк.. 84.

Відомості про авторів

1. Апарєєва Олена Костянтинівна – старший науковий співробітник науково-дослідного центру з археології та етнографії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

2. Бернацька Любов В'ячеславівна – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

3. Бигар Ганна Павлівна – асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

4. Грибок Олександр Павлович – заступник начальника військово-технічного факультету Військового інституту при Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка.

5. Гура Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Гуманітарного університету “ЗІДМУ”, м. Запоріжжя.

6. Добрянський Ігор Анатолійович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

7. Докучаєва Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

8. Дубко Лілія Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

9. Желан Алла Василівна – старший викладач кафедри інструментально-виконавських дисциплін Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

10. Зюзіна Тетяна Опанасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

11. Клименко Світлана Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

12. Луганська Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри розвитку дитини Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти.

13. Кожевников Віктор Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. професора кафедри педагогіки, завідувач кафедри педагогіки Макіївського економіко-гуманітарного інституту.

14. Тесленко Валентин Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник міністра освіти і науки України.

15. Трегубенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри географії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

16. Сташевська Інна Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

17. Осова О. О. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

18. Харченко Людмила Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

19. Чеботарьова Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

20. Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

21. Шароваріна Ірина Василівна – аспірант кафедри педагогіки Донецького національного університету.

22. Шкурін Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

23. Щербяк Юрій – кандидат педагогічних наук, радник голови Тернопільської обласної державної адміністрації.

24. Щука Галина Петрівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальна за випуск:
Бутенко Л. Л.

Здано до складання 22.05.2007 р. Підписано до друку 22.06.2007 р. Формат 60x84 ¹/₈.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 20,7. Наклад 100 прим. Зам. № 428.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.