

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Випуск 58

*Серія:*

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Кіровоград - 2004

ББК 74,580  
Н-34  
УКД 37

Наукові записки. - Випуск 58. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВВ КДПУ  
ім. В. Винниченка. – 2004. – 312 с.

ISBN 966-8089-28-6

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників  
теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ВИПУСКУ:**

1. **Величко С.П.** – доктор педагогічних наук, професор.
2. **Лушин П.В.** – доктор психологічних наук, професор.
3. **Садовий М.І.** – доктор педагогічних наук, професор.
4. **Мельничук С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор.
5. **Радул В.В.** – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
6. **Розенберг А.Я.** – доктор педагогічних наук, професор.
7. **Романцевич В.К.** – редактор.
8. **Наумець О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар).

*Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка (протокол № 4 від 29.11. 2004 р.)*

**ISBN 966-8089-28-6**

© Кіровоградський державний  
педагогічний університет імені  
Володимира Винниченка, 2004.

## УЧИТЕЛЬ, ЯКИЙ РОЗВИВАЄТЬСЯ

Василь Кушнір

Виходячи з концепцій діалогу М.М.Бахтіна, М.Бубера, діалогіки В.С. Біблера, розглядаються деякі аспекти проблеми розвитку особистості вчителя.

У самому загальному вигляді проблема розвитку вчителя є частиною загальної проблеми розвитку особистості і є актуальною проблемою становлення й розвитку особистості вчителя та умов її практичного формування. Автор спирається на ідеї філософів і методологів із проблем розвитку й виникнення "нового" [3; 4; 5; 9; 14; 19; 33], психологів із проблем зміни й розвитку особистості [1; 2; 6; 7; 20; 23], педагогів [12; 13; 21; 29; 31]. Проте в названих працях проблема розвитку особистості вчителя з позицій діалогу М.М.Бахтіна [3; 4; 5] і М. Бубера [10; 11], діалогіки М.Біблера [9] практично не розглядалася. Водночас парадигма діалогу [24; 25; 16, 17] все більше застосовується при аналізі різноманітних процесів у психології і педагогіці [18; 20; 26; 27; 28; 32]. Метою статті є розгляд кола питань розвитку особистості вчителя з позицій діалогу М.М.Бахтіна й М.Бубера, діалогіки В.С.Біблера, що, на думку автора, буде істотним доповненням до різноманітних підходів розуміння процесу розвитку особистості вчителя.

Розвиток особистості вчителя як складної системи тісно пов'язаний з виникненням "нового" [19], кількісними та якісними змінами. "Новим" можуть бути нові можливості, знання, вміння, навички, "функціональні органи" (А.А.Ухтомський). Якщо говорити про всебічний розвиток особистості вчителя, то потрібно говорити про різноманітні аспекти розвитку: фізичний, розумовий, моральний, естетичний, духовний, професійний та ін. Відповідно до [14, 57] кількісні зміни проходять три етапи: екстенсивний, інтенсивний і критичний. Така класифікація зроблена авторами [14] на основі аналізу кількості та якості протиріч розвитку, тобто того факту, що одночасно зі зростанням протиріч розвитку зростає і їхня гострота, їхній сукупний (системний) ефект.

Оволодіваючи все новими знаннями, методами й формами роботи, вчитель усе більше підходить до проблеми їхнього спільного використання, порівняльної оцінки, творчого застосування. Сукупність його "педагогічного арсеналу" у фаховій діяльності поряд із зростанням кількості змінюється в напрямку від "розрізної сукупності" до "сукупності діалектичної", а потім – "сукупності діалогічної" [28]. У процесі такого розвитку поряд із зростанням кількості простих знань формуються і складні знання, складні здібності (з приводу понять "складні знання", "складні здібності" (див. [23; 30])). Сучасне поняття рівня розвитку особистості вчителя сприймається "Не як багатознання й володіння набором фахових навичок, а і розвиненість різноманітних можливостей системного характеру й високої їхньої продуктивності" [6, 45.]. Це означає, що в процесі розвитку особистості вчителя визначальним є не формальні (заучені) знання, а спроможності їхнього осмислення і застосування на практиці різноманітними способами. На початку педагогічної діяльності методи й форми роботи "ведуть" молодого вчителя, він "приспосовується" під них, намагається взяти їх за основу своєї діяльності. Тоді й сам учитель та учні, втискуючись у відповідну схему, стають заручниками методу або форм роботи. Можливості вчителя ще не мають системно-складного характеру. З розвитком особистості вчителя його спроможності стають усе більш системними, тепер у центрі його діяльності все більше з'являється педагогічна проблема, учні, а не кимось розроблені методи й форми роботи. А методи й форми у своїй сукупності використовуються вчителем при розв'язанні тієї або іншої педагогічної проблеми стосовно конкретної ситуації, конкретних учнів.

Важливою характеристикою розвитку особистості вчителя є новий (розширений) набір можливостей його діяльності. Причому це стосується не тільки кількісного їхнього

зростання. Нові можливості є більш системними знаннями, більш високого рівня складними можливостями. Виникають і формуються нові знання – методологічні, на що вказується в праці [28]. Причому розвиток особистості вчителя неминуче приводить до виникнення нових можливостей учителя, адже розвиток особистості вчителя – це цілеспрямована зміна його особистості. Розвиток особистості вчителя пов'язаний з ускладненням, зростанням розмаїття, недиз'юнктивністю, цілісністю, системністю, діалогічністю, синергетичністю, хронотопом.

Будемо розглядати складну систему "вчитель" із всім аспектом складності цього поняття як для системи "надкібернетичної складності" [28]. У цьому випадку необхідно виділити деякі окремі важливі аспекти такого розвитку, а також зазначити шляхи становлення "учителя, який розвивається".

Одним із важливих сторін "учителя, який розвивається", є його досвід. Учитель, який вступає в діалог з учнями, відриває для них свій світ, "впускає" учнів у нього. Крім того, при діалозі учні теж відчиняють для учителя свої світи. Відбувається розширення досвіду учнів і вчителя за рахунок "іншого". Учень під впливом учителя збагачує свій досвід, розширює його. Але збагачення досвіду відбувається і з учителем. Світ особистості кожного учня завжди новий, несхожий на інших, багато в чому вчителю невідомий, оскільки особистість учня фокусує в собі весь його навколишній світ.

Прийшовши в школу, молодий учитель як особистість із усім своїм світом зустрічається з особистісними світами учнів. Від того, як будуть взаємодіяти ці світи, точніше від розуміння, прийняття учнів педагогом, багато в чому буде залежати формування "учителя, який розвивається". При діалогічних стосунках з учнями буде збагачуватися досвід учителя, відбуватися розширення такого досвіду, а також розширення свідомості. Вчитель починає розвиватися як діалогічна особистість, усе більше вбираючи в себе співбуттєвість навколишнього педагогічного процесу, все більше стаючи його частиною. Це шлях розширення вчителем досвіду, свідомості, особистості. Граничність такого розширення – ототожнення себе зі Світом, Космосом. Це шлях до духовності вчителя.

При монологічному підході вчителя його досвід одержить більш вузьке збагачення за рахунок удосконалення знань фактичного матеріалу, методик викладання й впливів на учнів. Не можна сказати, що такий шлях абсолютно марний. На ньому вчитель може домогтися значених результатів своєї діяльності. Але такий педагогічний процес буде функціонально-рольовим, що формує навички й уміння, а починаючи з деякого моменту, буде стримувати розвиток особистості школярів. Учитель буде завжди віддалений від учнів, ніколи не стане їхньою частиною. Потрібно зазначити, що вчитель виконує принаймні дві функції: соціального замовлення суспільства, де потрібно дотримуватися навчальних програм і планів, стандартів освіти, добиватися формування певного рівня знань, умінь і навичок учнів, і формування вільної, творчої особистості учня, розвиток її здібностей і природних задатків. Учитель виступає посередником між формальними вимогами до учня, які висуває суспільство й конкретними учнями як людьми. Таке становище вчителя є ще одним підтвердженням стану "між", який характерний для складних систем, у тому числі й педагогічного процесу.

Досвід учителя розширюється й поглиблюється й на основі досвіду інших учителів, у діалогічній з ними взаємодії. Саме діалог (а не обмін монологами) уможливує зрозуміти й прийняти вчителю "Іншого" як особистість, людину, індивідуальність. При діалозі поле можливостей учителя розширюється за рахунок полів можливостей інших учителів, що створює умови для більш широкої бази практичної діяльності, творчості.

"Вчитель, який розвивається", не тільки в збагаченні, розширенні свого досвіду в розумінні М.М.Бахтіна, тобто з позицій діалогу. Переходячи до ідей В.С.Біблера, можна

сказати, що "вчитель, який розвивається", і в діалогіці В.С. Біблера [9]. Тут уже мислення вчителя, його світорозуміння, світоспілкування здійснюються на основі діалогіки ("діа" – між). Учитель, який розвивається, обов'язково перейде від розрізнених предметних знань до знань надпредметних, тобто – методологічних. Можна вважати, що методологічні знання розкривають певний рівень розвитку вчителя, рівень його світовідчуття, світоспілкування, світорозуміння, світогляду.

"Учитель, який розвивається", перебуває в процесі "позаперебування". При цьому руйнуються сталі структури, стереотипи, поняття, уявлення й виникають нові у вигляді дисипативних структур [15; 22]. Позаперебування – це і є вихід, прорив із відомого, що встановилося, навіть укоріненого в "нове", невідоме. Вирватися з полону, пелени й туману очевидного, звичного, зрозумілого, вирватися в новий більш широкий, якісно відмінний простір можливостей – це також характерна риса розвитку педагога.

Психологічно такий вихід пов'язаний із граничною напругою духовних, фізичних і моральних сил, думки, когнітивних зусиль. Вийти "на грань", "на межу"... , "зруйнувати себе", змінитися самому й змінити іншого – це і є бахтінський підхід до розвитку особистості вчителя, який ми і вкладаємо в зміст "учителя, який розвивається".

Знову й знову виникають такі запитання. Як відбувається розвиток учителя? Що повинний знати вчитель для свого успішного розвитку? Як відбувається "фахове вигоряння" учителя? Чи можна цьому запобігти? Чи залежить професійна доля вчителя тільки від нього самого? Таких питань, пов'язаних із "учителем, який розвивається" можна поставити багато.

Розвиток учителя невід'ємно пов'язаний з розвитком педагогічного процесу. Тому, говорячи про розвиток учителя, ми обов'язково будемо говорити й про педагогічний процес. Спробуємо окреслити деякі контури цього складного процесу розвитку вчителя.

Вчитель у своєму розвитку завжди є втіленням конкретного й загального, вживаючи термінологію М.М.Бахтіна, він завжди на межі конкретного й загального, особистого й колективного. Вчитель, з одного боку, завжди є конкретною особистістю, перебуває в конкретних умовах, у конкретній ситуації. Він живе в педагогічному процесі, у всій його конкретиці, у всьому його співбуттєвому багатстві, має справу з конкретними особистостями. У той же час, з іншого боку, вчитель являє собою, несе у свою конкретну діяльність і загальне: цінності, цілі, пріоритети, мораль, знання, педагогічні теорії, підходи і т.п. Діяльність учителя завжди пов'язана з вибором як відповідальним вчинком у розумінні М.М.Бахтіна. У контексті конкретного-загального – це вибір між конкретністю і загальністю. Чому підпорядкувати свої дії вчителю? Поклику своєї душі, конкретної ситуації чи узвичаєних моральних принципів, за котрими не видна особистість як конкретна людина з його життям, переживаннями, поривами, совістю? В основу педагогічної діяльності вчителю потрібно покласти моральність, що орієнтується на особистість свою й учня, співбуттєвість педагогічного процесу, індивідуальність свою й учня, культуру. При цьому під моральністю розуміються "не засохлі положення моралі" (В.С.Біблер) [8], а своє особистісне ставлення до цінностей, традицій, цілей, суспільної моралі, суспільних норм, таке ставлення, яке в остаточному підсумку виявляється у відповідальному вчинку. При такому підході вчитель стає поряд з учнями "живим" співучасником педагогічного процесу. Учні вбачають у ньому не "слугу" правил і норм, не "схему-систему", а свого наставника, друга, товариша, для якого проблеми конкретного учня превалюють над загальними нормами й правилами. Вчитель стає для учнів не носієм суспільних норм і правил, а посередником між такими правилами й учнями. З одного боку, він доносить суспільні цінності, норми до учнів, роз'ясняє їхній зміст й положення, а з іншого – захищає особистість учня, його індивідуальність перед тим же суспільством, пояснюючи всьому

світу справедливість учинків своїх підопічних. Така діяльність педагога можлива тільки на основі морального вчинку в розумінні М.М.Бахтіна.

Мораль такого вчителя не в повинності перед кимось або чимось, а у внутрішньому велінні своєї особистості, в її цілісності, "виході" із себе. Тільки у відповідальних учинках учителя може виявитися його лінія, почерк, стиль, тому, що тільки тоді останні стають особистісно пережитими, вистражданими й прийнятими, а не тільки осмисленими.

Педагогічний процес – це "діалогічне становлення", а не готова данність, це частина життя, буття. При такому розумінні педагогічного процесу його цінності пов'язуються не тільки з пізнанням (навчання, передача знань, "знання, уміння, навички"), а і з онтологічними коренями всього буття: це життєві, соціальні, пізнавальні, естетичні цінності. Серед цих цінностей найважливіше місце займають моральні. Моральний вчинок учителя в розумінні М.М.Бахтіна – це результат відповідального, пережитого й прийнятого, а не нав'язаної кимось або чимось ззовні повинності. Орієнтація педагога у своїй діяльності на "моральний учинок" змушує його приймати усю відповідальність за результати своєї роботи на себе, а не перекладати на деякі зовнішні чинники: суспільну мораль, ідеологію, традиції, стандарти освіти й т.п. Поклавши в основу своєї діяльності моральність, моральний учинок, учитель перетворює свою фахову діяльність у частину свого життя, укорінює її в усе своє життя. Діяльність учителя перетворюється в "суцільну низку вчинків" (М.М.Бахтін), тобто складається із суцільних відповідальних учинків. Поняття відповідальності перетворюється в якість особистості вчителя, яка характеризує її цілісність, єдність. У такій ситуації вчителю неможливо ухилитися від свого єдиного місця в педагогічному процесі, місця в його бутті, яке визначається власною моральною відповідальністю. Адже вчитель "один на один" із педагогічним буттям, він не може сховатися за чийсь вказівки, загальні положення і правила, моральний кодекс товариства і т.п. Це і є бахтінське "не-алібі в бутті" особистості вчителя. Діяльність учителя визначається його совістю, честю, мораллю, його внутрішнім станом, внутрішньою повинністю – "нудительством" (М.М.Бахтін), а не зовнішнім примусом. Від того, як учитель ставиться до учня, багато в чому залежить характер його роботи, творчості, стилю. Сприймаючи учня як об'єкт впливу, учитель відчиняє шлях до авторитарного стилю спілкування, суб'єктно-об'єктного управління педагогічним процесом, орієнтації на ближні цілі. При цьому учень для вчителя є певною данністю, в якій він знаходить властивості, відшукує особливості і враховує їх при своєму впливові на учня. Такі впливи вибіркові, мають частковий характер, подають учня в різних аспектах, а не як тотальну цілісність. Якщо вчитель ставиться до учня як до рівноправного суб'єкта, як до рівноправної Людини, то в нього з'являється "учасне мислення й часне переживання" (М.М.Бахтін [3]). Учень сприймається при цьому не як об'єкт із даними властивостями й особливостями, не як абстрактно розумовий предмет, а як тотальна цілісність. Таку тотальність учитель переживає як частину буття, невіддільну від нього самого. Учень для вчителя перетворюється з "данності" в культурно-особистісний феномен. Так долаються суб'єктно-об'єктні стосунки між учителем та учнем. Слово вчителя, звернене до учня, дає момент живого співбуття всього педагогічного процесу, перетворюючи його в "діалогічне становлення". Протилежністю "діалогічному становленню" буде уявлення про педагогічний процес як про деяку структуру, що відбиває зовнішні умови й внутрішні особливості, в якій здійснюється "потік" педагогічного процесу. Тоді педагогічний процес уявляється у вигляді деякого стаціонарного потоку, зумовленого організаційною структурою.

Вчитель та учні, їхні стосунки, спілкування є найважливішою складовою педагогічного процесу як частини нашого буття. З чого буде виходити педагог? Як йому уявляється своя роль у педагогічному процесі? Ким він бачить себе й учнів? Як йому жити в бутті педагогічного процесу? Відповіді на такі запитання далеко не очевидні для вчителя.

Адже відповіді на них визначають орієнтації й принципи педагогічної діяльності. Вчитель може, виходячи зі свого досвіду, знань, "жити для себе" в педагогічному процесі. Інакше, будувати педагогічний процес "під себе", під свої ідеали, цінності, змісти, цілі. При такому підході учні будуть перетворюватися в об'єкти впливу й маніпулювання, буде з'являтися можливість для авторитарного стилю діяльності педагога, суб'єктно-об'єктного управління педагогічним процесом. Для педагога в цьому випадку існує тільки "Я" і "Вони", а "дружості", "іншому" немає місця. Діяльність учителя буде зорієнтована ймовірніше на цивілізацію, ніж на культуру.

Учень як індивід вступає у світ нескінченної кількості можливостей, у якому йому складно знайти своє місце й засвоїти та прийняти значущі людські цінності як свої. Як стверджував М.М.Бахтін: "Вся загальнозначуща цінність стає дійсно загальнозначущою тільки в індивідуальному контексті" [3, 6]. Вказати шлях до загальнолюдських цінностей учню покликаний учитель. Для цього він повинен у педагогічному процесі "жити не для себе", а "із себе", що означає відповідальну участь у долях учнів, залучення їх до цінностей людства. Вчитель повинен приймати "спів-участь" у житті конкретного учня як у житті "Іншого" (М.М.Бахтін). У такому випадку утвориться нова спільність у педагогічному процесі між учителем та учнем "Я – Ти" (М.Бубер" [11]), а не "Я – Він". У такий засіб учитель через своє "Я" доносить до учня, здавалося б, безособистісні чи надособистісні культурні змісти людських цінностей, разом з учнем переживає й приймає їх через індивідуальний вчинок, діалог і ціннісне розуміння.

Культура педагогічного процесу, передусім вчителя й учнів, поза контекстом індивідуального вчинку й ціннісного розуміння є "зовнішня", тобто дотриманням норм і правил сприяє авторитарному слову й авторитаризму в педагогічному процесі. Жити "із себе" для вчителя означає керуватися у своїй педагогічній діяльності моральною "нудительністю", а не зовнішніми нормами і правилами. При цьому вчитель живе в педагогічному процесі, виявляючи "учасне" мислення, "учасне" переживання, "учасне" діалогічне спілкування з учнями. Ціннісно-значущі моменти в педагогічному процесі стають значущими "для індивідів, пов'язаними якимись загальними умовами життя... у кінцевому підсумку узами братерства на високому рівні. Тут має місце залучення, на вищих етапах – залучення до вищої цінності" [5, 368-369]. Через таку живу участь учитель доносить до учня змісти людських цінностей не як безособистісне слово, не як мертвий текст, а ніби "оживляє" їх через діалог, моральний вчинок, спів-переживання, спів-участь. Прийняття учнем у такий спосіб загальнолюдських цінностей стає естетичною подією.

У статті розглянуті деякі аспекти розвитку особистості вчителя в контексті діалогу як парадигми, методу, засобу спілкування. Розвиток учителя на принципах діалогу – це шлях до духовності як однієї з найважливішої складової педагогічного процесу, на що вказує автор у [27]. Для вчителя розуміння діалогу, його прийняття й використання в практичній діяльності значно розширить кругозір, світорозуміння, світоспілкування, світогляд, що уможливить у своїй доповнювальності використовувати методи навчання і виховання, започатковані на різноманітних принципах, підходах, парадигмах, теоріях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990.
3. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
6. Бедерханова В.П. Личность в образовательном процессе // Личность и бытие: Теория и методология: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. З.И.Рябикиной, В.В.Знакова. Краснодар, 2003. – С. 41 – 53.

7. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Либідь, 2003.
8. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские раздумья о жизненных проблемах) // Эстетическая мысль: Научно-публицистические чтения / Редкол.: А.А.Гусейнов и др. М.: Политиздат, 1990. – С. 16 – 57.
9. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
10. Бубер М. Диалог // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. М.: Республика, 1995. – С. 93 – 124.
11. Бубер М. Я и ты // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. М.: Республика, 1995. – С. 15 – 92.
12. Гончаренко С.У. І насамперед прикладна наука. – Хмельницький: ХГПІ, 2003. – 20 с.
13. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: 2002. – Випуск 4 (8). – С. 15 – 22.
14. Диалектика познания сложных систем / Под. ред. В.С.Тюхтина. – Мысль, 1988. – 319 с.
15. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 150 с.
16. Дьяконов Г.В. Психология духовности и диалог // Диалог. Збірник наукових праць. – Київ, Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 183 – 186.
17. Дьяконов Г.В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 82 – 96.
18. Дьяконов Г.В., Добрянский И.А. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов и пединститутков. – Кировоград, КИРУЭ. – 189 с.
19. Елфимов Г.М. Возникновение нового: Философский очерк. – М.: Мысль, 1983. – 188 с.
20. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М.: Тривола. – 1994. – 300 с.
21. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
22. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
23. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
24. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42 – 51.
25. Копилов С.О. Прірви та обрії новітньої психології // Диалог. Збірник наукових праць. – Київ, Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 50 – 62.
26. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 81 – 95.
27. Кушнір В.А. Духовність – визначальна складова професійної діяльності педагога // Директор школи, лицею, гімназії. – № 1. – С. 42 – 46.
28. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград, КДПУ, 2001. – 348 с.
29. Макаренко А.С. Избр. произведения: В 8-и т. – М.: Педагогика, 1984.
30. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
31. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1977.
32. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛДАДОС, 2001. – 208 с.
33. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А. Пископпель, В.Р.Рокитянский, Л.П.Щедровицкий. – М.: Изд. школы культурной политики, 1997. – 656 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кушнір Василь Андрійович** – професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка, доктор педагогічних наук.

**Наукові інтереси:** методологічні питання теорії педагогічного процесу.



## ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ДИСЦИПЛІНУ УЧНІВ

Сергій Мельничук

У статті розкриваються педагогічні погляди Я.А.Коменського щодо проблеми морального виховання та дисципліни учнів.

Дослідження педагогічної спадщини визначного представника слов'янської педагогічної думки, славетного сина чеського народу Я.А.Коменського (1592-1670 рр.) свідчить про невмирущість його вчення для всіх країн і народів як у минулому, так і в сучасних умовах. Геніальний син свого народу, педагог-класик, основоположник педагогічної науки, великий мислитель, патріот, демократ-гуманіст, невтомний борець за мир між народами, він належить до тих історичних діячів, які своїм творінням і служінням народу завоювали вічну славу й любов. Його називають Ньютоном педагогіки, Коперніком педагогіки, батьком педагогіки, вчителем народу. Його праці пройняти духом демократизму й гуманізму, любов'ю і пошаною до праці, до людей.

Особливий інтерес у сучасних умовах викликають його погляди про моральне виховання і дисципліну учнів. У вченні педагога особливе місце займає, кажучи його ж словами, завдання "виховання людяності". Не випадково він часто повторює: "Школа – майстерня людяності", "Школа – майстерня дійсної людяності", "Школа – кузня гуманізму" тощо.

Питання морального виховання Коменський розглядає в багатьох своїх працях: "Материнська школа", "Про культуру природних обдарувань", "Закони добре організованої школи", "Про вигнання з школи лінощів" тощо.

У своїй головній праці "Велика дидактика" питанню морального виховання Коменський присвятив цілий розділ (XXIII) "Метод морального виховання".

Я.А.Коменський розглядає 3 цілі виховання:

- 1) пізнання самого себе й навколишнього світу – розумове виховання;
- 2) прагнення до Бога – релігійне виховання;
- 3) керування людини собою – моральне виховання.

Як ми бачимо, моральне виховання впливає із завдань уміння керувати собою, в яке він вкладає досить широкий зміст.

Наслідуючи Платона й Арістотеля, Коменський вважає основними "кардинальними" добродіями – мудрість, помірність, мужність і справедливість.

а) Мудрість – це справжнє судження про речі, щоб уявляти кожную річ лише такою, якою вона є в дійсності, мудрість – є керівницею добродісного життя (мудра людина – про все судить правильно, впевнено і т.п.).

б) Помірність – дотримання у всьому міри: в їжі, питті, сні, відпочинку, праці, грі, розмові й мовчанні.

Коменський підкреслює, що дітям завжди треба нагадувати золоте правило: "нічого поверх міри, тобто ніколи і ні в чому не доходить до пересичення і огидливості".

в) Мужність – це добродісність, що містить у собі такі риси, як самовладання, витривалість, готовність бути корисним, коли вимагають час і обставини, виконання обов'язку. [XXIII – 7]

"Мужності хай вони (діти) навчаються, переборюючи свій потяг до зайвої біготи, або гри". Особливо необхідні молоді риси мужності: благородна прямолінійність і витримка в праці.

Необхідно домогтися, щоб ми не виховували дармоїдів, корисливих людей. Учитель повинен своєчасно помічати розбещеність, необдуманість, грубість, хамство і спрямовувати

вихованців на істинний шлях у вихованні. Звичку до праці молодь виробить у тому разі, якщо постійно будуть зайняті якою-небудь серйозною або цікавою справою.

Навчаючись справедливості, слід нікого не ображати, уникаючи брехні та обману, виявляючи порядність і повагу. Він радить розвивати в дітей скромність, слухняність, доброзичливе ставлення до інших людей, охайність, акуратність, ввічливість, повагу до літніх людей, працьовитість.

Отже, аналіз педагогічного вчення Коменського свідчить, що моральне виховання, або "виховання людяності в людині", містить у собі в основному такі 4 елементи:

- 1) виховання гуманності й демократизму;
- 2) виховання патріотичних і загальнолюдських якостей;
- 3) виховання працелюбності;
- 4) виховання правдивості, чесності та інших благородних почуттів.

Поряд з цим Коменський розробляє методи морального виховання. Вони не так детально розроблені як теорія навчання, крім того, вони розроблені під впливом релігійно-християнської етики. Але в цих методах багато цінного для виховання дітей і в сучасних умовах.

Основними засобами морального виховання Коменський вважає:

- 1) приклад батьків, учителів, товаришів;
- 2) поради, бесіди з дітьми;
- 3) вправлення дітей в моральній поведінці, боротьба з розбещеністю, лінощами, необдуманістю, недисциплінованістю.

Велике значення в процесі морального виховання має вироблення позитивних звичок.

**Дисципліна в навчанні й вихованні.** Коменський розкриває питання шкільної дисципліни майже в кожній своїй праці й особливо детально розглядає її в працях "Закони добре організованої школи", "Материнська школа", "Пансофічна школа", "Правила навчання".

У розділі XXVI Великої Дидактики "Про шкільну дисципліну" говорить, що чеська поговорка "Школа без дисципліни є млин без води" – цілком справедлива. Млин зразу ж зупиниться, якщо відвести від нього воду, так і школа розвалиться, якщо відняти від неї дисципліну. Якщо поля не полити, вони заростуть бур'яном, якщо дерева не підрізати, то вони здичавіють і дадуть безплідні пагони. Дисципліна є той шлях, завдяки якому учні стають дійсно учнями.

Вчитель і вихователь повинні знати як мету, завдання, так і види дисципліни, і вміти користуватися мистецтвом виявляти суворість. Він вважає, що покарання треба застосовувати до тих, хто порушує дисципліну, і для того застосовувати покарання, щоб у майбутньому він її не порушував.

Підтримувати дисципліну слід без збудження, злості, ненависті, з простотою і добротою, щоб покараний розумів, що це робиться для його ж власного блага і що покарання впливає з батьківського піклування про нього. Тому учень повинен ставитися до покарання "тільки як до приписаних лікарем гірких ліків".

Він вважає, що за поведінку потрібно карати суворіше, ніж за наукові заняття. Якщо вчення поставлене правильно, говорить Коменський, то воно само собою притягує до себе розум і дисциплінує, якщо ж ні, то вина за це падає не на учнів, а на вчителів. Якщо ми не володіємо способами по-мистецьки залучати розум, то дарма, звичайно, будемо в такому разі залучати силу. Удари й побої не мають ніякого значення для збудження в умах любові до науки. Він пише, що музикант не б'є по клавішах, струнах, а спокійно, з терпінням лагодить інструмент, струни до гармонії, так повинен поводити себе і вчитель.

Учитель має володіти вмінням заохочувати дітей до навчання похвалою, зауваженнями, добрим і цікавим викладом матеріалу, проведенням тижневих або місячних змагань на кращу відповідь і т.д.

Коменський протестував проти тілесних покарань дітей "Я рішуче стою за те, щоб різок і палки, цих знарядь рабства, які аж ніяк не підходять до людей вільних, зовсім не було в школах, їх треба вигнати з них". Проте в цих питаннях виявилась двоїстість Коменського, і він рекомендує застосовувати тілесні покарання за допущене учнем богохульство, непокірливість і все інше, що спрямовано проти Закону Божого; за вперту непокірливість і злість, зарозумілість, зазнайство.

У моральному вихованні молоді Коменський великого значення надавав виробленню норм поведінки учнів і їхнього суворого дотримання.

У "Правилах поведінки, зібраних для юнацтва" (1653 р.) – складених Коменським, послідовно викладаються вимоги до учнів, норми й правила поведінки:

- VIII поведінка в школі,
- IX стосовно вчителя,
- X стосовно товаришів,
- XI у спілкуванні з усіма.

У працях "Закони добре організованої школи", "Правила поведінки" розкриті питання поведінки, правила й норми поведінки учнів у всіх сферах життя: в сім'ї, школі й суспільстві того часу. Але актуальність їх не втрачає свого педагогічного значення і в нинішній навчально-виховній діяльності.

Критичне використання педагогічних ідей Я.А.Коменського щодо морального виховання і дисципліни учнів може сприяти підвищенню педагогічної культури вчителів і знань у цій справі в галузі історії педагогіки. Вчитель сучасної української школи покликаний творчо використовувати у своїй діяльності кращі надбання як вітчизняної, так і світової педагогіки, дотримуючись заповіту нашого славетного поета, художника Т.Г.Шевченка: "І чужому научайтесь і свого не цурайтесь".

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Я.А.Коменський. "Велика дидактика". – С. 16 – 19.
2. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971, Раздел XVI.
3. Д.Лордкипанидзе. Я.А.Коменский. М., 1970.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мельничук Сергій Гаврилович** – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* навчально-виховний процес вищої та середньої школи, підготовка студентів.

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

**Арон Розенберг**

Стаття порушує проблему підвищення готовності випускника педагогічного вузу до діяльності класного керівника.

Відомо, що успіх виховної роботи в загальноосвітній школі, зокрема позаурочної виховної роботи, значною мірою вирішує діяльність класних керівників. Педагогічна наука та педагогічна преса приділяють роботі класного керівника певну увагу. Їй присвячені праці ряду авторів (М.І. Болдирев, І.А. Дружинін, Б.С. Кобзар, Н.Є. Щуркова та ін.). Хоча дослідження цієї проблеми не можна вважати достатніми, вони все ж можуть слугувати

основою для розробки ефективних технологій виховання і, безумовно, принесуть користь організації педагогічного процесу в школі. На жаль, не можна цього сказати про підготовку студентів педагогічних вузів до діяльності класного керівника. Дуже важко знайти хоча б одну серйозну працю з цієї проблеми. Тим часом виховна робота в школі здебільшого не відповідає вимогам сьогодення і значною мірою через низький рівень діяльності класних керівників. Адже саме класний керівник займає центральне місце в навчально-виховному процесі. Він координує всі впливи на учня, скеровує їх на створення умов і можливостей для розвитку особистості. Він найближче стоїть до школярів, найкраще їх знає, має широкі можливості для впливу на їхню свідомість і поведінку, відіграє велику, часто визначальну, роль у становленні особистості, в досягненні соціальної зрілості вже в стінах школи.

Ось чому ми обрали для дослідження тему "Підготовка студентів до діяльності класного керівника".

Об'єкт дослідження – процес професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного вузу.

Предмет дослідження – спрямованість цього процесу на підготовку студентів до діяльності класного керівника.

Метою цієї роботи є вивчення можливостей для піднесення теоретичної, морально-психологічної та практичної готовності студентів до діяльності класного керівника.

Аналіз навчально-виховного процесу дає підстави для визначення ділянок, на яких використання таких можливостей передбачається з достатньою ефективністю: вивчення курсу "Педагогіка", проведення навчально-педагогічної практики різних типів, організація спеціального семінару, залучення студентів до громадської діяльності.

Вивчення курсу "Педагогіка" слугує базою всієї підготовки майбутнього класного керівника. Викладання вводить студентів у світ педагогічних знань, знайомить із закономірностями педагогічного процесу, з технологіями виховання, з важливими поняттями. У цьому разі найбільш важливе для завтрашнього спеціаліста глибоке та всебічне усвідомлення поняття "виховання", оскільки процес виховання за формою та суттю є змістом всієї діяльності класного керівника. Важливо, щоб він дійшов висновку: виховання – організований і цілеспрямований процес управління розвитком особистості. Тоді він справедливо вважатиме, що виховання як його основний обов'язок – це процес організації життя та діяльності дітей. Така позиція найкраще відповідає класному керівнику як педагогу. Розуміння суті процесу управління розвитком (становленням) особистості поглиблюється та конкретизується при вивченні теми "Педагогічний процес як система і цілісне явище", оскільки при цьому класний керівник (у перспективі) отримує первинне уявлення про своє місце в ньому.

Практично майже всі теми курсу різною мірою сприяють підготовці до діяльності класного керівника. Зазначимо, що теоретичну основу для розуміння загальної технології виховного процесу й створення власної методики виховної роботи дає засвоєння тем "Закономірності та принципи педагогічного процесу", "Зміст виховання", "Загальні методи виховання", "Національна своєрідність виховання".

Особливе значення для підготовки студентів до діяльності класного керівника має глибоке вивчення теми "Виховання особистості в колективі" і насамперед, поняття про колективізм та індивідуалізм. Нині, в умовах критики тоталітарного режиму й громадських форм діяльності (в багатьох випадках), декого лякає саме слово "колектив", поширюються чутки про згубний вплив колективу на особистість, про придушення колективом волі та гідності особистості, стандартизацію виховання в дитячому колективі тощо. Студенти мають отримати чітке уявлення про колективізм та індивідуалізм, про те, що вони не тільки не протистоять одне одному, а й органічно поєднуються в розвитку особистості. Адже людині

від природи притаманні як індивідуалістські, так і колективістські засади. Діти з раннього дитинства прагнуть до спілкування, до об'єднання за інтересами та потребами. А здоровий індивідуалізм, тобто прагнення до індивідуального розвитку й особистого щастя, цілком законномірні та бажані явища. Не треба тільки плутати індивідуалізм з егоїзмом.

Переконавши студентів у доцільності колективного виховання, доцільно розкрити широкі можливості учнівського колективу в створенні сприятливих умов для вільного і всебічного розвитку школярів. Науково обґрунтоване розуміння виховних функцій дитячого колективу – запорука ефективного й тактовного управління його функціонуванням, розвитком і створенням можливостей для самореалізації особистості. Саме класному керівникові належить подбати про поєднання в дитячому колективі індивідуальних і колективних інтересів (в окремих випадках навіть доцільно надати перевагу індивідуальним інтересам), про задоволення, по можливості, в колективі потреб та інтересів кожної дитини. Отже, створення учнівського колективу – не самоціль, а засіб найбільш ефективної організації життя та діяльності школярів. На жаль, чимало класних керівників досить обережно ставляться до створення учнівського колективу, посилаючись на складність і тривалість цього процесу. Це так, але не можна забувати, що, по-перше, прагнення до швидких результатів у вихованні не приводить до успіху, а по-друге, зусилля і час, затрачені на організацію дитячого колективу, цілком винагороджуються його діяльністю, його значенням у житті школярів. Дієвий учнівський колектив – найкращий помічник класного керівника. Крім того, доведено, що учнівський колектив діє вже в процесі його формування.

Найскладніша проблема в співробітництві з дитячим колективом – управління його діяльністю. Коли запитуєш студентів, хто має управляти діяльністю учнівського колективу, неодмінно отримуєш відповідь – самі діти. Безперечно. Але діти є діти і найчастіше не мають відповідних умінь і навичок. Отже, їх потрібно вчити. Такий один з основних обов'язків класного керівника. А здійснювати його належить так, щоб діти відчували допомогу, але не бачили прямого втручання вихователя в свої справи. Як це зробити? Можна запропонувати деякі шляхи. Проте категоричність тут зовсім не підходить, оскільки в педагогічній науці ця складна проблема ще не знайшла однозначного обґрунтування. Прищеплення управлінських умінь і навичок розпочинається із зміцнення у дітей віри у свої сили та можливості. Не слід робити за дітей те, на що вони самі спроможні. Краще всебічно спонукати їх на виконання певних доручень, завдань, на організацію спочатку нескладних справ. Ще більше значення має безпосереднє навчання дітей організації корисних справ. При цьому класний керівник має діяти дуже тактовно, пропонуючи для вибору різні варіанти, піддаючи сумніву прийняте рішення, але не критикуючи, тим більше не вдаючись до заборони чи дозволу. Задумали, припустимо, учні організувати якусь справу, а як це зробити, не уявляють собі як слід. Класний керівник пропонує зібратися і колективно обговорити план дій. Він роз'яснює сутність справи й пропонує дітям розподілити обов'язки. Вони роблять це не досить вдало, але заявити, що зроблено неправильно, значить загубити всю справу. Вчитель може сказати: "Ось бачите, ви вже дещо вмієте. А ось ще один варіант... (і дати свої пропозиції). А тепер вибирайте, у вас два варіанти". Учні, безумовно, оберуть варіант класного керівника, але психологічна дія такого прийому цілком себе виправдовує: адже діти самі обрали варіант, отже, самостійно склали план, організували справу. Кілька таких тренувань, і учні крок за кроком дійдуть до вміння організовувати корисні справи, дійдуть способом спроб і помилок – спочатку погано, потім трохи краще, ще краще і т. д. Тим паче, що по ходу справи класний керівник тактовно радитиме, щоб попередити помилки, зробити краще. Завдання класного керівника при організації управління діяльністю учнівського колективу – допомогти дітям зв'язуватися з іншими дитячими колективами, а також колективами та організаціями дорослих, попереджувати непедагогічні дії.

Засвоєння теоретичних основ процесу виховання, без чого неможлива організація ефективної діяльності класного керівника, розробка ним оптимальних методик стосовно до конкретних умов, щоденна творчість взагалі неможливі без вивчення складових частин всебічного розвитку особистості. Йдеться не лише про сутність розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання, але й про покликання кожної складової частини та її місце в системі всебічного розвитку особистості. Окремо слід сказати про громадянське виховання. В умовах розбудови української державності виховання громадянина – активного будівника нового суспільства набуває особливого звучання, що підкреслено в Законі України "Про освіту" та в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття). Важливо із самого раннього дитинства пробудити в дитини та розвивати почуття національної самосвідомості, відчуття належності до свого народу, до його справ, інтересів, перспектив, прагнення до успадкування його надбань, оволодіння знанням його історії, національними традиціями, звичаями тощо. Щоб організувати відповідну роботу з дітьми, класний керівник має глибоко розуміти її основи. У ряду важливих для майбутнього класного керівника знань – також засвоєння специфіки позаурочної, тобто позакласної та позашкільної, виховної роботи, чому присвячується окрема тема курсу "Педагогіка".

Тема "Функції і основні завдання діяльності класного керівника" є центральною в системі підготовки до відповідної діяльності. У ній акумулюються, синтезуються і науково обґрунтовуються усі попередні знання студентів щодо організації діяльності класного керівника. Однак просте ознайомлення студентів з цією діяльністю – лише частина справи. Тим паче, що про неї у студентів уже склалося певне уявлення. Про завдання, функції, напрями, зміст діяльності класного керівника багато пишеться в навчальних посібниках, педагогічній та психологічній літературі, періодичній пресі. Вивчення теми "Функції і основні завдання діяльності класного керівника" має розв'язати також ряд інших, специфічних завдань. Ось основні з них:

1. Морально-психологічна підготовка до виконання обов'язків класного керівника. Студенти багато чули про їхню складність, знають, що чимало вчителів прагнуть уникнути цієї роботи. Виникає потреба переконати майбутніх фахівців у привабливості діяльності класного керівника, в тих можливостях, які вона надає для утвердження людини як професіонала, майстра педагогічної справи, в тому, що ця діяльність створює незамінне джерело морального задоволення та творчої наснаги для того, хто любить дітей, для кого їхнє щастя є смыслом і метою своєї праці, а іноді – й життя. Тоді й труднощі не вважатимуться перешкодою.

2. Розкриття специфіки діяльності класного керівника. Відомо, що в школі він виступає в двох іпостасях – як учитель, викладач певного навчального предмета і як духовний наставник окремої організованої групи учнів. До роботи викладача педагогічний вуз дає достатню підготовку. Тут наче все ясно. А ось щодо діяльності класного керівника – далеко не все. Тим часом це діяльність своєрідна, вона має свою специфіку, що відрізняється від діяльності учителя-предметника як щодо змісту діяльності, так і щодо її логіки, технології праці тощо. І для того, щоб усвідомити цю специфіку, потрібна адекватна система знань, умінь і навичок.

3. Формування у студентів розуміння необхідності створення педагогічної платформи для оволодіння "секретами" успішної діяльності класного керівника. Йдеться про практику роботи з дітьми, організацію їхнього життя та діяльність, яка дає можливості створювати виховні технології, творчі методики залежно від конкретних умов. Без власно створених методик, які залежать від умов життя та праці, від вікових та індивідуальних особливостей учнів, від здібностей кожного з них і рівня розвитку учнівського колективу класу, не може

бути ефективною діяльністю класного керівника. А створюються такі методики цілеспрямованою організацією життя дітей, що проходить через корисні та цікаві справи, які звично називаються заходами або колективними творчими справами, через виховання традицій, залучення дітей до активної пізнавальної, ігрової, трудової, естетично-художньої, спортивної, громадської діяльності, через добре організоване спілкування, що нерідко відіграє визначальну роль у формуванні духовного світу учнів.

4. Формування у студентів глибокого переконання в тому, що вся робота з школярами має виходити з природи дитини, що вся робота класного керівника спрямована на становлення творчої індивідуальності, на розвиток генетично зумовлених задатків кожного учня, його здібностей і таланту, що саме в цьому полягає сутність процесу виховання – управління розвитком особистості через створення умов і можливостей для її самореалізації. При цьому важливо враховувати, що завдання школи не "готувати дітей до життя", як звично вважалося протягом десятиліть, а організувати їхнє життя вже сьогодні, кожного дня. Думка славетного польського педагога, лікаря і письменника Януша Корчака про те, що дитинство – це не переддвер'я життя, а саме життя – напружене, змістовне, насичене, радісне і драматичне – має стати дороговказом у повсякденній роботі класного керівника.

Основні функції класного керівника реалізуються через напрями діяльності, серед яких потрібно виокремити психолого-педагогічне вивчення дітей і здійснення індивідуального підходу до них, виховання національної самосвідомості та громадянських почуттів, розвиток пізнавальних інтересів учнів і підвищення якості знань, роботу з дитячим колективом, координацію дій учителів, які працюють у даному класі, роботу з батьками... Важливо знайти можливості для ознайомлення студентів з основними формами роботи, насамперед, з методикою підготовки та проведення класної години (години класного керівника). З методикою інших форм роботи студенти знайомляться при вивченні курсу "Методика виховної роботи", фахових методик, при підготовці до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Певні теоретичні знання, потрібні в діяльності класного керівника, студенти набувають також при вивченні інших, крім педагогіки, дисциплін – філософії, психології, фахових методик і т. ін.

Відомо, що свідченням засвоєння знань є вміння оперувати ними, застосування їх на практиці. Найбільш сприятливі умови для цього створюються навчально-виробничою практикою студентів. Вона є не простою пробою сил, як дехто собі уявляє, а слугує вінцем професійно-педагогічної підготовки студента. Усі знання, які студенти надбали в процесі навчання, трансформуються у відповідні вміння в процесі практики через конкретні професійні дії. Щоправда, для формування умінь і навичок дії мають бути успішними, що, безумовно, залежить від організації студентської практики.

Оволодіння окремими вміннями діяльності класного керівника можливе при організації так званої безвідривної навчальної практики, коли вчорашній учень у позаурочний час знову приходить до школи, але вже в іншій ролі. Він отримує можливість з інших позицій подивитися на педагогічний процес, по-новому відчутти його сутність, особливості та складності, порівняти нові враження з попередніми і таким чином поступово, але досить швидко адекватно оцінити місце та роль класного керівника у навчально-виховному процесі та в житті дитини. Безвідривна практика має ознайомлювальний характер. Однак при продуманій організації вона може виявити помітний вплив на ставлення студента, передусім психологічне, до обраної професії, особливо до діяльності класного керівника. Щоб студенти не залишалися в школі пасивними спостерігачами, доцільно доручити їм виконання нескладних завдань педагогічного характеру. Ось приклади таких завдань:

2-й курс.

1. Через систематизовані спостереження і бесіди з учнями виявити їхнє ставлення до окремого навчального предмета чи групи предметів, визначити основні причини такого ставлення. Свої висновки логічно обґрунтувати.

2. Через спостереження, бесіди з учнями, а також аналіз конкретних педагогічних фактів визначити характер стосунків між учнями певного класу, пріоритетні цінності в цих стосунках, життєві орієнтири школярів.

3. Організувати вивчення індивідуальних особливостей одного з учнів у різних сферах його життєдіяльності. З цією метою використати різні методи: спостереження, бесіди з учнем, його товаришами, батьками, вивчення шкільної документації. За результатами вивчення скласти коротеньку психолого-педагогічну характеристику учня.

4. За погодженістю з класним керівником провести бесіду з школярами на актуальну етичну тему, описати своє враження від реакції учнів на проведену бесіду.

3-й курс.

1. Користуючись методами спостереження і соціометрії (використання знань з психології), визначити офіційну та неофіційну структуру учнівського колективу класу, стосунки між учнями, визнаних лідерів класу та окремих неформальних груп.

2. За домовленістю з класним керівником підготувати та провести з школярами певну корисну справу (екскурсію, ранок, туристичний похід і т. ін.), проаналізувати її хід та наслідки з погляду впливу на дітей, їхні відгуки.

3. Проаналізувати, як у певному класі створюються умови для розвитку індивідуальних здібностей окремих учнів, задовольняються їхні потреби та інтереси, яка в цій справі роль учнівського колективу, що робить класний керівник для розвитку в умовах класу творчої індивідуальності.

Виконання творчих завдань – стартова база для оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками діяльності класного керівника. Воно надійно слугує важливій справі ознайомлення з діяльністю класного керівника і ніби "відкриває ворота" для вивчення педагогічних дисциплін, сприяє пробудженню інтересу до педагогіки, до професії.

Багато більше можливостей надає планова педагогічна практика з відривом від навчальних занять як важлива складова частина професійно-педагогічної підготовки студентів. Адже тут йдеться про планомірну, повну і всебічну участь у навчально-виховному процесі школи. Тепер студент уже не просто спостерігає, спілкується, радить, допомагає, виконує певне творче завдання, а самостійно працює, творить, так би мовити, організовує педагогічний процес. Дуже важливо, що він не тільки проводить спільно з учнями корисні справи, дозвілля тощо. Він планує, організовує, стимулює навчання і всю пізнавальну діяльність учнів й отримує можливість якоюсь мірою управляти розвитком особистості, що по суті і є змістом діяльності класного керівника. Педагогічна практика має на меті переконати студентів у єдності та взаємозумовленості їхньої викладацької діяльності та позаурочної виховної роботи з школярами. Це передусім стосується вивчення дітей і здійснення індивідуального підходу, піклування про розвиток генетично обумовлених задатків і здібностей кожного учня. Чим активніше й продуктивніше студент працюватиме як класний керівник, тим легше й ефективніше він проводитиме уроки, керуватиме всією діяльністю школярів.

На передвипускному курсі студенти під час практики виконують обов'язки помічника класного керівника. Допомагаючи вчителю, працюючи з учнями поруч і разом з ним, студент поступово оволодіває відповідними вміннями, окремі завдання класного керівника виконує самостійно. Основне – набуття досвіду спілкування і спільної роботи з учнями, організація їхнього життя та діяльності. На випускному курсі студент бере на себе всі



обов'язки класного керівника, користуючись його задумками та порадами, проводить повсякденну виховну роботу з учнями, встановлює відповідні зв'язки з батьками та громадськістю, виявляє при цьому активність і творчість. Власне кажучи, йдеться про своєрідне стажування. В обох випадках потрібно орієнтувати студентів на максимальне використання часу й можливостей, що складаються практикою, для оволодіння вміннями та досвідом діяльності класного керівника незалежно від офіційно визначених обов'язків. Це означає, що студент має організовувати різноманітні справи, систематично оволодівати різними формами виховної роботи з учнями.

Не можна обминути практику студентів у літніх оздоровчих таборах. Вона також здатна зробити певний внесок у підготовку студентів до діяльності класного керівника. Це стосується передусім формування ряду корисних умінь у сфері спілкування з дітьми, організації їхнього життя і діяльності, а також, що дуже важливо, індивідуального підходу. Обставини табору сприяють засвоєнню студентом норм поведінки і вмінь, що характеризують демократичний стиль взаємин "Учитель-учень".

Формуванню організаторських здібностей і вмінь, які так необхідні майбутньому класному керівникові, добре сприяє активна участь студентів у громадському житті вузу. Якщо студент навчився, скажімо, з відповідальністю виконувати громадське доручення, виявляти в цьому кмітливість та активність чи очолювати групу при організації корисної справи, планувати її, розподіляти обов'язки, налагодити контроль тощо, то він легко й ефективно зможе навчити цього школярів. Якщо студент навчився підготувати виступ, написати допис до стінгазети, добре танцювати, співати чи грати на музичному інструменті, то йому буде простіше організувати виховну роботу з учнями, завоювати в них визнання та авторитет. У громадській діяльності також формуються комунікативні уміння, які не менше потрібні класному керівникові. Систематичне спілкування з різними людьми в різноманітних ситуаціях виробляє уміння легко встановлювати контакти з іншими людьми, терпимо ставитися до їхніх нахилів і бажань, а інколи, коли це продиктовано інтересами справи, – навіть до їхніх примх і не виправданих вимог. Вироблена таким чином толерантність, яка надалі зміцнюється і шліфується, надасть майбутньому класному керівникові величезну послугу, сприяючи встановленню правильних стосунків з учнями насамперед, а також з колегами по педагогічному колективу, з представниками адміністрації, з батьками.

Окреме призначення має спеціальний семінар "Виховна робота класного керівника". Він зазвичай проводиться в останньому семестрі навчання і покликаний стати завершальною та підсумковою ланкою цілісної системи підготовки студентів до діяльності класного керівника. Для цього важливо надати семінару творчого характеру, наблизити заняття студентів до самостійної наукової діяльності. Заняття проводяться у вигляді підготовки та публічного (в академічній групі) захисту наукового реферату. Саме наукового. З цією метою серед вимог до підготовки реферату – короткий огляд літератури з обраної теми, узагальнення власного або місцевого досвіду, обґрунтовані висновки та рекомендації тощо. Студентам рекомендується орієнтовна тематика при умові, що кожен може запропонувати свою тему в межах загальної проблеми. Заздалегідь складається графік виступів, до кожного з них призначається рецензент. Захист відбувається у формі вільної дискусії. Добре продумана організація занять спецсемінару дає можливість підсумувати й конкретизувати всю підготовку студентів до діяльності класного керівника, завершити озброєння їх комплексом знань, умінь і певних навичок виховної роботи з учнями класу.

Таким чином, неважко переконатися, що піклування про підготовку студентів до роботи класного керівника веде до створення цілісної системи діяльності. А це цілком закономірно й виправдано на практиці. Тільки система підготовки, компоненти якої не

лише взаємопов'язані між собою, але й взаємодіють, впливаючи й посилюючи один одного, здатна забезпечити справжній успіх. Названі в статті компоненти – це компоненти процесуального характеру. Вони об'єднані однією метою, спільністю функціонування. Їх має також об'єднувати спільність управління. Загальне управління здійснює ректорат, навчальна частина вузу, а більш конкретне – кафедра педагогіки. Саме вона виявляє повсякденне піклування про підготовку студентів до діяльності класного керівника, розглядаючи її як важливу складову частину всього процесу професійно-педагогічної підготовки спеціаліста.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кобзар Б.С. Класний керівник. – К., 2001.
2. Розенберг А.Я. Комплексний підхід у діяльності класного керівника. – К.: Знання, 1985.
3. Розенберг А.Я. Молодому вчителю – про діяльність класного керівника. – Кіровоград, 1998.
4. Щуркова Н.Е. Классный руководитель: Теория, методика, технология. – М., 1999.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Розенберг Арон Якович** – доктор педагогічних наук, професор КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** філософія освіти, пізнавальна активність школярів і студентів, творча спадщина В.О. Сухомлинського.

## ПРИНЦИПИ ЦІЛІСНОСТІ У ВИЗНАЧЕННІ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПРАЦІВНИКА МІЛІЦІЇ

**Галина Яворська**

Автор статті розглядає проблему цілісності з методолого-філософського погляду інтерпретуючи її стосовно соціальних процесів. Розглядає сутність соціально-професійної зрілості з погляду принципів цілісності, визначає основні підструктури професійної діяльності, якості та вимоги до особистості працівника міліції.

У філософсько-соціологічній і психолого-педагогічній літературі відзначається, що соціальна зрілість людини має складну структуру, її елементи не складають механічну суму, а певним чином упорядковані, об'єднані в систему, що має внутрішню органічну єдність. Елементами такої системи називають цивільну, моральну, естетичну зрілість індивіда, трудову, правову, професійну, інтелектуальну, естетичну зрілість і т.д. Навіть при поверховому погляді виявляються різночитання у визначенні складу компонентів соціальної зрілості.

Характерно, що навіть у тих нечисленних працях (І.М. Даниленко, А.О. Кошелева, О.В. Михайлов, В. В. Радул, Т.В. Степанова та ін.), де спеціально досліджується ця проблема, автори йдуть по шляху простого перерахування тих чи інших компонентів, не обґрунтовуючи принципів, критеріїв, за якими виробляється структурування. Так, І.М. Даниленко складовими "зрізів" вищого рівня соціального розвитку людини її зрілості називає наступний; ряд: розумова, інтелектуальна, духовна, світоглядна, політична, громадська, правова, моральна зрілість [4]. Як бачимо, багато з цих понять є досить близькими, спорідненими, та потребують спеціального пояснення.

На наш погляд, прагнення до побудови системи соціальної зрілості особистості на підставі виокремлення можливо більшої кількості різнорідних, а тому нерідко суперечливих чи перехресних елементів (відповідно понять) не сприяє збагаченню дослідження, але й може дискредитувати саму ідею її аналізу. Саме нечіткість вихідних методологічних установок приводить багатьох авторів до описовості при розгляді системи соціально зрілої особистості. При цьому нерідко порушуються правила логіки, які вимагають, щоб елементи

розподілу унеможлиблювали один одного, а розподіл вироблявся за єдиною основою. Обмеженість описового підходу полягає в тому, що, по-перше, завжди існує можливість указати на неповноту запропонованого переліку елементів; по-друге, цей підхід не дає змоги зрозуміти системний характер соціальної зрілості, розкрити внутрішні зв'язки між її сторонами.

Розв'язуючи це питання, ми звернулися до пошуку і з'ясування вимог, яким повинне відповідати дослідження соціально-професійної зрілості працівника міліції як цілісності.

Розглянуті раніше категорії якості й кількості визначили загальну схему руху в дослідженні феномена соціально-професійної зрілості працівника органів внутрішніх справ і допомогли виділити ту сферу реальності, в межах якої передбачається вивчення визначеності цього феномена як якості особистості професіонала й властивостей та стосунків, що її породжують. Разом із тим наведена логічна схема дослідження не містить у собі вказівки на те, з яких позицій будуть пояснюватися факти, що спостерігаються, і явища, який принцип чи методологічну установку буде використано при інтерпретації результатів дослідження. Але визначеність у цьому питанні важлива, оскільки в теорії і практиці наукового пізнання досить чітко простежуються дві основні тенденції в інтерпретації наукових даних. Основу першої, найбільш традиційної для педагогічних досліджень, становить елементний чи елементаристський підхід. Головний зміст цього підходу полягає в прагненні виділити в об'єкті його найпростіші й неподільні структурні одиниці. При цьому передбачається, що властивості об'єкта як цілого породжуються сумою, додаванням властивостей його частин. Подальший розвиток цієї думки приводить дослідників до висновку, що пізнання об'єктивних властивостей елементів і способів їхньої зміни відкриває можливість змінювати властивості самого цілого, тобто його якість.

Саме в контексті такого підходу розробляються всі найбільш відомі концепції удосконалення підготовки до професійної діяльності юриста – працівника ОВС. Розходження полягає лише в тому, що береться за першооснову, здатності, вміння і знання, індивідуально-психологічні характеристики особистості, такі, як готовність, компетентність тощо (В. І. Дьяченко, О. В. Косаревская, І. В. Міхальченко та ін.).

Інша тенденція також вибудовується на зв'язку цілого та його елементів. Її основу складає так званий цілісний чи системний підхід, головна ідея якого виражається в тому, що властивості цілого не є сумарним породженням властивостей його елементів. Більше того, властивості цілого, що виявляються ним у своєму реальному існуванні, можуть бути цілком відсутніми в його елементів. Вони є результатом складної взаємодії, але не механічного додавання властивостей елементів, що набувають у процесі кількісних перетворень нової якості. Згідно з цим походом властивості цілого слід розуміти як підсумок певних перетворень властивостей елементів, завдяки яким об'єкт одержує можливість існувати й функціонувати в тому вигляді, в якому він безпосередньо спостерігається, тобто стає якісно визначеним у своєму бутті. Ґрунтуючись на цьому погляді, ми розглядаємо соціально-професійну зрілість працівника міліції як складний новотвір у структурі особистості, що виникає в результаті взаємодії та розвитку властивостей певної кількості окремих елементів.

Іншими словами, соціально-професійна зрілість формується в процесі підготовки особистості до професійної діяльності юриста й виявляє себе як якість саме в цій діяльності.

У такий спосіб поняття цілісності об'єктивно входить до числа найважливіших характеристик якості, що свідчать про рівень його розвитку, зрілості й стійкості.

Не менш важливий аргумент, що визначає необхідність звертання до цілісного підходу як способу інтерпретації даних у дослідженні соціально-професійної зрілості співробітника міліції, полягає в тому, що в науковій практиці дедалі міцніше утверджується уявлення

про особистість як про органічне ціле, властивості якого не виведені з властивостей її елементів. Це уявлення набуло своє обґрунтування як у філософії, так і в інших дослідженнях.

У найбільш широкому значенні цілісність розуміється як внутрішня єдність речі, її відокремленість, диференційованість від зовнішнього середовища. Разом із тим ця відокремленість є не абсолютною, а відносною, оскільки будь-яка річ, феномен, явище існують лише в єдності із середовищем завдяки встановлюваним у взаємодії з ним безлічі зв'язків і стосунків.

Методологічно поняття цілісності вказує на необхідність виявлення внутрішньої детермінації речі й недостатності пояснення її специфіки тільки на підставі зовнішніх впливів, тобто з боку умов її існування. Пояснювальна сила поняття цілісності в тому, що воно передбачає характеристику різноманіття не тільки в його єдності, але одночасно в його русі й розвитку.

У філософії поняття цілісності являє собою інструмент діалектико-матеріалістичного й науково-теоретичного мислення, застосування якого зв'язує воедино принцип єдності матерії з принципом її розвитку.

Розкриваючи сутність цього поняття, філософи вказують на те, що матеріальна єдність світу є універсальною підставою цілісності, що в кожному конкретному випадку, на рівні конкретного явища набуває свою особливу специфічну форму. Здатність предметів, процесів і явищ світу поєднуватися в цілісності, з одного боку, і розпадатися на основні елементи з іншого – складає одне з найбільш загальних та істотних властивостей матерії. "Тенденція до утворення цілісних систем корениться в самому фундаменті матерії, у єдності матеріального світу, у властивих йому закономірностях, у загальному характері взаємодії, що знаходить свій конкретний вияв у гравітації, електромагнетизмі, ядерних і багатьох інших взаємодіях предметів і явищ. Розкрити природу цілісності – це значить відшукати й вивчити ці взаємодії, причина яких лежить не в суб'єкті, не в зовнішніх надприродних обставинах, а в самій матерії" [1, 65].

У сучасних наукових концепціях цілісності вихідним є відношення "ціле – частина", в якому "ціле" є самим об'єктом пізнання, утвореним взаємозв'язком своїх частин і якісно новими властивостями, що відрізняється від них. Відмітною рисою такого роду цілого порівняно з будь-якою іншою множиною частин є те, що належні йому елементи обов'язково корелюють між собою. Тільки завдяки цьому постає можливість перетворення частин як під впливом один одного, так і під впливом цілого. "Цілісні характеристики виступають насамперед у зв'язку з інтегральними властивостями, сторонами об'єкта, з якими вони зв'язані за своїм походженням. Цілісні характеристики виникають й існують лише як результат сукупного взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх частин. Функціональні зв'язки перетворюють вихідні компоненти в такі елементи (частини), що здатні розкривати специфіку цілого" [2, 31 – 32].

З наведених міркувань випливає важливий висновок, що належність того чи іншого елемента до структури соціально-професійної зрілості як якості особистості співробітника ОВС може бути доведена наявністю стійких кореляційних зв'язків частини й цілого.

У поясненні природи цілісності важливе місце займає розрізнення потенційного стану частини. "Найважливіше у зв'язках частин – це перетворення частини на функціональну одиницю цілого. Поза цим перетворенням не можна досягти розуміння істотних особливостей цілісної системи" [2, 49].

Іншими словами, дослідження та опис соціально-професійної зрілості як цілісності вимагає, щоб підставою для її аналізу виступали не потенційні теоретичні обґрунтування, а актуальні, реальні характеристики його елементів.

Наступний момент, важливий у використанні принципу цілісності відносно соціально-професійної зрілості співробітника ОВС, полягає в тому, що передумовою й умовою збереження і розвитку цілісності, цього новотвору є його неоднорідність і суперечливість. "У процесі руху цілісності, її відносно однорідні елементи неминуче зазнають впливу зовнішніх і внутрішніх сил. Різні за своєю силою і спрямованістю ці сили стимулюють інтенсивні зміни в одних елементах цілісності, пригальмовуючи й придушуючи розвиток інших. У результаті пристосування до впливу цих сил, у прагненні до відносної урівноваженості із середовищем і стійкості в підтриманні свого досягнутого стану елементи цілісності неминуче диференціюються й утворюють її структуру. Ціле завжди складається з частин, що відрізняються один від одного. Частини цілого є "розходженням усередині єдності" [5, 725].

Отже, неоднорідність і суперечливість елементів соціально-професійної зрілості особистості як цілісності стануть джерело її функціонування і розвитку. Завдяки протиріччям елементів відбувається їхнє зчеплення, взаємодія один з одним, взаємне доповнення і компенсації один одним.

Розуміння соціально-професійної зрілості як цілісності в структурі особистості співробітника міліції пов'язане з визнанням конкретно-історичного характеру її існування. Цілісність не може бути узята сама собою, оскільки вона безліччю своїх зв'язків і стосунків опосередкована в навколишній дійсності. Саме ці зв'язки й стосунки породжують якість цілісності, тільки в них вона виявляє свій конкретний зміст на рівні реальних процесів і явищ. І будь-яка зміна в цих зв'язках і стосунках, внутрішніх і зовнішніх обставинах існування цілісності неминуче спричиняють її зміну, тобто породжують уже іншу цілісність, що має іншу якість. Отже, пізнання соціально-професійної зрілості працівника ОВС як цілісності передбачає урахування конкретно-історичних обставин її існування.

Розгляд соціально-професійної зрілості працівника ОВС із погляду її цілісності пов'язано з прийняттям положення діалектичного матеріалізму про те, що істинне є ціле. Виконуючи в дослідженні роль методологічного принципу, це положення обґрунтовується в працях Гегеля і по суті своїй зводиться до ідеї, що не результат є дійсне ціле, але результат разом зі своїм становленням [3, 2].

З цього випливає, що дослідження соціально-професійної зрілості як якості особистості працівника міліції в його власному й безпосередньому бутті не можна обмежити констатацією та описом його сформованої сутності. У будь-якому випадку такий опис буде неповним, недостатнім, оскільки не враховано, яким чином дана якість виникла в надрах попереднього.

Відсутність початку, джерел виникнення якості як цілісності не дає змоги встановити й міру його відносності, що в принципі суперечить ідеям руху та розвитку.

У зв'язку з предметом нашого дослідження з цього висловлення випливає, що якість, властива професійно зрілій особистості до професійно-службової діяльності в даний час, може бути пізнана й осмислена як щось визначене, органічно ціле та об'єктивно наявне тільки у світлі тих передумов, об'єктивних обставин, що породили її.

Разом із тим, як указують філософи (Н.І. Корицька, С.М. Наумкіна та ін.), необхідно розрізняти умови становлення нової якості як певної цілісності й умови її існування. Умови становлення належать історії. Вони не є моментом уже наявної цілісності, а тільки її передумовами. Ці передумови зникають, як тільки якість знаходить свою визначеність, тобто цілісність. Цілісність не виходить із передумов свого становлення і, виходячи із самої себе, створює передумови свого збереження і подальшого розвитку [6, 448].

Інтерпретація поняття цілісності стосовно соціальних процесів і явищ указує на особливості механізму становлення нової цілісності в надрах старої. Цей процес слід

розуміти не як дифузійні рухи чи як розвиток, ускладнення зародкового ядра, але як поступове, що відбувається в окремих точках, розкладання цілісності, що історично зжила себе. Ця ідея приводить до висновку, що розвиток будь-якого соціального явища до стану його зрілої якісної визначеності (тобто цілісності) не може проходити без революційного стрибка. При цьому сама фаза стрибка органічно влітається в процес розвитку цілісності, але не передує йому.

Ця ідея та її обґрунтування спростовують твердження про те, що в надрах старої якості формуються паростки нового. Термін "паросток" ґрунтується на уявленні, що цілісність має своїм початком щось просте та абстрактне, котре в процесі свого розвитку набуває риси складного й конкретного.

Концепція цілісності соціальних процесів і явищ виходить із того, що виникнення нової цілісності починається з різноманітних процесів, що вже не відповідають сутності старого. Вони виявляють себе як зустрічні тенденції, які поки що не складаються в органічне ціле. Як джерело нової цілісності виступає не один "паросток", а непевне різноманіття, окремі елементи якого самі собою можуть мати цілісність і складність. При визначених кількісних перетвореннях це розчленоване різноманіття в межах міри констатується й у результаті революційного стрибка і вже далі розвивається як єдине, диференційоване й суперечливе в собі ціле.

Філософи вважають, що будь-яка цілісність соціальної природи у певному розумінні є стадія розвитку суспільства, стадія його зрілості (М. Драганов, М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер). І соціально-професійна зрілість співробітника міліції в цьому плані не є винятком. Підкорити собі всі соціальні елементи чи створити моменти, яких ще бракує, – у цьому полягає процес становлення цілісності. Ці ж тенденції зберігаються при формуванні всіх соціальних явищ, у тому числі й соціально-професійної зрілості співробітника міліції. "Розходження полягає тут уже не в роздільному існуванні різних елементів, а в живому русі відмінних одна від одної функцій, що всі одушевлені одним і тим же життям. Таким чином саме собою розходження не передує в готовому вигляді цьому життю, а, навпаки, саме безперервно впливає з нього самого і настільки ж постійно зникає і паралізується в ньому" [6, 278 – 279].

Оскільки процес формування цілісності є саме вираженням відмітного характеру якісної визначеності, її відокремленості, диференційованості від інших цілісностей, то тим самим він є і моментом становлення її неповторності та індивідуальності. "Розгорнута цілісність є та стадія в розвитку органічного цілого, на якій найбільш чітко виступає його індивідуальність, його сутнісна своєрідність, на якій його специфічні особливості досягають вищого ступеня загальності. З цього погляду становлення цілісності може також розумітися як процес індивідуалізації" [7, 131].

Розуміння становлення цілісності як становлення індивідуальності, самотності, явища розкриває ще одну грань у дослідженні соціально-професійної зрілості як якості особистості співробітника органів внутрішніх справ. Її зміст визначається тим, що становлення особливого (соціально-професійної зрілості конкретної особистості) як загального не нівелює самого особливого. Більше того, тільки через особливе й виявляється загальне. І поряд із цим тільки в загальному, на його тлі найбільше чітко виявляється особливе.

Розглядаючи сутність соціально-професійної зрілості працівника органів внутрішніх справ з погляду принципу цілісності, слід зазначити, що вже на початку ХХ століття, коли становлення психології праці здійснювалося у формі психотехніки, спеціалісти усвідомлювали потребу у виділенні значних за своїм обсягом переліків якостей особистості. За допомогою таких переліків отримувалася "психофізіологічна характеристика"

представників різних професій, склалися їхні психограми. Прикладом такої психограми можна вважати опитувальник О. Ліпмана, на основі якого проводилися перші психологічні консультації випускників шкіл з вибору професій у Німеччині. У вітчизняній психотехніці на його базі у 30-ті роки було розроблено психограму для психологічної характеристики професій льотчика. Особливістю психограми була спроба певного впорядкування психологічних якостей не за базовими психічними властивостями людини, а за етапами льотної діяльності, такими, як перевірка роботи мотора, підняття літака, бойові дії, здійснення фігур пілотажу, розвідка, спуск літака тощо. Однак, дослідникам не вдалося досягти чіткої системи опису психічних якостей особистості льотчика, що значною мірою ускладнювало використання даної психограми.

Усе це свідчило про необхідність пошуку способів систематизації відомих на той час професійно важливих психічних якостей різних профілів. Поступово кількість таких якостей збільшувалася, що ще більше ускладнювало рішення цієї проблеми обраним способом.

Спроба систематизації професійних якостей особистості з'являється в перших дослідженнях особистості у вітчизняній психології. Показовою в цьому плані є розроблена О.Ф. Лазурським програма дослідження особистості, яка була подана у вигляді нормативної класифікації, а фактично – як проект психологічної структури якостей особистості.

Аналіз наукових даних, які здобуті у відповідних дослідженнях, свідчить про те, що в психології дедалі більше розуміється обмеженість моновимірних уявлень про структуру особистості. У працях О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Ф. Лерша, Г.С. Костюка, К.К. Платонова, В.Ф. Моргуна, Ю. Козелецького та інших психологів виявляється тенденція до синтезу двовимірних та багатовимірних структур особистості.

Розроблення ідеальної моделі особистості конкретного профілю – складне завдання. Його розв'язання потребує вивчення відповідних наукових даних, виділення у спеціальній літературі професійно важливих для даного профілю або професії якостей, спеціальних здібностей особистості, складання досить повного їхнього переліку та його класифікації за логікою побудови психологічної структури особистості.

Таким чином, психологічна структура особистості виступає основою для систематизації професійно важливих якостей фахівця, для створення ідеальних професійних моделей особистості, що, безперечно, має велике теоретичне й практичне значення для психології праці та професійної підготовки.

О.М. Бандурка, О.Ф. Скакун, С.С. Сливка, М.О. Столяренко відзначають, що професія юриста-співробітника міліції висуває певні вимоги до індивідуально-психологічних особливостей, властивостей особистості тих людей, які обрали чи збираються обрати дану професію. Так, серед необхідних властивостей професійної придатності особистості юриста-співробітника міліції (В.П. Барковський, Г.І. Васильєв, В.І. Дьяченко, М.М. Ісаєнко та ін.) виділяють: високий рівень соціальної (професійної) адаптації; нервово-психічну (емоційну) стійкість; високий рівень інтелектуального розвитку; високий рівень морального розвитку; комунікативну компетентність; організаторські здібності.

У найбільш узагальненому вигляді основними під структурами професійної діяльності юриста-співробітника міліції виділяються: пізнавально-прогностична, комунікативна, організаційно-управлінська, виховна.

На нашу думку, юристу-працівнику органів внутрішніх справ як особистості притаманні такі якості:

- професійно-ділові: глибока повага законів, працездатність, відповідальність за долю людей, любов до своєї професії, здатність самокритично оцінювати свою діяльність, дисциплінованість і пунктуальність у роботі;

- морально-етичні: твердість моральних принципів, високі етичні погляди, совість, принциповість, відповідальність за виконану справу, здатність брати відповідальність на себе, гуманність, нетерпимість до порушників законів;

- інтелектуальні: вміння відрізнити істотне від несуттєвого, головне від неосновного, ерудиція, глибина й логічність мислення, незалежність мислення, здоровий глузд, розважливність, гнучкість мислення (вміння розглядати питання з усіх сторін), конструктивність і прогностичний характер мислення, спостережливність, продуктивна пам'ять;

- емоційно-вольові: вміння в складних умовах залишатися терпимим, поважним, витриманим, урівноваженим;

- організаційні: вміння організувати власну ефективну роботу, а також роботу колег і всього колективу.

Отже, принципи цілісності у визначенні структурних характеристик соціально-професійної зрілості особистості фахівця потребують подальшого дослідження з урахуванням специфіки професійної діяльності (слідчий, дізнавач, дільничний інспектор міліції) працівника міліції.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Абрамова Н.Т. Целостность и управление. – М.: Наука, 1974. – 248 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 452 с.
4. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности. – М.: Знание, 1980. – С. 9.
5. Маркс К. Из рукописного наследия /Маркс К., Энгельс Ф. Соч.-2-е изд. – Т. 12. – С. 709 – 738.
6. Маркс К. Экономические рукописи 1857-1859 годов / Маркс К., Энгельс Ф. – Соч.-2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 3 – 508.
7. Леске М., Редлов Г., Штилер Г. Почему имеет смысл спорить о понятиях. – М.: Политиздат, 1987. – 287 с.
8. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. 2-е изд. – М. Медицина, 1970. – 264 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Яворська Галина Харлампіївна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри професійної психології і педагогіки Одеського юридичного інституту НУВС, полковник міліції.

**Наукові інтереси:** проблеми формування та розвитку якісних характеристик особистості фахівця в умовах вищої школи та професійної освіти.

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОЄДНАННЯ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Наталія Андросова**

Автор аналізує деякі нові наукові підходи до поєднання методів навчання; розглядає словесні методи навчання як основну групу організації навчального процесу в початковій школі та вищій школі. Пропонує варіанти педагогічних ігор для підготовки студентів.

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту" та Державного стандарту початкової освіти передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу



навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій, а саме комунікативних, інформаційних та інших. Відповідно до цього здійснюється педагогічна та методична підготовка вчителів початкових класів.

Державний стандарт початкової освіти наголошує на практичному застосуванні знань, що їх набувають учні з математики, мови та інших навчальних дисциплін.

Сучасний етап розвитку суспільства потребує істотних змін не тільки в підході до змісту освіти, але й у самій педагогічній діяльності. Сучасна дидактика виробила за останні роки нову навчально-виховну стратегію, принципово важливим напрямком якої є формування в учнів розуміння своєї індивідуальної своєрідності й неповторності, здатності бути активними співучасниками навчального процесу, мислити разом з учителем оригінально, критично. Навчання неможливе без одночасної діяльності вчителя та учнів, без їхньої дидактичної взаємодії.

Для дидактики значущим є розуміння особливої ролі спілкування у розвитку людини. При гуманістичному підході до навчання освіта здійснюється в обстановці піклування, співробітництва, співтворчості, а не формального керівництва. На жаль, в узвичаєній педагогічній практиці ще досить часто переважають монологічний спосіб викладу вчителем, репродуктивна бесіда й навіть, якщо бесіда має евристичний характер, то запитання ставить лише вчитель. Така тенденція характерна й для навчання студентів. Тому орієнтацію студентів на активне засвоєння нового й творче застосування вивченого важливо забезпечувати не тільки на лекціях, але й на практичних, лабораторних заняттях, де відбуватиметься імітація ситуацій реального навчання молодших школярів.

Наголошуємо, що саме в період початкової школи діти мають бажання вчитися, бути активними співучасниками процесу; прагнуть спілкування, ставлять цікаві, іноді неочікувані, запитання. За умови використання вчителем словесних методів у монологічній формі або репродуктивних методів, учні на закінчення початкової школи стають замкнені, міркують лише за аналогією, зразком; інтерес до навчання знижується або зникає.

Диалогічне спілкування учня з учителем уводить школяра у світ, де діяльність не ізольована від активності вчителя, а завжди містить у собі елемент комунікації, яка перетворює індивідуальну діяльність у співпрацю і поступово – у співтворчість.

На нашу думку, реалізувати такі завдання можна через поєднання методів навчання, а саме словесних методів, що є головним засобом донесення інформації до свідомості школярів.

Сучасна дидактика орієнтує вчителів не на універсалізацію тих чи інших методів, а на розуміння їхніх сильних і слабких сторін, пошуки оптимального поєднання переваг кожного з них. Методи навчання як своєрідний набір інтелектуального інструментарію пізнавальної діяльності вчителя та учнів не є алгоритмізованими одиницями. Оскільки педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому й підхід до вибору методів навчання ґрунтується на творчості педагога, з одного боку, й має відповідати вимогам принципу системності, з другого боку.

Проблема поєднання словесних методів навчання має глибокі підвалини, адже слово – це найбільше узагальнення досвіду людини та спосіб комунікації. Навчальний процес ґрунтується на спілкуванні між учителем та учнем. Жодну форму навчально-виховної роботи не можна уявити без словесних методів. Але цілісність та глибина усвідомлення досягається лише в поєднанні методів. На підтвердження є дані зарубіжних досліджень про те, що люди запом'ятовують 10% прочитаного, 20% почутого, 30% побаченого, 50 % почутого й побаченого одночасно.

Тому слід готувати студентів до творчого застосування словесних методів, а саме: вчити поєднувати різні методи залежно від певних дидактичних умов; навчати вступати в

обговорення питань ефективності використання різних груп методів учителем та учнями; залучення їх до діалогу та проблемно-пошукової діяльності. Лише за умов аналізу як результатів, яких досягли, так і ходу обговорення у студентів формуватиметься вміння будувати процес пізнання цікаво, спрямовувати вміння школярів на взаємообмін думками та співпрацю.

Однією з ефективних форм залучення студентів до діалогу з оволодіння вміннями поєднувати словесні методи навчання є педагогічні ігри. Мета статті – запропонувати деякі педагогічні ігри, які доцільно використовувати під час опрацювання студентами тем "Методи навчання", "Словесні методи навчання", "Вибір і поєднання методів навчання".

Поява в останні роки ряду праць, які переконливо обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал з розв'язання педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій у наближених до реальних умов, підтверджує, по-перше, цінність гри як методу навчання не лише школярів, а й педагогів; по-друге, свідчить про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння студентів та учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм у практичній діяльності.

П.М.Щербань чітко визначив, що являють собою навчально-педагогічні ігри як один з видів активного навчання, їхню роль і місце серед форм, що використовуються в практиці підготовки майбутніх учителів. Наголошує, що навчальні ігри зменшують труднощі адаптаційного періоду в професійній діяльності молодих учителів, зміцнюють навички і вміння творчого підходу до виконання педагогічних функцій [3, 22].

Питання навчально-педагогічних ігор посіло чільне місце і в сучасних інтерактивних технологіях навчання. Так, Г.О.Сиротенко аналізує технологію навчання у грі та вказує, що учасники гри отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише конкретними правилами гри; ігрова модель навчання надає можливості вдосконалення навичок співпраці в соціальному аспекті, висловлюванні своїх думок [2, 41].

Автори О.І. Пометун, Л.В. Пироженко також в аспекті інтерактивного навчання розкривають технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри) й технології колективно-групового та кооперативного навчання [1, 33, 55].

Навчально-педагогічні ігри – ефективна форма підготовки майбутніх учителів, вони розвивають природні задатки студентам, сприяють набуттю необхідних умінь і навичок, виховують творче ставлення до педагогічної діяльності.

Наводимо приклади педагогічних ігор трьох видів, які використовуємо, вивчаючи тему "Словесні методи навчання": репродуктивні (потребують лише відтворення запланованих умов), репродуктивно-перетворювальні (передбачають використання відомих методів у нечітко визначених умовах), продуктивні (зумовлюють діяльність учасників лише загальним описом ситуації, можливі непередбачені випадки).

#### №1

Тема: Використання словесних методів на етапі засвоєння нових знань. Мета: Сприяти формуванню у студентів початкового умінь використовувати словесні методи навчання та поєднувати їх.

- Учасники:
- а) студенти – "вчителі" (3-4);
  - б) студенти – "учні" (10-12);
  - в) експерти(2 – 3).

#### Інструкція для "вчителя"

1. Познайомтесь із вимогами до використання словесних методів: бесіди, розповіді, пояснення, інструктажу (викладач дає посилання на підручники з педагогіки).

2. Підготуйтеся і проведіть етап засвоєння нових знань на уроці з природознавства з теми "Тварини лісу" (3-й клас), поєднавши між собою декілька методів.

Зміст уроку: Тварини – частина живої природи. Групи тварин за зовнішніми ознаками, способом живлення, участю людей у їхньому житті.

Розкриття взаємозв'язків між неживою природою і тваринами; рослинами і тваринами; між самими тваринами; розкриття цінності тварин для природи і людини. Охорона тварин.

### **Інструкція для "учнів"**

Ви навчаєтесь у третьому класі початкової школи. Уважно сприймаєте отримувану інформацію під час розповіді, пояснення та інструктажу; берете активну участь під час бесіди. Даєте в міру розгорнуті відповіді на запитання; 3 учні ставлять проблемні запитання.

### **Інструкція для експертів**

1. Простежте, як "учитель" дотримувався вимог та методики використання словесних методів. Для цього заздалегідь підготуйте таблицю, в якій зазначте всі вимоги до використання словесних методів.

2. Проаналізуйте, яке поєднання методів для повідомлення нових знань було найвдалішим; поясніть причину успіху.

3. Складіть інструктаж для вибору й поєднання словесних методів на етапі засвоєння нових знань.

### **№2**

Тема: Підбір і поєднання словесних методів залежно від дидактичних умов.

Мета: Надати студентам допомогу щодо оволодіння методикою підбору та поєднання словесних методів навчання залежно від дидактичних умов:

- 1) вікові особливості учнів (читання 1-ий і 3-ій класи);
- 2) рівень засвоєння матеріалу (математика);
- 3) зміст уроку (праця, природознавство, мова);
- 4) мета уроку (математика).

Учасники: а) студенти – "вчителі" (3-4 );  
 б) студенти – "учні" (10-12);  
 в) експерти (2-3).

### **Інструкція для "вчителя"**

1. Оберіть дидактичну умову та підберіть 2 варіанти поєднання словесних методів.

2. Відповідно до дидактичної умови проведіть фрагменти уроків, показуючи можливості словесних методів.

### **Інструкція для "учнів"**

1. Умова "вікові особливості учнів". Спочатку ви – учні 1-го класу в кінці року. У вас сформована навичка читання; вмiєте давати відповіді на запитання одним – двома реченнями. Потім ви учні 3-го класу в кінці року: у вас добре розвинене зв'язне мовлення та навичка читання.

2. Умова "рівень засвоєння матеріалу". Два учні мають високий рівень засвоєння, один – низький, всі інші – середній. Один учень хворів, а тому в нього виникають запитання з теми.

3. Умова "зміст уроку". Ви володієте знаннями, добре орієнтуєтесь у темі уроку.

4. Умова "мета уроку". Відповідно до вимог учителя ви підготувалися до уроку, за потреби ставите запитання.

### **Інструкція для експертів**

1. Визначте, наскільки ефективний підбір і поєднання словесних методів "учителем".

2. Проаналізуйте відповідність фрагментів уроків указаним дидактичним умовам.
3. Зазначте причини допущених недоліків та позитивні моменти діяльності "вчителя".

№3

Тема: Поєднання словесних методів з наочними й практичними методами навчання. (За методикою гри "Коло ідей").

Мета: Сприяти розвитку вміння поєднувати методи навчання; вчити міркувати над ефективністю їх підбору. Вчити розв'язувати суперечливі питання і доводити свій погляд, використовуючи словесні методи як основні.

- Учасники: а) студенти – "вчителі" (3 групи по 3-4 студенти);  
б) експерти(2-3).

#### Завдання "вчителя":

1. З'ясуйте всі можливі варіанти поєднання різних методів зі словесними з математики в 3-му класі, тема "Ознайомлення з дробами" та в 1-му класі, тема "Числа першого десятка".
2. Доведіть, які поєднання є вдалими, які неможливі. Зазначте їх причину.

#### Інструкція для експертів

1. Стежте за логічністю думок під час обговорення.
2. Аналізуйте переконливість наведених фактів, ефективність використаного словесного методу (методів).
3. Керуйте обговоренням.

Всі групи "вчителів" попередньо продумують варіанти поєднання методів і по черзі подають свої позиції, вибираючи найефективніший варіант на їхню думку.

Продовжуючи по колу, експерти запитують усі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї.

Навчально-педагогічні ігри хоча й не є основним видом діяльності студентів, але в умовах роботи вищої педагогічної школи вони можуть стати ефективним засобом підготовки майбутніх учителів у сфері оволодіння, підбору та поєднання методів навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання:Наук.-метод. посібн. / За ред. О.І.Пометун. – К.: Видав. А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2003. – 80с.
3. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри: Навч. посібник. – К.:Вища шк., 1993.- 120 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Андросова Наталя Миколаївна** – викладач кафедри педагогіки початкової школи та соціальної педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблема поєднання словесних методів навчання на емпіричному й теоретичному рівнях пізнання учнями початкових класів.

## ЗМІСТ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Людмила Бабенко

У статті подається теоретичне обґрунтування сутності професійної готовності майбутнього вчителя, визначено її складові елементи, розглянуто їхній зміст.

На сьогодні в Україні відбувається дуже багато змін в економічній, політичній сферах, не залишається осторонь і сфера освіти. Економічний та суспільний розвиток зумовлюють появу більш високих вимог до якості підготовки вчителів. У зв'язку з цим усе більше й більше вчених приділяють увагу проблемі професійного становлення майбутнього вчителя,

формування його як соціально активної особистості та вдосконаленню професійної підготовки. Досліджуються такі поняття, як "професійна компетентність", "професійна майстерність", "професійна та педагогічна культура". Але не зовсім визначеним залишається поняття "професійної готовності" вчителя. Які ж вимоги ставить вища школа та суспільство до особистості молодого вчителя – вчорашнього студента? За яких умов можна твердити про те, що молодий спеціаліст готовий до здійснення педагогічної діяльності.

У науковій літературі "готовність" розглядається як системоутворювальна характеристика (Л.Кондрашова), особливий тривалий чи короткочасний психічний стан (М.Левітов), активнодіяльнісний стан особистості (М.Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко) в контексті залежності між рівнем результатів діяльності, засобами розв'язання завдань, встановлення ряду чинників, що забезпечують рівень результатів (А.Ліненко). Одні науковці розглядають готовність до діяльності в особистісному аспекті, інші – у функціонально-психологічному. Але всі сходяться на думці, що готовність є передумовою діяльності людини.

Зміст і структура готовності особистості до будь-якої праці визначається вимогами до діяльності (її видів), до психологічних процесів, стану, досвіду та якостей особистості. Готовність до педагогічної діяльності має властивості загальної готовності людини до праці, але їй притаманна специфіка, яка дає поштовх до її спеціального розгляду.

Визначення професійної готовності до педагогічної діяльності знаходимо в працях І.М.Дичківської. "Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей" [2, 279]. Тож, виходячи з цього, можна констатувати, що формування готовності до професійної діяльності є метою і результатом тривалого процесу підготовки спеціаліста.

Мистецтво виховувати та навчати потребує від студентів глибоких теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а також певних особистісних якостей майбутніх педагогів, без яких неможливо стати авторитетним педагогом. Однак їхня наявність є лише необхідною умовою для успішної діяльності і не впливає безпосередньо на активність її суб'єкта. Активна позиція педагога великою мірою залежить від системи його мотивів, ставлення до завдань, змісту та об'єкта діяльності. Глибока її мотивація тісно пов'язана з усім соціальним розвитком особистості і є потужним суб'єктивним фактором продуктивності праці. Тож у структуру професійної готовності випускника педагогічного вузу як основні необхідні елементи входять:

- 1) мотиваційна готовність;
- 2) психологічна готовність;
- 3) професійна компетентність, а це теоретичні та методичні знання, професійні вміння та навички;
- 4) фізична та психофізична готовність.

Оптимізація педагогічної підготовки значною мірою залежить від сформованих позитивних мотивів навчання, що визначають ставлення до пізнавальної діяльності й до навчально-виховної роботи педагога. У системі мотивів провідне значення мають такі, як: усвідомлення соціальної та особистісної значущості набутих знань та вмінь, інтерес до предметів психолого-педагогічного циклу та до виховної діяльності. Вони породжують захопленість спеціальністю та моральну відповідальність за навчання. Однією з важливих умов виникнення і закріплення позитивного ставлення до педагогічної роботи є така організація пізнавальної діяльності у вузі, яка породжує комплекс необхідних позитивних почуттів та емоцій. А.М.Леонтьєв, розглядаючи роль мотивів та емоцій в діяльності

особистості, зауважує: "Емоції не підпорядковують собі діяльність, а є її результатом і "механізмом" її руху" [7, 197].

Тож для того, щоб учитель займав активну педагогічну й соціальну позицію, з інтересом виконував професійну діяльність і творчо підходив до побудови навчально-виховного процесу, необхідно ще під час навчання в педагогічному вузі сформувати в нього позитивне ставлення до роботи в школі.

Мотиваційна готовність є важливою передумовою продуктивної праці. У соціально-педагогічному словнику знаходимо визначення поняття "мотивація" – це "спонукання до діяльності людини, пов'язане із задоволенням певних потреб; сукупність внутрішніх психологічних умов, що спричиняють і спрямовують людські дії та вчинки"[6, 146]. Діяльність людини, її потреби, потяги, установки зумовлюють ціннісні орієнтації особистості, і щоб плідно працювати на педагогічній ниві, молодий учитель повинен усвідомлювати високу оцінку соціальної значущості своєї праці, можливість самореалізації в професії і спілкуванні з учнями.

І.Д. Бех зазначає: "Прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних культурних цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти" [1, 267]. Він пропонує цікаву програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, а отже, й створення мотивації до набуття професійних знань, умінь та навичок. Програма ґрунтується на твердженні про те, що ціннісне ставлення людини до професії як до покликання створює яскраву картину майбутнього трудового життя, насиченого подіями й масштабними задумами. Отже, передбачається ряд тренінгів, спрямованих допомогти майбутнім учителям детально проробити й відтворити вміння для подальшого професійного становлення.

На рівні з мотиваційною виступає психологічна готовність до педагогічної праці. Знаходимо загальне визначення поняття "психологічна готовність до праці" – "поєднання знань, умінь, навичок з потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати"[4, 168] і поняття "психологічна готовність до педагогічної діяльності" – "поєднання конкретних професійних достоїнств особистості та намагання зробити їх змістом педагогічної роботи, професійною метою" [3, 4]. Тобто психологічна готовність до роботи вчителя передбачає наявність певних якостей, властивостей особистості, які характеризують її взаємодію з іншими людьми. Адже, по-перше, педагог повинен розуміти внутрішній світ дітей, гуманно ставитися до них (доброзичливо, з турботою, пошаною, розумінням), по-друге, педагог повинен мати здатність впливати на іншу особистість (вміти заохочувати дітей, активізувати їхню увагу; вміти пояснювати, привчати, передавати свої знання, досвід). По-третє, педагог повинен вміти виявляти емоційну стійкість та певні вольові якості (вміти володіти собою, поводитися витримано та спокійно, виявляти наполегливість та принциповість у разі необхідності).

Дехто з учених, зокрема В.Бобрівський, Н.Хомутинікова, С.Мусатов розглядають психологічну готовність до педагогічної діяльності значно ширше. Вони вводять до цього поняття наявність певних розумових здібностей: розвиток абстрактного, логічного, аналітичного мислення. Так, на думку В. Бобрівського, вміння психологічно обґрунтувати зміст навчальних програм з кожного предмета, практичне оволодіння знаннями психологічних механізмів навчальної роботи, методикою психолого-педагогічних спостережень за процесом розвитку особистості учня, діагностично-прогностичної діяльності значною мірою залежить від сформованості у вчителя психологічної готовності до навчально-виховної роботи.

Так, учитель повинен вміти:

- конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічний процес, спрямовувати навчальну діяльність дітей на основі педагогічних уявлень;
- перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал, доступний сприйманню і розумінню учнів, розвивати пізнавальну й творчу активність школярів;
- спостерігати та аналізувати психічний стан дітей, виділяти особливості стосунків у дитячому колективі, вміння виявляти причини дитячих конфліктів і творчо підходити до розв'язання складних ситуацій у навчально-виховному процесі;
- ставити завдання, інструктувати дітей, координувати їхню діяльність;
- здійснювати емоційно-вольовий вплив на дітей, виявляючи стриманість, організованість, ініціативність;
- будувати взаємостосунки з школярами, їхніми батьками, колегами-педагогами та керівниками школи;
- зовнішньо виражати емоції (мімікою, жестами, тоном), мати мовні здібності (правильна артикуляція, дикція);
- засвоювати та поповнювати знання, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, зіставляти, логічно мислити;
- брати участь в експериментальній творчій роботі, аналізувати її результати, ступінь ефективності.

Тож психологічна готовність учителя є складним особистісним утворенням, специфічною багаторівневою системою якостей і властивостей, завдяки яким суб'єкт здатний успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Невід'ємною складовою професійної готовності майбутнього вчителя є також володіння теоретичними та методичними знаннями та вміння використовувати їх на практиці. Усе це вбирає у себе таке поняття, як професійна компетентність вчителя. В.А.Сластьонін дає таке визначення професійної компетентності вчителя – "єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності"[8, 40]. Тобто, щоб ефективно здійснювати навчально-виховний процес, учитель повинен володіти науково обґрунтованим складом знань, умінь, навичок, які поділяються на загальні (тобто знання з предметів психолого-педагогічного циклу) й спеціальні (знання з фахового предмета).

У загальному вигляді психолого-педагогічні знання визначені навчальними програмами. Психолого-педагогічна готовність містить у собі знання методологічних основ і категорій педагогіки, закономірностей соціалізації та розвитку особистості, сутності змісту цілей і технологій виховання та навчання, закономірностей вікового анатомо-фізіологічного та психічного розвитку школярів. Це – основа гуманістично-орієнтованого мислення вчителя-вихователя. Інколи недооцінюють значущість знання вчителя з педагогіки та психології. У педагогічних вузах акцент робиться на підготовці фахівця з профільної дисципліни. Та не слід забувати, що в умовах суспільного прогресу роль вчителя поступово змінюється. Якщо раніше він виступав лише джерелом знань, інформатором, то зараз його головним завданням є керівництво та організація навчальної діяльності школярів. Підтвердження цієї думки знаходимо в працях В.В. Радула: " Знання предмета є беззаперечною вимогою до педагога, але воно ще не характеризує його професійну кваліфікацію. Професіоналізм вчителя повинен проявлятися сьогодні головним чином у тому, що він здобуває знання про те, як навчати і виховувати, тобто в тому, як переводити учня з одного стану в інший, із нижнього рівня його розвитку на вищий..." [5, 65].

Наявність ґрунтовних і систематизованих знань з фахового предмета залишається на сьогодні важливою вимогою до вчителя. Сучасні темпи розвитку науки такі, що жоден навчальний план, жодна навчальна програма, якими б досконаліми вони не були, не можуть вичерпати всієї повноти наукової інформації, потрібної майбутньому вчителю. Тож,

виходячи за стіни педагогічного вузу, молодий фахівець повинен бути готовий до постійної праці над своїм удосконаленням, до самоосвіти та саморозвитку.

Самі собою предметні знання недостатні для повноцінної ділової взаємодії з учнями. Академічна підготовка стає тим ціннішою, чим більше зацікавленості виявляє вчитель у тому, щоб передати, донести до розуміння учнів сукупність власних знань, свій досвід, стати для них авторитетним наставником. Свої погляди, переконання, світоглядні роздуми він має викласти таким чином, щоб вони перетворилися з надбання особистості вчителя в матеріал для розумового, духовного розвитку його вихованців. Щоб досягти цього, знання вчителя повинні бути на дуже високому рівні, характеризуватися науковою достовірністю, вичерпністю, систематичністю. Вчитель має з легкістю оперувати термінами, поняттями, фактами з навчального предмета, чітко визначати причинно-наслідкові зв'язки між якістьми та закономірностями; вміти висловити свою думку з приводу тієї чи іншої наукової теорії, гіпотези.

Психолого-педагогічні й спеціальні (фахові) знання – необхідна, але недостатня умова професійної компетентності вчителя. Теоретико-практичні та методичні знання сприяють здобуттю певних інтелектуальних та практичних умінь і навичок.

В.О. Сластьонін дає таке визначення педагогічному вмінню: "Сукупність дій, що послідовно розгортаються, частина з яких може бути автоматизована (навички), ґрунтуються на теоретичних знаннях і спрямовані на розв'язання завдань розвитку гармонійної особистості" [8, 41]. Це визначення підкреслює невід'ємність теоретичних знань та практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) і можливість їхнього вдосконалення через автоматизацію окремих дій.

Кожен кваліфікований спеціаліст повинен мати коло необхідних йому професійних умінь. Воно визначається програмою, навчальними планами, а також кваліфікаційною характеристикою. Такі нормативні документи складаються для кожної спеціальності окремо, тому в межах кожної спеціальності визначені вміння, якими повинен володіти майбутній педагог.

Аналізуючи літературу з проблеми професійних умінь педагога, виокремимо класифікацію, запропоновану В.О. Сластьоніним. Він розглядає професійні вміння, як зміст теоретичної та практичної готовності вчителя і відповідно до цього розподіляє їх. Теоретичну готовність він розглядає насамперед як теоретичну діяльність, що виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити й передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь.

Аналітичні вміння ототожнюються з умінням педагогічно мислити, тобто розподіляти педагогічні явища на складові елементи: мотиви, причини, стимули, форми; правильно діагностувати педагогічне явище, виокремлювати основну педагогічну проблему та знаходити найбільш ефективні методи її розв'язання.

Прогностичні вміння визначаються як орієнтація на чітко представлений у свідомості суб'єкта управління (педагога) кінцевий результат. Вони спираються на знання сутностей і закономірностей педагогічного процесу та законів вікового й індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь можна віднести: висунення педагогічних цілей і завдань, відбір засобів їхнього досягнення, передбачення результату можливих відхилень, визначення етапів педагогічного процесу, розподіл часу та планування разом з школярами життєдіяльності.

Проєктивні вміння виявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання і виховання. До оперативних планів освітньо-виховної роботи належать плани уроків та виховних заходів. Тому до проєктивних умінь



прилучаються вміння переводити мету й зміст виховання та навчання в конкретні педагогічні задачі; врахування при визначенні педагогічних задач потреб та інтересів школярів, можливостей матеріальної бази та власного досвіду; визначенню комплексу головних та другорядних завдань для кожного етапу педагогічного процесу; відбір видів діяльності відповідно до поставлених задач; відбір оптимальних форм, методів та засобів для здійснення педагогічного процесу.

Рефлексивні вміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінювальної діяльності, спрямованої на себе. Їх пов'язують із завершальним етапом розв'язання педагогічної задачі і вважають за специфічну процедуру підбиття підсумків освітньо-виховної діяльності. Для педагога завжди корисно визначити позитивні та негативні результати своєї діяльності. А для цього потрібні особливі вміння аналізувати власні дії: правильність постановки мети; перехід до конкретних завдань; відповідність змісту діяльності вихованців до поставлених завдань; ефективність методів, прийомів та засобів, які застосовувалися; відповідність змісту матеріалу та організаційних форм віковим особливостям школярів; причини успіхів та невдач, помилок та труднощів на шляху реалізації поставлених завдань.

Зміст практичної готовності вчителя виявляється у зовнішніх вміннях, тобто діях і вчинках, за якими можна спостерігати. Під ними мисляться організаторські та комунікативні вміння.

За допомогою своєї організаторської діяльності педагог перетворює учнівський колектив і кожного з школярів окремо з об'єкта в суб'єкт виховання. Тож тут маємо справу з уміннями, що пов'язані з розвитком в учнів стійких інтересів до навчання, формуванням потреби в знаннях, із стимулюванням актуалізації знань та життєвого досвіду вихованців для формування в них активного творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності, із створенням проблемних ситуацій для розвитку пізнавальних процесів, почуттів та волі вихованців, створенням умов для розвитку індивідуальних особливостей учнів. Сюди ж належать уміння вчителя здобувати й опрацьовувати інформацію, адаптувати її до сучасних завдань навчання та виховання, а також уміння педагогічного спілкування. Щодо останнього, то слід сказати: необхідна умова оволодіння технологією комунікації є вміння педагогічної техніки (володіння словом, правильні дикція, дихання, міміка та жестикуляція; вміння керувати своїм тілом, емоціями, настроєм).

Невід'ємним компонентом готовності вчителя до здійснення своїх професійних обов'язків є його фізична та психофізична підготовка. Щоб працювати з дітьми (а на сьогодні це непросте завдання), вчитель повинен бути психічно та фізично розвинутою людиною. Тільки за цієї умови можна говорити про професійну працездатність педагога та про можливість досягнення високих результатів у педагогічній діяльності.

Отже, готовність до педагогічної діяльності – це складне цілісне утворення, котре виявляється як потенційна якість особистості, і, виходячи з вищезазначеного, можемо твердити, що професійна готовність передбачає оволодіння педагогом основами педагогічної майстерності. З огляду на об'єктивні можливості навчально-виховного процесу у вузі (обмеженість у часі, перенавантаженість студентів, широкий зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу) не можна говорити, що студент, який щойно закінчив педагогічний вуз, є майстром своєї справи. Але підґрунтя для підвищення власної кваліфікації та професійного зростання закладається саме у вузі. Тут студент має можливість набути необхідні глибокі теоретичні знання із загальних та спеціальних дисциплін та практичні вміння і навички, без оволодіння якими неможливо стати справжнім педагогом, педагогом-майстром.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Мусатов С.О., Зливков В.М., Хомутиннікова Н.Н., Кузьменко Н.В. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4 – 17.
4. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
5. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД", 2002. – 248 с.
6. Соціально-педагогічний словник / За редакцією В.В. Радула. – К.: "Ексоб", 2004. – 304 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. – 1975. – 465 с.
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е издание. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бабенко Людмила Георгіївна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ імені Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування професійної готовності майбутнього вчителя.

## ПОНЯТТЯ "МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ" ТА ДЕЯКІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

**Наталія Божко**

У статті окреслюється поняття "мислительна діяльність", зокрема його розуміння видатними психологами та педагогами, а також з'ясовуються деякі з визначальних напрямків підготовки студентів педагогічних ВНЗ до ефективної організації розумової діяльності учнів.

Бажання людини пізнати закони мислення існує вже давно. Мислення завжди було й до цього часу залишається предметом вивчення різних дисциплін: гносеології, логіки, педагогіки, фізіології та кібернетики. Питання про природу мислення та його відношення до буття є основним питанням філософії.

Тільки при вивченні мислення думка звертається до самої себе. Разом з тим вона спрямована на вивчення зовнішнього світу, в процесі пізнання якого створюються різні науки. Тому не випадково наука про саме мислення вперше виникла як результат виділення та ототожнення адекватних правил наукового пізнання. Йдеться, насамперед, про формальну логіку, основні поняття якої уможлиблювали описувати будь-які мислительні процеси.

Важливим внеском у методологію вивчення і теорію мислення стало виділення зв'язків та структурної подібності зовнішньої, практичної, внутрішньої, розумової діяльності людини. Саме відкриття мислительної діяльності у вигляді зовнішніх дій зруйнувало уявлення про мислення як тільки внутрішній процес, який має словесно-логічну природу, й дало змогу припустити співіснування різних форм високорозвиненого мислення, котрі тісно пов'язані між собою та переходять одна від одної.

Мислення наявне лише в тому випадку, коли засоби розв'язання завдань не дані суб'єкту. Процес мислення саме й полягає в тому, щоб розшукати ці засоби з урахуванням наявних умов. Таким чином, метою статті є з'ясування поняття "мислительна діяльність" та деякі з визначальних напрямків підготовки студентів педагогічних ВНЗ до ефективної організації розумової діяльності учнів.

Останнім часом можна простежити активний розвиток багатоаспектних теоретичних та експериментальних досліджень мислення. Потрібно відзначити дослідження цілетворення в мислительній діяльності, її емоціональної регуляції (О. К. Тихомиров та

інші), мислення та спілкування (А.М. Матюшкін), мислення та управління складними системами (В. Н. Пушкін), мислення і прогнозування (А. В. Брушлинський) та багато інших.

Проблема сутності процесу мислення цікавила й зарубіжних учених, філософів, психологів, педагогів. Дослідження Джеймса Вільямса – американського філософа та психолога, одного із засновників прагматизму й функціональної психології, ґрунтувалося на розмежуванні репродукції та творчого осмислення реальності в процесі пізнання. Велика розбіжність між простими розумовими процесами, які полягають у виклику одного конкретного образу минулого досвіду за допомогою іншого, та мисленням у чіткому змісті слова виявляється в наступному: емпіричні розумові процеси тільки репродуктивні, мислення – продуктивне. Мислитель, зіштовхнувшись із конкретними даними, які він раніше не бачив і про які він нічого не чув, через деякий час, якщо здатність мислення у нього дійсно велика, зможе із цих даних зробити такі висновки, котрі повністю нівелюють його некомпетентність. Мислення рятує людину за непередбачуваного збігу обставин, коли вся наша "асоціативна мудрість" та наше "виховання" виявляються безсилими" [1, 122].

У книзі Й. Дьюї "Як ми мислимо?" (1909) можна знайти таку дефініцію мислення: "... Виявлення проміжних понять, які, будучи представлені між віддаленою метою та даними засобами, приводять їх до гармонії один з одним..." Але автор далі стверджує: "Що ж є джерелом припущення? Звичайно ж минулий досвід та минулі знання". Згідно з Дьюї, характеристики мислення потрібно шукати в більш глибоких і систематичних спостереженнях, судженнях, розумових звичках, уважності, рухливості, серйозності, іншими словами – в "тренуваному розумі" [8, 72].

Більш серйозні і в той же час більш близькі Джеймсу погляди, викладені у фрагментарних записках Е. Маха [10, 313]. Е. Мах знав теорію індукції В'юелла. У його праці зазначається: "Дедукція здійснюється повністю визначено, з методичного погляду – крок за кроком. Індукція здійснюється способом стрибка, який міститься за межами методу..."

Мислення характеризується, зокрема, дослідженням проблемної ситуації та наявністю власне завдання. У проблемній ситуації завжди чогось не вистачає, інакше вона була б не проблемною, а простою ситуацією, і це "кільце", якого не вистачає, повинно бути знайденим за допомогою мислительного процесу.

Мислення – це процес, який через розуміння проблемної ситуації призводить до адекватних відповідних дій. Наскільки сильніше суттєві риси проблемної ситуації визначають відповідну дію, тим інтелектуальнішим воно є. Після повного розуміння проблемної ситуації розпочинається процес мислення з його проникненням у конфліктні умови проблемної ситуації. Це проникнення є першою й основною стадією мислення. Проникнення в проблемну ситуацію закінчується прийняттям функціонального розв'язку. У ньому наявні суттєві риси підходу до завдання, тобто функціональний аспект кінцевого рішення.

Друга та остання стадія – це процес реалізації функціонального рішення, вибір того, що дійсно потрібно для розв'язку.

Розвиток досліджень мислення значною мірою реалізувався у працях Жана Піаже – швейцарського психолога, (спеціаліст у галузі психології інтелекту), засновника міжнародного центру генетичної епістемології в Парижі, директора психологічної секції Інституту педагогічних наук Женевського університету.

Ж. Піаже виділяє в розвитку інтелекту чотири стадії :

1. Стадія сенсомоторного мислення (від народження до 2 років), коли в результаті певної організації рухів дитини, предмети, які оточують її, сприймаються і пізнаються нею в достатньо стійких ознаках.

2. Стадія доопераційного мислення (від 2 до 7 років), протягом якої розвивається мовлення, відбувається інтеріоризація зовнішніх дій, що пов'язані з формуванням наочних уявлень.

3. Стадія конкретних операцій з предметами (від 7 до 12 років), коли розумові дії стають зворотними.

4. Стадія формальних операцій із словесно-логічними висловлюваннями. (від 12 до 15 років), коли відбувається організація операцій у структурну єдність [12, 139 – 140].

Ж. Піаже створив наукову психологічну школу експериментальних досліджень розвитку дитячого мислення. Основні результати його дослідження викладені в праці "Природа інтелекту" [12].

Саме інтелект є найбільш необхідною і ефективною зброєю у взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Пояснення інтелекту зводиться до того, щоб поставити найвищі операції мислення у зв'язок з усім розвитком, розглядаючи при цьому сам розвиток як еволюцію, котра спрямовується внутрішньою необхідністю до рівноваги.

Протягом майже всього XIX ст. конкретно наукові уявлення про мислення розвивалися під впливом формальної логіки і на ґрунті суб'єктивно-емпіричної асоціаністичної психології.

У працях, серед яких широку популярність мають дослідження А. Валлона та Ж. Піаже, було експериментально показано, що словесно-логічне мислення розвивається із практичних інтелектуальних операцій через їхню інтеріоризацію, тобто через перехід зовнішніх дій у внутрішні дії, (розумові), які здійснюються в умовах спілкування дитини з оточенням та у зв'язку з успіхом її мовленнєвого розвитку.

Новий аспект у дослідженні мислення внесли завдання, які виникли у зв'язку з ускладненням техніки виробництва, що вимагало досліджувати мислення, котре оперує наочними механічними зв'язками (так званий технічний інтелект). Разом з цими дослідженнями, найчастіше підпорядкованими цілям професійного відбору, велися також роботи, присвячені вивченню складної мислительної діяльності конструкторів, шахістів. Усе це значно розширило коло процесів, які належать до числа інтелектуальних, мислительних.

Це насамперед проблема співвідношення внутрішньої, мислительної та зовнішньої, практичної діяльності людини.

У дослідженнях Г. Маєра (німецького філософа й психолога), мислення розглядається з позиції чітких, обмежених у часі дій – мислительних актів. Існують елементарні акти судження, які переходять у сприйняття та уявлення пізнавальної фантазії. Крім того, було помилково вважати, що будь-яке уявлення є логічним судженням. Звідси можна установити два типи мислення: мислення-судження, в якому на першому плані процес пізнання, та емоційне мислення, де на першому плані практичні потреби – потреби почуття та волі [11, 115].

Проблема творчого мислення знайшла своє втілення також і в працях американських психологів Халла Кельвіна С. та Ліндсея Гарднера [9, 119]. Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового розв'язання того чи іншого завдання. Критичне мислення являє собою перевірку запропонованих розв'язків з метою визначення сфери їхнього можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне – виявляє їхні недоліки й дефекти. Для ефективного розв'язання завдань необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони окремо: творче мислення є перешкодою для критичного й навпаки.

Якщо людина прагне мислити творчо, вона повинна навчитися надавати своїм думкам повну свободу і не намагатися спрямувати їх певним руслом. Це називається вільним

асоціюванням. Людина говорить усе, що спадає їй на думку, наскільки б абсурдним це не здавалося. Вільне асоціювання зараз використовується для групового розв'язання завдань, цей прийом отримав назву "мозкового штурму".

Безперечним є зв'язок мислення та мовлення, обґрунтований у дослідженнях Л.С. Виготського. На сьогодні з урахуванням його досліджень можна стверджувати, що мислення і мовлення мають різні генетичні корені, до того ж розвиток мислення та мовлення йде різними напрямками та незалежно один від одного.

Підтвердження цього знаходимо в широко відомих результатах експерименту, суть якого полягає в тому, що на дитину, яка ще не володіє мовленням, були перенесені з відповідними модифікаціями досліди Келера над шимпанзе. Найбільше теоретичне значення в цих дослідах – доведення незалежності зародків інтелектуальних реакцій від мовлення. Відмічаючи це, він пише: "Говорили, що на початку становлення людини стоїть мовлення; можливо, але до нього виникає інструментальне мислення, тобто розуміння механічних з'єднань та придумування механічних засобів для механічних кінцевих цілей" [2, 235].

Як підсумок відзначимо, що мовленнєве мислення являє собою не природну, натуральну форму поведінки, а форму суспільно-історичну, а тому вона характеризується цілим рядом специфічних ознак і закономірностей, які не можуть бути відкритими в натуральних формах мислення та мовлення.

Названі підходи більшою чи меншою мірою позначилися на формуванні сучасного теоретичного базису розвитку мислення школяра, врахування їх виступає однією із необхідних умов якісної підготовки майбутнього вчителя.

Щоб уявити найбільш характерні умови розвитку мислення, його потрібно розглядати на двох умовних етапах. Один етап можна назвати нижчим, інший – вищим. Перехід від одного до іншого етапу буде складати деякий розвиток мислення, яке відбувається за певний проміжок часу, та включати оволодіння деяким навчальним матеріалом.

Мікророзвиток мислення, який є переходом від нижчого етапу до вищого, означає передусім перехід до нового способу дій. До речі, цей перехід не здійснюється сам собою. Він передбачає постановку перед учнем таких проблемних завдань, які вимагають засвоєння нового способу дій. Якщо перед учнем не буде поставлене завдання, яке вимагає переосмислення вже засвоєних знань, способів застосування умінь і навичок, він буде виконувати його за допомогою відомого йому способу. Лише в тому разі, коли перед людиною виникає необхідність у новому способі дій, з'являються умови, які викликають розвиток мислення.

Однак, було б помилково вважати, що будь-яке оволодіння новою дією веде до розвитку мислення. Так, учень може завчити таблицю множення, не розуміючи тих принципів, на яких ґрунтується сама дія множення, але при досить тривалому тренуванні учень досягає значної майстерності у виконанні простих завдань множення. Складається видимість розвитку мислення учня, ефект "псевдорозвитку". Особливо яскраво він виявляється у випадках необхідності переходу учня до оволодіння іншими, більш високими способами дій. Механічний спосіб дій стає в цьому випадку однією із перешкод на шляху до розвитку мислення.

Оволодіння закономірностями, які лежать в основі принципу дії та закономірності, що становлять умови виконання дії, – необхідна умова правильного навчання новій дії, необхідна умова розвитку мислення.

Таким чином, розвиток мислення в умовах засвоєння конкретних дій здійснюється в процесі відкриття невідомого в послідовній системі проблемних ситуацій, які являють собою засвоєння (відкриття) принципу дії (закономірності), узагальнення певних зв'язків,

котрі становлять зміст загальної закономірності, що лежить в основі принципу дій або принципу пояснення явищ [5, 73 – 75].

Учитель, готуючись до уроку, насамперед формулює його навчально-виховну мету, враховуючи при цьому успіхи й проблеми в знаннях учнів, рівень їхнього розумового розвитку, пізнавальні інтереси.

Для реалізації конкретних завдань з розвитку мислення старшокласників слід чітко уявляти, чого саме необхідно досягти на певному етапі уроку: чи засвоєння знань про сутність мислительної операції, умінь або навичок її застосування, або вибору потрібної операції для виконання завдання. Так, знання про сутність та роль тієї чи іншої мислительної операції, про умови її раціонального використання для розв'язання певних завдань учні набувають у процесі засвоєння нового матеріалу, коли вчитель не тільки викладає його зміст, але й показує, якими способами треба йти до розкриття сутності явища.

Формування особистості вчителя – процес складний і тривалий. Він потребує створення чіткої системи неперервної освіти педагогічних кадрів. При цьому особливого значення набуває довузівський етап такої освіти. Системоутворювальним чинником тут виступають цілі професійної підготовки вчителя нового типу. Високий ступінь сформованості педагогічного мислення в студентів – це основне завдання вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Під педагогічним мисленням учителя мають на увазі особливості розумової діяльності, які зумовлені характером його професійної праці. Головне в педагогічній роботі – раціональна та ефективна організація діяльності школярів для оптимального навчання, виховання та розвитку особистості кожного учня. Особливості мислення також багато в чому залежать від загальної стратегії педагогічної роботи, її "надзавдання", яке полягає в тому, щоб, залучивши учня до діяльності й спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

Діагностувати рівень розвитку особистості дитини, виявити причини негативних явищ, ліквідувати їх, попередити в майбутньому – зміст педагогічного мислення й діяльності, що ґрунтується на ньому. Педагогічне мислення не слід ототожнювати з філософським або логічним. П. М. Теплов підкреслював, що "інтелект у людини єдиний і єдині механізми мислення, але різні форми розумової діяльності, оскільки різняться завдання, що стоять у тому й іншому випадках перед розумом людини" [7, 224 ].

Педагогічне мислення – певне бачення учителем школи, учня, навколишнього світу. Професійне мислення учителя – явище багаторівневе та варіативне, бо в ньому відображені етичні настанови, суспільно-політичні, психологічні, педагогічні риси, способи розумових і практичних дій.

Значна частина вчителів із 5-10-річним стажем не вміють визначити труднощі в розвитку окремих учнів і колективу, діагностувати їхні причини та визначити способи подолання. Деякі вчителі не можуть застосовувати набуті знання на практиці. Характер цих недоліків свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування професійного мислення вчителя як у змістовому, так і процесуальному аспектах.

Розкриття потенційних можливостей у регуляції пізнавальної діяльності становить одне із важливих завдань сучасної психопедагогіки. Особливої значущості набувають дослідження сутності інтелектуальних почуттів, їхнього зв'язку з мислительною діяльністю; місця і значення інтелектуальних почуттів у навчанні; впливу їх на якість знань учня і результативність навчання.

Усе зазначене уможливорює зробити висновок про те, що ситуація запрограмованого успіху – інструмент дуже тонкий, суто індивідуальний.

Визначаючи підґрунтя дослідно-експериментальної роботи, необхідно звернутися до педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, бо саме він створив оригінальну систему

розвитку інтелектуальних почуттів в учнів початкових класів [6, 243]. Інтелектуальні почуття, за образним висловлюванням видатного педагога, – це родючий ґрунт, у який падає зерно знань і з якого виростає розум. Дитина, на думку педагога, найкраще сприймає, осмислює й запам'ятовує явища тоді, коли вона їх переживає.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дає змогу стверджувати, що інтелектуальні почуття є обов'язковими компонентами мислительної діяльності, а їхнім джерелом виступає навчальний процес. Проте досі відсутня науково обґрунтована педагогічна технологія формування інтелектуальних почуттів.

У процесі експериментально-дослідної роботи вдалося з'ясувати, що з метою збагачення уроку інтелектуальними почуттями необхідно:

- По-перше, забезпечувати емоційну насиченість змісту навчального матеріалу. При цьому важливо раціонально використовувати емоційний потенціал навчального матеріалу, вміщеного в підручниках, а також доповнювати зміст підручника додатковими пізнавальними відомостями. Інформативності уроку сприяє використання маловідомих фактів, яскравих прикладів, цікавої інформації тощо.

- По-друге, використовувати методи й прийоми навчання з урахуванням їхнього "емоційного ефекту". Наприклад, на етапі активізації опорних знань – емоційно позитивний зачин уроку, емоційна підготовка учнів до сприймання нового матеріалу.

- Створення проблемних ситуацій, використання наочності, емоційного ставлення вчителя до того, що вивчається; на етапі усвідомлення та осмислення виучуваного – образної характеристики понять; на етапі узагальнення, систематизації та застосування набутих знань – дидактичної гри, незвичних способів постановки навчальних завдань, створених ситуацій запрограмованого успіху, введення елементів змагання; на етапі контролю та корекції знань – організації само- та взаємоконтролю, емоційного оцінювання. При цьому неабиякого значення необхідно надавати створенню емоційно-позитивного фону уроку, стилю спілкування вчителя з учнями, враховуванню індивідуальних особливостей дітей.

Отже, на основі теоретичного аналізу проблеми, педагогічного досвіду та дослідно-експериментальної роботи можна зробити висновок, що в навчально-виховному процесі інтелектуальні почуття сприяють пізнавальній активності школярів, розвитку пізнавальних інтересів, формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності, бажанню вчитися, а це впливає на результативність навчання, якість засвоєння знань.

Зважаючи на прямий зв'язок процесів мислення з інтелектуальними почуттями, наголосимо, що виникають ці почуття лише в процесі діяльності, як уже згадувалося, розвиток мислення вповні реалізується в процесах пізнавальної діяльності, таким чином підготовка майбутнього вчителя у тій її частині, що стосується керування розумовим розвитком дитини повинна спрямовуватися на формування пізнавальної активності школяра.

Висока результативність навчання досягається тоді, коли вчитель виявляє належну турботу про розвиток мислення учнів, озброює їх прийомами розумових дій. Між процесом передачі знань учням (учінням) і розвитком існує певний взаємозв'язок: чим краще сформовані вміння учнів здійснювати розумові дії, тим легше вони засвоюють навчальний матеріал; чим логічніший навчальний матеріал, що потребує для його ж засвоєння проведення різних розумових операцій, тим швидше й успішніше учень оволодіє цими операціями. Про рівень знань дітей можна судити лише за їхніми проявами у видозмінених ситуаціях і під час розв'язання нестандартних завдань, а про рівень сформованості певного способу мислення – за характером інтелектуальної діяльності учня, за способом міркування, умінням оперувати знаннями [4]. Розумова діяльність – це один з етапів розв'язання завдань.

Таким чином, щоб зробити процес навчання цікавим, слід добирати нестандартні завдання, які розвивали б логічне мислення, вчили дітей розмірковувати, думати. Водночас потрібно пам'ятати про індивідуальні особливості розвитку учнів. Виконання однотипних вправ призводить до згасання розумової діяльності. Варіативність, навпаки, забезпечує найбільшу гнучкість і рухливість умінь, що формуються, робить можливим використання їх у найрізноманітніших умовах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Джеймс Уильям. Психология. – СПб., 1905.
2. Кёллер В. Исследования интеллекта человекоподобных обезьян. – М., 1930.
3. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания: Опыт логико-гносеологического мышления. – М., 1973. – С. 123.
4. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Издательство "Просвещение", 1968.
5. Поспелов Н. Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. – Москва: "Педагогика", 1989. – 152 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори. У 5-ти т. Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977.
7. Теплов П. М. Избранные труды: В 2-х т. – М., 1985. – Т.1.
8. J. Dewey, How we think, p. 72.1909.
9. G. Lindzey (ed.), Assessment of human motives, New York, Rinehart, 1958. p. 119-148.
10. E. Mach, Erkenntnis und Irrtum, S. 313. 1905.
11. Maier N. R. F., Resoning in humans. I. On direction., (J. Comp.Pychol) 1930, p. 115-143.
12. Piaget J. The construction of reality in the child. N. Y., 1954.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Божко Наталія Василівна** – аспірантка кафедри педагогіки, асистент кафедри практики германських мов КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* вивчення проблем розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Ангеліна Бутник**

У статті розкривається сутність поняття "естетичне ставлення". На основі аналізу взаємопов'язаних структурних елементів суб'єктивної сторони естетичного ставлення (сприйняття, переживання, оцінка) автор доводить, що специфіка естетичного ставлення до музичного мистецтва зумовлена особливостями цього виду мистецтва.

Серед широкого кола проблем, що вивчає сучасна естетична наука, найбільш значущою вважається з'ясування сутності поняття "естетичне ставлення". Однак, як свідчить аналіз естетико-філософської літератури, ця проблема, будучи складною і багатогранною, розв'язується неоднозначно, її обговорення здавна і до нашого часу викликає суперечки і наукові дискусії. Сучасними філософами даються досить різні визначення цього поняття. Одні трактують його як вихідну категорію естетики, що об'єднує у собі все те, що належить до процесу естетичного освоєння світу, взаємодії з ним на рівні сприйняття і спілкування, вважаючи перетворювальну діяльність (Ф.Д.Кондратенко, Г.А.Недошивін), інші розглядають його у зв'язку з категорією пізнання. Так, А.І.Буров, вказуючи на відображувальний характер естетичного ставлення, стверджує: "Естетичне ставлення є не що інше, як процес освоєння і відповідає, таким чином, терміну "пізнання" у загальній гносеології" [3,50]. Естетичне ставлення визначають і як генеральну потребу суспільства, розуміючи під цим перетворювальну діяльність людини (А.В.Ладигіна), і як здатність особистості оцінювати й розрізняти прекрасне та потворне в явищах дійсності й мистецтва (А.І.Буров, В.А.Розумний). Ряд теоретиків ототожнює категорію естетичного



ставлення з категорією прекрасного (Н.А.Дмитрієва, І.Б.Астахов, А.Г.Сгоров, Ю.Б.Борев, В.В.Ванслов, Л.Н.Столович та ін.).

Багато вчених (А.І.Бугров, С.С.Гольдентріхт, В.А.Розумний, М.Ф.Овсянников та ін.), спираючись на класичну філософію, діалектично підходять до трактування категорії естетичного ставлення і розглядають його як вид об'єктно-суб'єктних стосунків. Так, указуючи на дві складові естетичного ставлення, С.С.Гольдентріхт пише: "Естетичне ставлення не є тільки щось суб'єктивне, встановлене світосприйняттям, оціночним актом свідомості. Воно існує об'єктивно у вигляді прекрасного, трагічного, комічного в людській свідомості. Тому, коли ми говоримо про естетичне ставлення, то йдеться не лише про оціночний момент, а передусім про естетичні явища самої об'єктивної дійсності, що відбиваються у свідомості" [6,65].

На наш погляд, такий підхід є найбільш раціональним, він розкриває специфіку естетичного ставлення. Як і в будь-якому ставленні, в естетичному є два суттєві моменти: об'єкт естетичного ставлення (те, до чого ставляться) і суб'єкт ставлення (той, хто ставиться). Виявити сутність естетичного ставлення неможливо, ігноруючи той чи інший елемент. Об'єктивне та суб'єктивне в естетичному ставленні і в усіх його проявах нерозривні, а їхня тісна взаємодія – одна з важливих його особливостей.

Аналіз досліджень проблеми естетичного ставлення показує, що автори, розкриваючи суть цього поняття, використовують різні термінологічні одиниці, визначаючи його як процес (А.І.Бугров, Н.І.Киященко, Н.Г.Лейзеров, Ф.Д.Кондратенко), стан (Т.В.Калугіна), властивість особистості (О.Г.Алавідзе, Є.Т.Максименюк), спосіб діяльності (А.М.Коршунов), системний об'єкт (Д.Н.Джола, П.В.Лукін). Певне уявлення про правомірність використання перелічених термінів дає нам теорія В.Н.М'ясищева. Вказуючи на емпіричну й логічну відмінність таких психічних понять, як психічні процеси, стосунки, стани, властивості особистості, що є окремими гранями психічного життя людини, В.Н.М'ясищев разом з тим підкреслює, що в житті ці поняття "виступають в єдності; в теоретичному дослідженні ми їх умовно розділяємо, але не повинні забувати про їхній зв'язок" [13,112].

Виходячи з цього, зрозуміло, що в об'єктивній дійсності ставлення може трактуватися і як процес, і як стан, і як властивість особистості, а якщо автори й розділяють ці аспекти, то це необхідно лише в плані наукової абстракції.

Неоднозначний підхід учених і до структурних елементів естетичного ставлення: одні виокремлюють у ньому такі складові, як естетичне сприйняття, переживання, оцінку, смак (М.С.Каган, П.В.Лукін, В.Ф.Орлов), інші додають у цей ряд естетичну потребу (Д.Н.Джола, А.Ладигіна) та ідеал (А.І.Буров, М.П.Гальперін, С.С.Гольдентріхт, В.К.Скатерщиков). Однак не можна не відзначити, що автори, досліджуючи структуру естетичного ставлення, обов'язково вводять у нього естетичне сприйняття, переживання й оцінку. І це закономірно, оскільки без цих елементів неможливе естетичне ставлення. Адже "естетичне ставлення виникає не до естетичного сприйняття, а разом з ним" [3,58], тому естетичне сприйняття є тим базисом, на якому формується естетичне ставлення, і тільки завдяки сприйняттю ми можемо казати про виникнення естетичного ставлення.

Естетичне сприйняття, у свою чергу, є джерелом виникнення естетичних переживань, які є суб'єктивним вираженням естетичного ставлення та естетичної оцінки. "Естетичне почуття, – пише В.І.Кузнєцов, – безпосереднє за своїм виявом, але в той же час воно – результат оцінки, пізнання минулого досвіду" [10,118]. Звідси зрозуміло, що естетична оцінка, охоплюючи естетичні смаки й ідеальні уявлення про прекрасне.

Таким чином, на основі сказаного раніше естетичне сприйняття, почуття й оцінка є необхідними та достатніми компонентами естетичного ставлення, оскільки в них концентруються в діалектичному взаємозв'язку та єдності найважливіші елементи його структури. При цьому не можна не брати до уваги, що зміст і спрямованість цих елементів залежить від уявлень людини про довершеність навколишнього світу з погляду прекрасного.

Враховуючи це, ми вважаємо можливим визначити поняття "естетичне ставлення" як процес взаємодії суб'єкта та об'єкта, при якому в суб'єкта при сприйнятті об'єкта виникають естетичні почуття й оцінка згідно з ідеальними уявленнями про прекрасне, які склалися в минулому досвіді.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є проблема естетичного ставлення до музики, розглянемо специфіку сприйняття, переживання й оцінки, виходячи з особливостей музичного мистецтва.

У сучасній психологічній науці сприйняття розуміється як цілісне відбиття предметів та уявлень дійсності в момент їхньої дії на органи чуття. Закономірності, які лежать в основі людського сприйняття, характерні й для сприйняття музики, тому музичне сприйняття розглядається як специфічне відображення людиною творів музичного мистецтва. Характер музичного сприйняття, безумовно, визначається сукупністю властивостей музики, що відображається. Разом з тим у ряді досліджень підкреслюється не тільки адекватність сприйняття предметом, що відображається, але й активність того, хто сприймає (В.П.Зінченко, Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв). У зв'язку з цим музичне сприйняття необхідно розглядати не як пасивне відображення музики, а як "активну діяльність, що полягає в духовному оволодінні музичним мистецтвом" [19,89].

Музикознавство характеризує сприйняття музичного мистецтва як багатогранний, багаторівневий процес, який має складну структуру. Воно "проходить одночасно у формі і відчуттів, і сприймань, і уявлень (образи предметів, відновлених пам'яттю або створених уявленнями) та абстрактного мислення. При цьому в ньому особливо значна роль фантазії, завдяки чому вона набуває деяких рис творчості" [19,90]. Таким чином, для сприйняття музики "необхідна складна аналітико-синтетична робота мозку, спрямована на видокремлення та об'єднання основних елементів звукової тканини твору, їхнього осмислення на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів, їхнього узагальнення" [9,16].

Підпорядковуючись загальним закономірностям відбиття об'єктивної дійсності, процес музичного сприйняття єдиний і неподільний. Тільки умовно, з метою наукового аналізу дослідники виокремлюють у ньому окремі етапи. Так, згідно з класифікацією А.Н.Сохора музичне сприйняття, розгортаючись у часі, охоплює наступні стадії: 1) слухання як фізіологічний і фізичний процес; 2) розуміння і переживання музики; 3) її інтерпретація та оцінка. Звідси випливає, що музичне сприйняття містить у собі як елементарні "акустичні" звукові сигнали, що охоплюють музику як предметний матеріальний процес, котрий діє на органи слуху, так і сферу втіленого в музичний твір художнього змісту, що ідеально уявляється [15,91-111].

У психолого-педагогічних і музикознавчих працях механізм музичного сприйняття досліджується у взаємозв'язку з іншими психічними процесами та властивостями особистості. Так, Б.В.Асаф'єв указує на тісний зв'язок музичного сприйняття з мисленням: "Слухаючи, ми не тільки відчуваємо чи переживаємо той чи інший стан, але й диференціюємо матеріал, що сприймається, робимо відбір, відповідно, мислимо" [1,58], визначаючи музичне сприйняття як таке, що відчуває і мислить, Б.М.Теплов відзначає, що раніше, ніж музика стане естетичним об'єктом, вона повинна стати для слухача осмисленим об'єктом.

Дослідники підкреслюють у музичному сприйнятті й такі його аспекти, як взаємозумовленість емоційного відгуку й диференційованого слухання музики. Так, В.К.Белобородова дає наступну характеристику психологічного механізму сприйняття музики: під ним розуміється відбиття людиною музичного образу, що ґрунтується на активній діяльності найважливіших психічних функцій – емоцій, слуху, образного мислення, здатності до співтворчості, пам'яті. Його властивостями визнаються емоційність, асоціативність, вибірковість [2]. Особливості музичного сприйняття полягають у тому, що воно відбиває дійсність у звукових образах, тому для адекватного сприйняття музики необхідні спеціальні знання, володіння жанрово-стилістичними уявленнями, системою художніх цінностей (Б.В.Асаф'єв, Д.Б.Кабалевський, А.Г.Костюк, В.В.Медушевський та ін.). Окрім цього, повноцінне сприйняття "передбачає як обов'язкові умови активнотворчий підхід та особисту зацікавленість слухача" [12,155], залучення попереднього життєвого та музичного досвіду людини в цей процес. "Будь-який музичний твір, – пише Є.В.Назайкінський, – сприймається лише на основі життєвих, у тому числі й музичних вражень, умінь, звичок" [16,73].

Таким чином, музичне сприйняття містить у собі ряд взаємопов'язаних компонентів, таких, як уява, пам'ять, емоційна чуйність, музично-слухові уявлення, абстрактне та асоціативне мислення, є результатом складної пізнавальної діяльності, що охоплює сферу інтелектуального й конкретно-чуттєвого пізнання і залежить від слухацького художнього досвіду.

Розглянемо наступний компонент естетичного ставлення – естетичне почуття, репрезентоване психологічною наукою як глибоке переживання у процесі сприйняття естетичного предмета. При цьому естетичне почуття відкривається попередньою емоцією, яка завжди випереджає почуття і ставлення й стає своєрідним детермінантом для його розвитку (К.Ізард, Р.Мауер, В.Н.М'ящев, П.В.Симонов та ін.).

Емоційна насиченість естетичних реакцій і почуттів, якщо розглядати її в руслі естетичного ставлення до музики, зумовлюється специфічними особливостями цього виду мистецтва, в основі сприйняття якого, "як відомо, лежить не когнітивний аналіз висоти й тембру звуків, складу акорду й тривалість пауз, а саме емоційне (чуттєве) переживання звуковисотного руху та ритму" [4,55].

У працях і висловлюваннях музикознавців, композиторів музичне мистецтво розуміється як мистецтво переживання, мистецтво почуттів. Б.М.Теплов так визначає це поняття: "Змістом мистецтва є почуття, емоції, настрої. Музика це шлях до пізнання людських почуттів. Без емоційного змісту музика перестає бути мистецтвом" [23,219].

Музичне почуття як елемент естетичного ставлення функціонує згідно із загальними закономірностями естетичного почуття, однак має і певну специфіку. Оскільки музиці як сучасному виду мистецтва притаманне відбиття навколишньої дійсності в русі, причому тільки притаманними їй засобами (мелодія, ритм, тембр, лад), остільки "специфічним для музичного переживання є переживання звукової тканини як вираження певного змісту" [20,86].

Осмилюючи вплив на людину твору мистецтва, Л.С.Виготський відзначає: "Кожен елемент, що входить до складу творів мистецтва, впливає на певний чуттєвий клавіш нашого організму, викликаючи певну реакцію, що супроводжується переживанням" [5].

Музичне мистецтво більшою мірою, ніж інші види мистецтва, впливає на емоційну сферу людини, тому змістом його може бути все те, що здатне розбудити переживання (Б.В.Асаф'єв, Б.М.Теплов). Однак це не означає, що мета музики зводиться до простого збудження емоційної сфери людини. "З почуття, – відмічає Б.М.Теплов, – має починатися сприйняття мистецтва, через нього воно повинно йти; без нього воно неможливе. Але

почуттям художнє сприйняття, звичайно, не обмежується" [22,10 – 11]. Будучи особливим засобом пізнання людських взаємостосунків, пробуджуючи почуття, музика розкриває все розмаїття душевних станів: пристрасті, пориви, настрої, з їхньою допомогою розповідає про розмаїття явищ навколишньої дійсності, при цьому почуття "не є її метою і показником її дії" [17,59].

Особливість музичних переживань – в емоційному відгуку на почуття і настрої композитора, викликані враженнями об'єктивної дійсності й потім відбиті в музичному творі, в умінні розкрити, розгадати їх, ставши співучасником виражених у музиці переживань як своїх власних. "Музика..., розкриваючи думки, почуття, переживання композитора і виконавця, шукає співчуття зовні; сила її впливу на слухача полягає в тому, що вона виражає властиві і його почуття" [14,28 – 29].

Отже, музичні переживання формуються на основі уявлень, уяви, фантазії, мислення і залежать від інтелектуального рівня, індивідуальних особливостей людини, певних соціальних посилянь, досвіду музичних і життєвих уявлень.

Третім елементом естетичного ставлення є оцінка. Якщо переживання твору мистецтва ґрунтується на емоціях і почуттях, то його осмислення ґрунтується на художньому досвіді, знаннях, на поняттях та уявленнях. У результаті переживань та осмислення виникає естетична оцінка як єдність чуттєвого й логічного сприйняття мистецтва. "Без наявності естетичної оцінки втрачається значення розвитку всіх інших здібностей", – пише Б.М.Теплов [21,24].

В оцінці естетичних властивостей мистецтва відбивається позитивне чи негативне ставлення людини до сприйнятого, його вміння відрізнити прекрасне від потворного, вміння аналізувати, розкривати сутність музичних творів. "... В оцінці в чистому вигляді знаходять своє вираження й естетичні потреби особистості (або групи людей), і її естетичні (вже – художні) інтереси, і ціннісні орієнтації на мистецтво" [24,21].

Оцінка концентрує знання людини про мистецтво, в ній виявляється вміння застосовувати їх до аналізу конкретного твору. Ось чому багато дослідників використовують оцінку як критерій вивчення естетичного розвитку особистості, глибини й міцності її естетичних знань.

Механізм утворення естетичної оцінки розкривається в ряді досліджень з проблем естетики та естетичного виховання (В.Г.Бугенко, Д.Н.Джола, Л.Г.Коваль). Так, у монографії А.Б.Щербо і Д.Н.Джолі відзначається, що оцінка твору виробляється через зіставлення пізнаного предмета з відповідною потребою. Автори виділяють два види оцінки: безпосередню та опосередковану. Опосередкована оцінка виникає, "оскільки у свідомості виникають узагальнені уявлення про наявні позитивні цінні явища – норми і про ідеали, котрі ще не існують але бажані, більш цінні" [25,20].

Необхідно відзначити, що в структурі естетичного ставлення естетичні ідеали виконують важливі функції. ґрунтуючись на естетичних знаннях, вони являють собою ідеальні цілі естетичної поведінки, концентрують програму дій того, хто сприймає, виражають спрямованість естетичного ставлення. В ідеалах відбивається цінність або значущість мистецтва для слухача, а також те місце, яке воно займає в його естетичній культурі (А.І.Бугров, М.П.Гальперін, С.С.Гольдентріхт, А.Ю.Гончарук). Будучи мірилом естетичної культури, естетичні ідеали здійснюють певний вплив на естетичні оцінки й "поряд із зразками, стандартом, сугестією можуть бути її основою" [11,43].

У процесі оціночної діяльності важливу роль відіграють естетичні почуття. "Велика група оцінок, – відзначає А.А.Івін, – може мати своєю основою певне почуття чи відчуття" [7,57]. Що ж стосується оціночного моменту творів музичного мистецтва, то тут почуття є тим базисом, на якому ґрунтується сама естетична оцінка (Л.П.Аладова, Л.Г.Коваль).

Характер проходження чуттєво-емоційної оцінки при сприйнятті музики багато в чому залежить від рівня емоційного розвитку людини. "Оцінка мистецтва, – пише Л.С.Виготський, – буде постійно стояти в прямій залежності від того психологічного розуміння, з яким ми до мистецтва підходимо" [5,301]. Чим глибші естетичні переживання, тим вищий і досконаліший момент оцінки. Однак, "наскільки б не була розвинута здатність до переживання, наскільки б чуйно не сприймала людина всі тонкощі звука..., без розуміння, без осмислення того, що сприймається, ми не будемо мати естетичного відбиття" [10,117].

Отже, естетична оцінка містить у собі раціональну переробку чуттєвого сприйняття і потребує активної мислительної діяльності, що спирається на знання і досвід у сфері музичного мистецтва [18,256]. Саме зв'язок знання і почуття передбачає адекватну цінностям оцінку й сприяє формуванню системи оцінок, що виникають на базі суспільно значущих уявлень про цінності [8,17].

Об'єктивність естетичної оцінки, повнота її вираження залежить як від загального розвитку людини, що охоплює фізіологічні та психологічні характеристики (сприйняття, пам'ять, образні уявлення, почуття ритму, слух), так і від особливостей сприйняття музичного мистецтва, що передбачає єдність і взаємодію емоційної насолоди та інтелектуального роздуму.

На основі аналізу взаємопов'язаних елементів суб'єктивної сторони естетичного ставлення (сприйняття, переживання, оцінки) можна констатувати, що специфіка естетичного ставлення до музичного мистецтва зумовлена особливостями цього виду мистецтва й полягає в наступному:

- музичне сприйняття, спираючись не лише на музичний, але й на життєвий досвід людини, проходить водночас з іншими психічними процесами (мислення, уява, пам'ять та ін.);
- музичне переживання в процесі сприйняття музики, відбиваючи її зміст, містить й осмислення її цінності;
- ґрунтуючись на переживанні, музична оцінка залежить від розуміння та осмислення музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Б.В.Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973.
2. В.К.Белобородова. Развитие музыкального воспитания младших школьников. В кн.: Музыкальное восприятие школьников. – М.: Педагогика, 1975.
3. А.И.Буров. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975.
4. В.К.Виллюнас. Перспективы развития психологии эмоций. – В кн.: Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1989.
5. Л.С.Виготский. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986.
6. С.С.Гольдентрихт. О природе эстетического творчества. – М.: Изд. Московского университета, 1974.
7. А.А.Ивин. О логике оценок. – Вопросы философии, 1968, №8.
8. Л.Г.Коваль. Формирование эстетических оценок у подростков. Диссертация... канд.пед.наук. – К., 1975.
9. А.Г.Костюк. Музыкально-эстетическая культура слушателя. Автореф... канд. искусствоведения. – К., 1964.
10. В.М.Кузнецов. Эстетическое чувство и его роль в формировании личности. Диссертация... канд.философ.наук. – М., 1967.
11. И.Лукин. Социальная типология эстетического вкуса. – В кн.: Восприятие музыки. – М.:Музыка, 1980.
12. В.В.Медушевский. О содержании понятия "адекватное восприятие". В кн.: Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980.
13. В.Н.Мясищев. Основные проблемы и современное состояние психологии человека. – В кн.: Психологическая наука в СССР. Т.2, изд-во АПН РСФСР, 1958.

14. В.Н.Мясищев, А.Л.Готсдинер. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение. – В кн.: Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Л.: Музыка, 1981.
15. Е.В.Назайкинский. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. В кн.: Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980.
16. Е.В.Назайкинский. Проблемы комплексного изучения музыкальных произведений. В кн.: Музыкальное искусство и наука. Вып.3, – М.: Музыка, 1978.
17. В.Д.Остроменский. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Музыка Украина, 1975.
18. Семиотика и искусствометрия. (Под ред. Ю.М.Лотмана и В.П.Петровой. – М.: Мир, 1972.
19. А.Н.Сохор. Вопросы социологии и эстетики музыки. Кн. I. – Л.: Сов. композитор, 1980.
20. Б.М.Теплов. О музыкальном переживании. Сб-к к 35-летию научной деятельности Узнадзе. – Тбилиси, 1945.
21. Б.М.Теплов. Психологические вопросы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР. Вып. II. – М. – Л., 1947.
22. Б.М.Теплов. Психологические вопросы эстетического воспитания. Известия АПН РСФСР. Вып. II. – М. – Л., 1947.
23. Б.М.Теплов. Психология музыкальных способностей. Изд-во АПН РСФСР, 1947.
24. В.Цукерман. Музыка и слушатель. – М.: Музыка, 1972.
25. А.В.Щербо, Д.Н.Джола. Красота воспитывает человека. – К.: Рад. школа, 1980.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бутник Ангеліна Гаврилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** музична педагогіка (естетичне виховання підлітків та майбутніх учителів засобами музичного мистецтва).

## ФІЛОСОФІЯ ЩАСТЯ У ЖИТТІ Й ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ О.П.ДОВЖЕНКА

### Людмила Вовкочин

У статті розглянуто педагогічний аспект проблеми щастя з погляду філософії життя і творчої діяльності всесвітньовідомого українського митця О.П.Довженка.

Щастя – спільна, вічна й необхідна для всього людства категорія, яка постійно є предметом обговорення та дискусій у філософській, релігійній, художній і педагогічній літературі. Справді, досягнення всеосяжного людського щастя, рух спільноти людей через протиріччя і страждання до радості – це вічна й незмінна мрія людства.

Категорію щастя можна віднести до категорій об'єктивної, абсолютної і відносної, у т.ч. суб'єктивної істин. Тому, на думку одних, щастя, об'єктивне, абсолютне, – досягне на землі; а на думку інших, – тільки в Царстві Божому. Ще інші вважають, що це абстракція неможлива й нездійсненна у реальному житті.

У статті ми розглядаємо педагогічний аспект цієї проблеми, беручи за приклад щасливого життя українського митця О.П.Довженка. Творча спадщина та життєва доля цієї непересічної особистості насправді є гідним зразком для виховання духовних і моральних цінностей підростаючого покоління молодої держави, яка буде власну незалежність.

Науковці різних галузей наук, політичні, релігійні діячі торкалися проблеми наукового визначення, обґрунтування категорії щастя.

Глава Римсько-Католицької Церкви, папа Іоанн-Павло Другий (К.Войтила) вбачає людське щастя у самому становленні людини людиною, в її поступовому доростанні до Бога. "Те щастя, про яке говориться в Євангелії, приходить через досконалість. Його не купують, однак, ціною досконалість, але доростають до нього, все більше відповідаючи людині" [1, 44].

Л.М.Толстой називав щасливим таке життя, при якому не порушується зв'язок людини з природою, коли в неї є улюблена й вільна без примусу праця, в т.ч. обов'язково й фізична; коли людина не відмовляється від радощів сім'ї і спілкування з дітьми, коли в неї є можливість вільного й мирного спілкування зі всіма людьми світу, коли в неї є здоров'я, а смерть приходить швидко та безболісна [11, 150-153].

З погляду офіційної філософії визначення поняття "щастя" звучить так: "Щастя – переживання повноти буття, пов'язане із самоздійсненням ..., завжди виражає прагнення до переживання, бажання відчувати буття, здатність до постійного напруження душевних сил..." І далі: "Втрата здатності відчувати щастя – показник деградації особистості, душевного хаосу, безсилля у пошуках головної лінії у житті" [12, 175-176].

Педагогічна наука, головним завданням якої є гармонійний і всебічний розвиток особистості, в усі часи свого існування торкалася проблеми щастя.

Видатний педагог Я.А.Коменський убачав щастя дитини в її розвитку згідно з принципом природовідповідності, у відповідності виховання як до внутрішньої природи дитини, так і до зовнішніх законів природи, які людина не в змозі перебороти або змінити [7, 123].

І.Г.Песталоцці теж сповідував ідею природовідповідності, ідею розвитку природних, божественних сил у процесі життєдіяльності [7, 123].

За Ж.-Ж.Руссо, щастя людини полягає у її природному вихованні, згідно із зовнішньою та внутрішньою природою; у втіленні природного права на обмежену рамками особистої праці власність; у природному самостійному осмисленні світу й відкритті для себе Бога [7, 123].

Сучасне трактування щастя у педагогіці узагальнено звучить так: "Щастя – поняття моральної свідомості, що позначає стан людини, який найбільше відповідає внутрішній задоволеності повнотою й осмисленістю життя, здійсненням свого людського призначення. Щастя є чуттєво-емоційною формою ідеалу. Поняття "щастя" не лише характеризує певне конкретне об'єктивне положення чи суб'єктивний стан людини, а й виражає уявлення про те, якими повинні бути життя і діяльність людини" [2, 370].

Наше дослідження має на меті проаналізувати особливості утвердження філософської категорії "щастя" у житті та мистецько-літературній творчості О.П.Довженка.

Людина – неподільна, органічно цілісна істота, яка складається з фізичного тіла й духовної організації, емоційної і раціональної сфер, які включають в себе як інстинктивне, несвідоме, так і розумне, інтуїтивне.

Для входження людини в стан щастя необхідне не тільки здоров'я, генетично якісний стан кожної із вищеназваних сфер, які складають людську особистість, а і їхня гармонійна єдність, взаємозумовленість і взаємозаміщення.

Постать О.П.Довженка (майстра слова, кінорежисера, художника) – одна з найтрагічніших в історії української культури.

Жити й працювати на користь рідного народу, задля збагачення його інтелектуально й духовно – таким було кредо великого митця, справжнього патріота. Він працював наполегливо й старанно, бо такою була філософія його долі, його щастя: праця – праця творча, в ім'я поступу, в ім'я морального вдосконалення людської особистості. Олександр Довженко був великим мрійником, хотів усю землю перетворити в розкішний квітучий сад, для початку посадивши фруктові дерева на Київській кіностудії і на Мосфільмі.

Його називали "живим акумулятором ідей". О.П.Довженком були винайдені власна форма, власний стиль національного кіно – поетичний кінематограф, який став явищем справді світового масштабу.

Його все цікавило. Не було, мабуть, жодної галузі людської діяльності, в яку Довженко не бажав би втрутитися. Про це свідчать спогади Ю.О.Солнцевої, дружини й вірного друга О.П.Довженка. Довгі роки він виношував план архітектурної забудови й реставрації Києва, створив проект архітектурного оформлення Дніпра, побудови на берегах річки сіл нового типу, а під столицю хотів створити село-музей, до якого були б перенесені зразки хат з усіх регіонів України. Задовго до польоту Ю.Гагаріна в космос на письменницькому з'їзді ділився своїми роздумами про підкорення людиною Всесвіту. Його цікавили проблеми садівництва й освоєння тайги. Він проектував пам'ятники й монументи видатним діячам українського народу... [10, 34].

Про оптимістичну настанову, працелюбність свідчить й один з останніх щоденникових записів О.П.Довженка: "Я поспішав кудись ціле своє життя. Все поспішав, все турбувався, що мо' кудись не встигну, чогось не дороблю, що мало і не так неначе все довкола, неначе все не так, що геть все чисто можна краще. І так, здивований назавжди отсім своїм несамовитим баченням речей, я й досі думаю, що будь я богом, я переробив би цілий світ, створивши його кращим, куди б не глянуло моє всевидяще сердите око. Се дуже просто. Так здавалося мені багато років..." [6, 3].

І людину в майбутньому О.П.Довженко хотів бачити кращою, добрішою, чеснішою, благороднішою, щасливою своєю працею, потребою рідній землі. Недарма багато героїв його творів схожі на богів. Згадаймо діда Семена й батька із "Зачарованої Десни", Івана Кравчину, Івана Орлюка, Василя Трубенка – простих солдат з оповідань періоду Великої Вітчизняної війни. Це справжні богатирі, мужні, сміливі, чисті душею, горді й щасливі з того, що виконують почесну й відповідальну місію – захищають від загарбників-фашистів свою Батьківщину. Довженко оспівує Людину – борця і трударя. Такі риси були не надуманими. Вони випливали з особливостей сприймання довколишнього світу, який завжди видавався йому кращим, аніж був насправді. Він сприймав насамперед світлі його риси, вмів "бачити зорі в калюжах". Колись у дитинстві, як згадує сестра, любив цілувати порепані мамині руки, особливо коли приїздив після розлуки: "Ми, малі, завжди сміялися й говорили: "Не цілуй мамині руки, вони в землі!" А він сміється і каже: "Руки трудящі – руки красиві!" [9, 117].

О.П.Довженко був талановитим від Бога. Він творив у часи таких майстрів екрана, як Ейзенштейн, Пудовкін, Александров, Ромм. Разом з ними відкривав шлях новому кіномистецтву не лише на рідній землі, а й у широкий світ. Фільми Довженка "Звенигора", "Арсенал", "Земля" в 30-х роках з великим успіхом демонструвалися в Англії, Голландії, Бельгії, Франції, Канаді, США, Греції, Туреччині. Відомий американський актор і режисер Чарлі Чаплін сказав про нього: "Слов'янство поки що дало світові в кінематографії одного великого митця, мислителя і поета – Олександра Довженка" [3, 104].

Довженка визнавав світ, але не рідна "радянська Батьківщина". Він усвідомлював це, про що свідчать щоденникові записи митця. А ще "Щоденник" є свідченням глибокої моральності, духовної чистоти та багатства справжнього патріота, душі й совісті української нації. Довженко знаходив щастя у роботі, у творчості, хоча це не рятувало його від жорстокості, суперечностей реального життя, але і не давало зневіритися у вищості людського в людях.

Андрій Малишко, згадуючи Довженка, свого фронтового друга й побратима, говорив, що той "любив садити квіти і дерева, дерева, які б давали плоди, радість людям. І ще він любив мислити не тільки вдень, а й вночі... Вічною думою він нагадував Сквороду – відвертого, безпосереднього і безкорисливого. Любив у житті м'які кольори – оранжевий, бузковий, блакитний. Усі, крім одного – чорного. Він любив усе живе і ненавидів смерть.



Його чарували весни, птиці... Любив трави і тварин. Вони розмовляли у Довженка людською мовою...

Йому було важко у житті. Але він ніколи не пасував перед труднощами. Горів сам і запалював інших. У нас виростає нове покоління, виховане на вічному вогні полум'яної душі. Я горджуся, що у нього є добрий учитель і порадник – Олександр Довженко". (Із інтерв'ю кореспонденту РАТАУ Дмитру Онковичу) [8, 12].

Щастя, як і сенс життя, категорія багатовимірна. Скільки людей, людських доль, стільки й тлумачень цих понять. Але стержнем, основою людського щастя є здорова духовність, те, що складає саму суть людяності й людськості. Кожній людині для щастя необхідно у своїй свідомості перебороти бар'єр, що відділяє людську тваринність від людської духовності, переступити через себе тваринного, увійти в себе духовного. Духовністю можна назвати сповідання таких цінностей, як свобода, гуманізм, соціальна справедливість, істина, добро, краса, бажання пізнання таємниці свого призначення і сенсу життя.

А щастя – це нескінченне прагнення до згоди із самим собою, до гармонії внутрішнього світу, яка досягається морально-естетичною свободою і переживанням відповідальності за все, що відбувається в світі й концентрується в совісті людини.

Сильний характер і тверда воля забезпечують людині рух до мети і її досягнення, самовияв і самоутвердження у суспільстві, а значить і стан щасливості.

Життєва доля великого митця, справжнього патріота, О.П.Довженка була трагічною і суперечливою. Але й щасливою. Він прожив життя не марно, гідно, з високо піднятою головою пройшов через усі випробування і втрати. Йому було заборонено жити в Україні, але до кінця своїх днів Довженко працював задля блага рідного краю і не полишав надію повернутися в Україну, хоча б по смерті: "Я вмру в Москві, так і не побачивши України. Перед смертю я попрошу Сталіна, аби перед тим, як спалити мене в крематорії, з грудей моїх вийняли серце і закопали його в рідну землю в Києві десь над Дніпром на горі. Пошли, доле, щастя людям на поруйнованій, скривавленій землі! Зникни, зненависть! Щезни, убозтво!" [4, 275].

Сьогодні, будуючи незалежну національну систему виховання України, в основу її маємо покласти досвід життя і праці справжніх патріотів, достойників духу, духовної та інтелектуальної еліти України. Серед них постать О.П.Довженка, який щастя свого життя бачив у служінні своїй Батьківщині, у любові до співвітчизників і праці. Філософія щастя великого митця у високій силі духу: "Щоб зворушити, треба бути зворушеним. Щоб радувати, просвітлювати душевний світ глядача і читача, треба нести просвітленість у своєму серці, треба правду життя підносити до рівня серця, а серце нести високо"[5, 42].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Войтыла К. Основания этики // Вопросы философии. – 1991. – №1. -С. 44.
2. Гончаренко С.Г. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
3. Довженко і світ. Творчість О.П. Довженка в контексті світової культури . – К.: Молодь, 1984.
4. Довженко О.П. Господи, пошли мені сили. – Харків: Фоліо. – 1994.
5. Довженко О.П. Твори: В 5 т. – Т.4. – К.: Дніпро, 1965.
6. Довженко О.П. Я переробив би цілий світ // Літературна Україна. – 1989. – 14 вересня.
7. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М; 1989.
8. Онкович Д. Слово про друга, або Історія одного інтерв'ю // Дивослово. – 1994. – №8. – С.12.
9. Полум'яне життя. Спогади про Олександра Довженка. – К., 1973.
10. Солнцева Ю. О Довженко, о времени, о себе // Радуга. – 1997. – №2.
11. Толстой Л.Н. В чем моя вера. – Тула, 1989.
12. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Сов. энциклопедия, 1970.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Вовкочин Людмила Юріївна** – аспірантка кафедри педагогіки вищої та загальноосвітньої школи Черкаського державного університету ім.Б.Хмельницького.

*Наукові інтереси:* філософія національного виховання.

## НАРОДНА ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ З'ЇЗДИ ДОБИ ГЕТЬМАНАТУ

## Вікторія Вдовенко

Автором зроблено спробу дослідити вплив педагогічних з'їздів на розвиток освіти в Україні в період Гетьманату.

Про політику української держави в галузі освіти в ході національно-визвольних змагань написано чимало. Насамперед це такі автори, як В.Богуславська, Г.Васькович, І.Крилов, С.Постернак, Т.Самоплавська, С.Сірополко, С.Філоненко та ін. В одній з попередніх статей ми намагалися висвітлити проблему співвідношення національного та соціального аспектів в освітній політиці української влади 1917 року [1], а в пропонованій статті ми прагнемо дослідити проблему, яка раніше не вивчалася – вплив освітянських з'їздів на розвиток початкової освіти України періоду Гетьманату.

Революція породила величезні сподівання швидких змін на краще. З'їзди чимось нагадували мітинги, виступи на них переставали бути академічними, а більше мали пропагандистський характер. Проте основна заслуга тих з'їздів полягала в тому, що вони викристалізували й згуртували національно свідому педагогічну еліту України, швидко примножували серед освітян кількість свідомих українців, сприяли швидкій українізації, насамперед, початкової школи. Крім того, на з'їздах було теоретично розроблено підвалини національної системи народної освіти в контексті єдиної школи. Але як і до революції втілювати в життя намічене на з'їздах було дуже важко, а часто й неможливо. Тільки причини цього були різними. Якщо царська влада просто не бажала тих чи інших змін, часто ігнорувала рішення освітянських з'їздів, то нова українська влада в багатьох питаннях, особливо тих, які потребували певних капіталовкладень, виявляла свою неспроможність. До того ж, умови громадянської війни, часті зміни влади не сприяли впровадженню освітніх програм.

На чолі Міністерства народної освіти майже всю добу Гетьманату стояв Н.Василенко. П.Скоропадський в офіційних виступах заявляв, що його уряд до числа пріоритетних сфер діяльності відносить народну освіту. Ним було ініційовано закон про українізацію навчальних закладів. Міністерство М.Василенка переймалося також питанням впровадження закону про єдину трудову школу [2, 5]. Невдовзі було прийнято програму "Головні основи всенародного навчання на Україні". Згідно з її положенням усі діти шкільного віку отримали декларативне право безплатного навчання у загальноосвітній школі. Ця програма ґрунтувалася на Законі про обов'язкову початкову освіту, який у 1907р. обговорювався на засіданнях І Державної Думи Росії. Згідно з програмою за 10 – 20 років планувалося охопити початковою освітою всіх дітей віком 8 – 11 років. Оптимальною кількістю дітей у класі визнали 30, а не 50 осіб, як це було в царській Росії. Школам надавалося право самим складати сітки предметів та фінансові плани. Передбачалося, що на один шкільний комплект держава буде виділяти 1 950 крб. на рік [3, 105].

11 – 14 липня 1918р. відбувся з'їзд комісарів народної освіти, в якому взяли участь відомі українські педагоги С.Русова, О.Дорошкевич, С.Постернак, А.Лещенко та ін. Головою з'їзду був І.Стешенко. Присутніми було ретельно проаналізовано діяльність департаментів початкової та середньої освіти, місцевих органів влади в освітній галузі. Основною темою для обговорення стали функції та обов'язки комісарів освіти. Учасники

з'їзду пропонували тимчасово, доки не вироблено нового плану управління школами, права тогочасних шкільних округ передати губернським комісарам. Було наголошено, що в тих місцевостях, де були відсутні комісаріати, українізація школи не зрушила з мертвої точки. 12 липня на з'їзд прибув міністр освіти М.Василенко. Комісари вручили йому меморандум, у якому описувалося важке правове й матеріальне становище комісарів, актуальні проблеми школи. Зокрема, комісари зазначали: "Нижча школа нині переживає добу матеріального занепаду й кризи, не маючи ніякого авторитетного органу, що обороняв би його інтереси і зв'язував з міністерством. Середня школа перебуває в стані деморалізації через вороже ставлення як з боку частини громадянства, так і вчительського персоналу, в більшості призначеного російським русифікаційним урядом. Вища школа при тому стані, в якому вона перебуває зараз, не дає ніяких надій, що там творитимуться інтелектуальні сили української нації" [4, 4]. З'їзд звернув увагу на проблеми українізації, особливо вищих початкових шкіл [4, 5].

Міністерство народної освіти прагнуло підготувати вчительство до українізації школи. Влітку 1918р. уряд Гетьманату виділив 2 184 790 крб. на організацію курсів українознавства [5, 8 – 9]. З травня по серпень 1918р. було організовано українські курси по всій Україні: лекторські – в 3 пунктах, учительські – в 7 пунктах для вчителів середніх і вищих початкових шкіл та в 49 пунктах для вчителів нижчих початкових шкіл. На польські та єврейські курси, які пройшли в 5 пунктах, було витрачено 199 750 крб. [6, 31зв.]. Слухачі курсів отримували безкоштовне помешкання і по 100 крб. [7, 262]. Але в країні, де була шалена інфляція, ці кошти були незначними. Іноді українські курси організовували приватні особи. Так, в Одеській шкільній окрузі влітку 1918р. "заходами приватних осіб" було відкрито двоє українських курсів. Крім того, в Одесі було відкрито без дозволу влади українські курси Вишенського, "якому комісаріат запропонував зареєструватися" [8, 79].

У серпні 1918р. було прийнято Закон про освіту, з прийняттям якого всі нижчі початкові школи почали працювати за єдиним статутом [3, 22; 9, 5зв.]. Також було скасовано церковноприходську інспекцію, було розроблено й розіслано органам самоврядування нові програми для початкових шкіл з українською та неукраїнською мовами викладання [6, 32]. Міністерство освіти планувало розробити механізм, за яким випускники початкових шкіл мали б можливість вільно вступати до середніх навчальних закладів, склавши іспити з деяких профільних дисциплін [3, 17]. Але це питання на практиці не було розв'язане через слабку матеріальну базу освіти.

Хотілося б наголосити ще на деяких позитивних моментах тієї доби: уряд намагався заохочувати приватну ініціативу в заснуванні українських гімназій та інших середніх шкіл; спостерігалось кількісне зростання різноманітних навчальних закладів; було також дещо зроблено для розбудови вищої освіти. Так, 6 жовтня 1918р. відбулося відкриття Українського державного університету, який раніше був народним. Того ж дня в Полтаві товариство "Просвіта" відкрило Український історико-філологічний факультет. 22 жовтня відбулося відкриття Українського державного університету в Кам'янець-Подільському. 7 листопада була відкрита Українська науково-педагогічна академія для підготовки вчителів середніх шкіл, яка мала 90 студентів. 14 листопада була відкрита Українська Академія Наук, 22 листопада – академія мистецтв.

Якщо українізація початкової школи пройшла досить швидко й порівняно безболісно, то українізації середньої школи чинився шалений опір. Це змусило М.Василенка відмовитися від українізації наявних середніх шкіл, а натомість запропонувати утворювати нові українські середні школи за державні кошти. Але коштів на будівництво приміщень цих шкіл у держави просто не було, а російські середні школи не поспішали надавати свої приміщення українським школам, навіть для занять у другу зміну [10, 67 – 68]. Ось як ці

події описував у журналі "Вільна Українська Школа" віце-директор департаменту середньої школи Микола Сіماشкевич: "До І Київської гімназії надходили пропозиції й прохання дати ті чи інші помешкання гімназії або під українські урядові інституції або тимчасово під приватні, і це майже завжди відмовлялося. Але якщо рахувати, що для таких відповідей були вагомні причини, то дуже промовистою є така постанова педагогічної ради на пропозицію дати частину гімназії під українську першу гімназію. Постанова ця така: "а) Одноголосно вважати недопустимою й неприйнятною пропозицію директора департаменту Міністерства народної освіти. б) Надіслати делегацію з клопотанням про відміну цього рішення до міністра народної освіти і, в разі відмови, до Гетьмана. в) В склад делегації обрати таких осіб від педагогічної ради: директора В.Н.Іванова, Ю.А.Яворського, Л.О.Батуєва, від батьківського комітету Лубковського, Садчикова, Левит. г) Делегації дати наступний наказ: ні під яким виглядом і ні за яких умов не погоджуватися на відведення частини приміщення Олександрівської гімназії для української гімназії імені Т.Г.Шевченка".

Разом з тим в гімназії надавався притулок для кооперативу комітету "Російських учнів". Це той комітет "Російських учнів", який весною 1918р. закликав до рішучої боротьби всіх учнів "з насильницькою українізацією" [11, 59].

Взагалі російське вчительство й громадськість здебільшого дуже вороже сприймали українізацію освіти, всіляко перешкоджаючи їй. Так, на засіданні педагогічної ради згаданої вище І Київської гімназії розроблявся розклад лекцій на 1918/19 навч. рік і відповідно до нових пропозицій Міністерства освіти було введено уроки української літератури. У 5 і 7 класах цей предмет було доручено викладати Ю.Яворському, який відіграв помітну роль у шовіністичних колах та їхній боротьбі з "мазепинством". Невдовзі в одному з українських часописів з'явився допис, як Ю.Яворський свої лекції з української літератури перетворив у справжню агітацію проти неї, в глумління над українською мовою й українською культурою [11, 59 – 60].

Але найяскравіше виявилися погляди російського вчительства й громадськості в доповідях і дебатах на з'їздах обласного російського професійного учительського союзу й батьківських комітетів, які перетворилися у справжній антиукраїнський шабаш. Доповідач Кивлицький стверджував, що послаблення російської культури в Україні призведе до загального зниження культури, а це негативно впливатиме на всі сторони життя України. Доповідач Петровський висловив думку, що російська школа для всіх – спільна школа, й тому поняття "російська школа" пов'язане не з національною, а із загальною культурою; російська культура є одночасно й нашою українською. А Потапенко у своєму виступі був ще категоричнішим: "В Україні повинні існувати дві культури: стара – російська і молода, яка розвивається, українська. Російські школи, що існують, українізувати не можна. Створюйте нові школи...". Селінов доводив, що тільки через російську історію відкривається розуміння історії України.

У дусі виступів з'їзд з питання про значення російської школи для відродження українського народу ухвалив таку резолюцію:

"1). Визнаючи, що для відродження країни після пережитої катастрофи необхідно спрямувати всі живі творчі сили на справу виховання народу в школі та за межами школи, що вся ця робота не може з достатньою інтенсивністю й успіхом виконуватися при умові українізації всіх типів школи в даний момент, оскільки для цього ще не підготовлений технічний апарат – з'їзд уважає, що російська школа в Україні, пов'язуючи народ український з близькою йому великою духовною культурою російського народу і даючи йому доступ до всесвітньої культури, необхідна українському народу й повинна відіграти величезну роль у справі створення і зміцнення української державності.

2). Російська школа в Україні не є тільки національною, а й загальною для всіх національностей, причетних до російської культури; ставлячи собі за мету сприяти відродженню й духовному зростанню українського народу, вона й надалі повинна залишатися спільною для національностей, що проживають в Україні, поки українська культура не досягне такої ж сили, як і російська".

Навіть міністр народної освіти М.Василенко виступав на цьому з'їзді російською мовою й стверджував: "Створюючи українську школу, не можна руйнувати іншої школи; введення викладання українською мовою повинно бути розв'язано лише стосовно державних навчальних закладів, притому здійснюватися воно повинно з усією педагогічною обережністю..." [12, 1].

А голова з'їзду В.П.Науменко додав, що "не боротьба двох культур повинна йти в Україні, а братня робота, взаємна підтримка".

Згадуючи цей з'їзд, С.Постернак писав: "Такою була ідеологія тієї групи російського вчительства й громадянства, під впливом якої провадилася діяльність МНО за Гетьманщини; ідеологія далека від ідеології українського народу, але все ж ідеологія, якій не можна відмовити в послідовності... На практиці виходило, що не можна українізувати середніх шкіл, хоч би починаючи з молодших класів і там, де більшість дітей – українці, бо це означатиме руйну російської культури на Україні. Треба натомість утворювати нові українські школи, радив на з'їзді доповідач Потапенко" [10, 35 – 36]. Нові школи тоді, звичайно, відкривалися, але їх кількість у масштабах України була явно недостатньою. Резолюції батьківського з'їзду повторювали відомі висловлювання щодо "насильництва в українізації". А батьки-українці на знак протесту покинули цей з'їзд, "бо вважали його ворожим ідеї української школи" [13, 356].

Міністерство освіти в червні 1918р. внесло до Ради Міністрів законопроект про відкриття з 1 липня 1918р. сорока українських гімназій і десяти українських реальних училищ. Згідно з цим проектом мало відкритися: 15 гімназій у складі трьох молодших класів, 2 – у складі чотирьох, 2 – у складі п'яти молодших класів, 1 – повну восьмирічну гімназію в Харкові; 10 гімназій – у складі одного п'ятого класу за законом 28 квітня 1917 року. Низка тодішніх шкіл мала перейти за планом Міністерства освіти на державне утримання, а крім того, на периферії України (Херсонщині, Таврії, Харківщині, Курщині і т.д.) мали відкритися ще ряд українських державних шкіл. Було дозволено відкрити 345 нові вищі початкові школи [6, 32зв.]. Помітно збільшився інтерес до національних шкіл у місцевих українських організаціях та земствах. Так, восени 1918р. на Одещині мали закритися три школи. Побудувати для них помешкання не було можливості, а попередні приміщення, в яких розмішувалися школи, були відібрані їх власниками [14, 19 – 20]. Але школи не було зачинено. Населення не могло змиритися із закриттям цих шкіл і зняло для них нові приміщення [15, 17].

Часто селяни збирали кошти й відкривали свою гімназію, якщо Міністерство освіти відмовлялося утримувати у них державну школу. Так було дозволено відкрити гімназії у с. Чернухах Лохвицького повіту (ім. Г.Сковороди), с. Нових Санжарах Кобеляцького повіту та ін. [16, 359].

Незважаючи на заходи, які вживалися центральною українською владою, в провінції подекуди продовжувала існувати проблема нестачі кваліфікованих учительських кадрів, які могли б викладати предмети українською мовою. Наприклад, у квітні 1918р. губернський комісар Херсонщини в справах освіти надіслав до Єлисаветградської земської управи листа, в якому просив найближчим часом надати відомості до губернського комісаріату народної освіти про всі школи, що перебували в їхньому розпорядженні, вказати кількість комплектів та мову викладання. Комісар також цікавився кількістю вчителів, які могли б викладати

предмети українською мовою. Виявилося, що з усіх учителів Єлисаветграда лише двоє могли викладати предмети українською мовою [17, 3].

Місцеві вчительські з'їзди за доби Гетьманату продовжували проводитись, але значно рідше. Наприклад, у квітні 1918р. відбувся з'їзд учителів сьомого Северинівського району Одеського повіту. В основному обговорювалися питання автономії школи; порядок переведення, звільнення та запрошення вчителів; про здійснення контролю над школами тощо [18, 4].

У липні 1918р. в Одесі пройшов з'їзд учителів-українців Одеського повіту. Головна мета з'їзду – заснувати повітову українську вчительську спілку й обрати представників у повітову шкільну раду, що мав найближчим часом замінити училищний комітет при Одеській земській управі [19, 1].

13 – 14 жовтня пройшов з'їзд учителів початкових і середніх шкіл Пирятинського повіту. Вчителі вимагали негайної українізації освіти та "всіх державних інституцій, щоб не було в цих інституціях неповажання до української мови, що ображає українців і гальмує українські справи; всі зносини в Україні повинні провадитися тільки українською мовою"[20, 129]. Також учасники з'їзду обговорили важкий матеріальний стан освіти, проблеми забезпечення шкіл підручниками й посібниками.

З поглибленням економічної кризи, зростанням інфляції матеріальне становище народних учителів помітно погіршилося. Київський губернський комісар Пастернак подав у квітні 1918р. міністру освіти М.Василенку доповідну записку про важке матеріальне становище народного вчителства. У деяких школах, наприклад, Василівській, вчителі "просять кусок хліба для своїх голодних дітей, випрошують хоч якісь старі чоботи, щоб було в чому прийти до школи". Вчителі масово покидали школи, сотні шкіл залишалися без викладачів, їхні обов'язки виконували зовсім невідповідні особи. Комісар писав: "З усіх місць Київської губернії до мене доходять тривожні звістки, приїзять делегати. Деякі вчителі закінчують життя самогубством (застрелилась від голоду вчителька початкової школи с. Журбинець, повісився вчитель Маньківського вищого початкового училища)" [21, 2]. І якщо навіть у Київській губернії вчителі голодували, то в провінції ситуація була ще критичнішою.

Найболіснішою проблемою провінції була нестача коштів на утримання шкіл, незважаючи на те, що уряд виділив 4 млн. крб. на ремонт шкільних приміщень [6, 32зв.]. Так, у жовтні 1918р. в Чернігові відбулася нарада діячів з народної освіти й представників земств Чернігівської губернії, на якій говорилося, що через брак коштів восени в жодному повіті губернії не відкрито жодної нової школи. Окрім того, ремонту в школах не робили, не вистачало навчальних посібників, не було заготовлено палива на зиму. Якщо ремонт і проводився, то виключно на кошти громад [22, 13 – 14]. З Херсонської губернії також повідомляли, що більшість шкіл губернії залишилися без ремонту, палива, навчальних посібників. Вчителі голодували, серед них почалися хвороби від недоїдання.

Найважчим було становище в повітах, прилеглих до фронту. І.Невеселий писав, що в цих місцевостях відчувався брак не лише в коштах, але й учительських кадрах. Зубожілі селяни не мали змоги віддавати своїх дітей до школи: "Довготривала війна відбилася на матеріальних засобах самих селян, які не можуть задовольнити своїх дітей одягом і чобітьми. Багато родин не має дати що дати їсти своїм дітям, багато з яких блукає по чужих хатах і т. д... Тому шкільна наука може мати перешкоди при такому ненормальному стані" [23, 211 – 212].

Влада Скоропадського не мала достатньої соціальної бази. Її підтримували поміщики, яким повернули землі та маєтки, й німці, які вивозили з України хліб та продовольство.

Коли в грудні 1918р. становище німців в Україні ослабло й почалося повстання проти режиму Скоропадського, очолюване В.Винниченком та С.Петлюрою, то гетьмана практично ніхто не захищав. Уже, починаючи з 20 листопада, цілі гетьманські полки переходили на бік повстанців. Опорою повстання були січові стрільці. Скоропадський був оголошений узурпатором влади й зрадником української держави. Швидко було відновлено УНР на чолі з Директорією.

Отже, педагогічні з'їзди періоду Гетьманату акцентували увагу громадськості на цілому ряді наявних у народній освіті проблем і змушували уряд, суспільство вживати певних заходів щодо їх розв'язання. Доба національно-визвольних змагань озвучила й задекларувала наміри розв'язати багато освітніх проблем, які нагромаджувалися в імперії століттями. У більшості випадків це розв'язання мало місце лише на папері у вигляді проспектів, декларацій, резолюцій, розпоряджень, але не набувало завершених конкретних реальних форм та нового змісту. Завадили цьому умови війни, брак коштів і занадто короткий строк існування української влади.

У той же час незаперечним досягненням тієї доби є значне просування у розв'язанні головної і найбільшньої проблеми української освіти – мовної. Відтоді діти в Україні одержали можливість навчатися своєю рідною материнською мовою, і ревізувати це право, вибороне впродовж столітньої боротьби національно свідомої частини української інтелігенції з царатом, більшовицька радянська влада, пам'ятаючи уроки свого першого приходу в Україну, вже не наважувалася.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовенко В.В. Національні та соціальні аспекти в освіті України (1917р.) //Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. – Вип. 54. – Кіровоград, 2004. – С.37-41.
2. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр. 50. – Арк. 5.
3. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр. 57. – Арк. 22 – 23зв., 105.
4. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 14. – Арк. 4, 4зв., 5, 5зв.
5. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп. 2. – Спр. 302. – Арк. 1, 6, 8, 8зв., 9.
6. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп. 5. – Спр. 1. – Арк. 31, 31зв., 32, 32зв.
7. Хроніка. Курси для учителів // ВУШ. – 1918. – № 8 – 9. – С. 257 – 267.
8. ДАОО. – Ф. 42. – Оп. 35. – Спр.150. – Арк. 79.
9. ЦДАВОВУ. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр. 53. – Арк. 5 – 5зв.
10. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-19рр. – К.: Друкар, 1920. – 127с.
11. Сімашкевич М. Наша "не-своя" школа (3 документів Київської Імператорської Олександрівської гімназії) // Вільна Українська Школа. – 1918-1919 шк. рік. – №6 – 7. – С. 54 – 60.
12. Петровский А. Всеукраинский учительский съезд (Киев от 5 по 8 июля) // Весник Одесского земства. – 1918. – № 80. – С. 1 – 2.
13. З'їзди російських учительських та батьківських організацій // ВУШ. – 1918. – №10. – С.356 – 357.
14. Закрытие школ // Весник Одесского земства. – 1918. – № 4 – 5. – С.19 -20.
15. Закрытие школы // Весник Одесского земства. – 1918. – № 9 – 10. – С. 16 – 17.
16. Хроніка // Вільна Українська Школа. – 1918. – №10. – С. 359.
17. ДАКО. – Ф. 78. – Оп. 4. – Спр. 917. – Арк. 3.
18. Вопросы земской школы // Весник Одесского земства. – 1918. – № 65. – С. 4.
19. З'їзд учителів-українців Одеського повіту // Весник Одесского земства. – 1918. – № 84. – С. 1.
20. Приєднання Пирятинської Повітової Спілки до ВУС // ВУШ. – 1918 – 19 шк. р. – № 8 – 9 (березень – квітень). – С.128 – 129.
21. Трагическое положение народных учителей // Весник Одесского земства. – 1918. – № 80. – С. 2.
22. Васильев П. Положение школ в Черниговской губернии // Весник Одесского земства. – 1918. – № 14. – С.13 – 14.
23. Невеселий І. Українське шкільництво на Підляшшу, Поліссю й Волині // ВУШ. – 1918. – № 8 – 9. – С. 209 – 214.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вдовенко Вікторія Віталіївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.  
*Наукові інтереси:* історія загальноосвітньої школи України кінця XIX – початку XX ст.

**ЗАСТОСУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВИХ СПОСОБІВ  
СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ****Валентина Владимірова**

На основі нормативних джерел та практичного досвіду у статті розкриваються зміни характеру договірного-правового регулювання трудових відносин в освітній галузі з урахуванням принципів соціального партнерства.

Трансформаційні процеси в системі освіти потребують зміни характеру колективних трудових відносин на підставі співробітництва, тобто соціального партнерства їхніх учасників. Соціальне партнерство як тісна взаємодія об'єднань працівників та роботодавців на основі рівноправного діалогу має чіткий правовий механізм для узгодження інтересів. Актуальність цієї проблеми є важливою як в теоретичному, так і в практичному аспектах з огляду застосування організаційно-правових способів соціального партнерства в освітній галузі.

Договірні засади регулювання трудових відносин, розв'язання колективних трудових спорів розглядали С.Іванов, І.Кисельов, Ф.Кунц, А.Мацюк, В.Новиков, В.Прокопенко та інші. Соціально-економічні реальності сприяли появі у XX столітті колективних договорів та розвитку соціального партнерства в соціальних трудових відносинах. Соціальне партнерство як багатоаспектне соціальне явище має кілька визначень на науковому та законодавчому рівні: як соціальне та етичне поняття й організаційний принцип воно охоплює співробітництво соціальних партнерів, тобто сторін колективно-трудова відносин.

Науковці розглядають це явище в трьох аспектах: як систему суспільних відносин, як принцип взаємодії суб'єктів колективних трудових відносин і як правовий інститут. Розглянемо різні моделі соціального партнерства та організаційно-правові механізми їхньої реалізації у процесі прийняття та застосування соціально-трудова норм. Найпоширенішими у світовій практиці є дві моделі – трипартизм та біпартизм.

Трипартизм характеризується наявністю трьох сторін у соціальному партнерстві – представників від найманих працівників, роботодавців і держави. Біпартизм означає наявність двох сторін переговорного процесу представників від найманих працівників і роботодавців.

Соціальне партнерство як модель поведінки учасників соціально-трудова відносин закріплена в міжнародно-правових стандартах. Принципи соціального партнерства закріплено в Європейській соціальній хартії 1961 року та Переглянутій Європейській соціальній хартії 1996 року. Зміни суспільного напрямку на ринку праці України розширили межі соціального партнерства. Розвиток сучасної системи в нашій державі започатковано Указом Президента України "Про національну раду соціального партнерства" від 23 травня 1993 року.

Подані в статті характеристики організаційно-правових способів соціального партнерства дають можливість розкрити механізм взаємодії суб'єктів колективних трудових відносин в освітній галузі.

Необхідність узгодження соціально-економічних інтересів освітян створило систему суспільних відносин, які потребують розв'язання певного комплексу процедур. Працівники освіти соціальне партнерство реалізують у такій формі, як колективні договори, які



сприяють реалізації колективних прав, інтересів у сфері праці, що у свою чергу потребує удосконалення механізму їхнього захисту.

Виходячи із змісту, суб'єктивного складу та завдяки механізмам правового регулювання комплексом соціально-трудових відносин, є можливим укладання таких колективних договорів, які спрямовувалися б на врегулювання взаємин у навчально-виховному процесі та встановлювали б локальні організаційно-правові та інші засади функціонування навчального закладу.

На підставі нормативних джерел відомо, що право на ведення переговорів й укладання договорів та угод від імені колективу працівників стосовно навчального закладу надається профспілці, наділеній колективом відповідними повноваженнями. Захист трудових, соціально-економічних прав та інтересів профспілки здійснюють на основі Закону України "Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності" від 15 вересня 1999 року та на підставі Закону України "Про колективні договори і угоди" від 15 грудня 1993 року. Названі закони визначають правові основи сторін при веденні переговорів та укладанні колективних договорів. Соціальне партнерство та колективно-договірне регулювання взаємопов'язані й мають спільну мету, спрямовану на забезпечення стабільної психологічної атмосфери, зняття соціальної напруги в колективі та ефективного регулювання колективних трудових відносин. Саме інститут соціального партнерства передбачає проведення сторонами консультацій, переговорів для розв'язання колективних трудових спорів, розгляд і розв'язання претензій та розбіжностей, які виникають між сторонами.

Світовий досвід доводить, що проблеми економічного й суспільного життя розв'язуються оптимально при досягненні соціальної злагоди. Стрижнем соціального партнерства, наголошує Н. Болотіна, є принципи співробітництва між роботодавцями й найманими працівниками. Ці принципи реалізуються у формах проведення переговорів, укладання колективних договорів та колективних угод, узгодження проєктів нормативно-правових актів, консультацій при прийнятті рішень соціальними партнерами на всіх рівнях [1]. Колективний договір в освітній галузі укладається на основі Конституції України та чинного трудового законодавства, вимог законів України "Про колективні договори і угоди", "Про освіту", "Про вищу освіту", "Професійні спілки, їх права та гарантії діяльності".

Сторонами колективного договору у сфері державної власності закладу освіти є керівник та первинна профспілкова організація, яка діє від імені трудового колективу відповідно до свого статуту. У нинішніх умовах сторони самостійно визначають структуру договору, враховуючи специфіку навчального закладу, що свідчить про децентралізацію правового регулювання трудових відносин.

Оскільки колективний договір є локальним нормативним актом, то він містить комплекс нормативних положень та колективно-договірних зобов'язань, спрямованих на регулювання трудових, соціально-економічних відносин, їхня дія поширюється лише в межах даного навчального закладу і є особливим видом договору про соціальне партнерство. Трудове законодавство встановило основні засади та порядок ведення колективних переговорів. Статтею 4 Закону України "Про колективні договори і угоди" передбачено, що укладанню колективних договорів передують колективні переговори, які розпочинаються за письмовою пропозицією будь-якої із сторін не раніше ніж за 3 місяці до закінчення строку дії попереднього колективного договору, а друга сторона протягом 7 днів після їх одержання повинна розпочати переговори. Ця процедура сприяє поліпшенню організації ведення колективно-договірного процесу. Безперечно, значне місце в переговорному процесі займає соціальне партнерство як головний чинник врегулювання соціальних розбіжностей.

З.Я.Козак акцентує увагу, що стосунки соціальних партнерів будуються на таких принципах:

- взаємної поваги й довіри соціальних партнерів;
- рівності сторін соціального партнерства;
- всеосяжного характеру соціального партнерства;
- пріоритетності примирних методів і процедур у проведенні переговорів і консультацій;
- неможливості погіршення умов досягнутих на попередньому рівні соціальних договорів;
- обов'язковості виконання досягнутих домовленостей;
- відповідальності соціальних партнерів за виконання прийнятих ними рішень та досягнутих домовленостей [4]. Сторони самі визначають порядок ведення переговорів з питань розробки, укладання або внесення змін до колективного договору.

На законодавчому рівні передбачено, що ухилення осіб від участі в переговорних процесах тягне за собою дисциплінарну або адміністративну відповідальність. Доречно зазначити, що склад комісії для ведення переговорів та підготовки проектів колективного договору також визначається сторонами, які можуть переривати переговори з метою проведення консультацій, експертиз, одержання необхідних даних для вироблення відповідних рішень і пошуку компромісів. Варто взяти до уваги, що обмеження строку ведення колективних переговорів законом не передбачається, тому сторони самі визначають строки початку та закінчення переговорів, які можуть перериватися, якщо сторони не дійшли згоди при обговоренні конкретних пропозицій. У зв'язку з цим складається протокол розбіжностей, до якого заноситься зміст розбіжностей та пропозиції сторін про намічені заходи щодо усунення причин.

Як відомо, для розв'язання розбіжностей протягом 3-х днів після складання протоколу сторонами створюється примирна комісія, яка складається з однакової кількості представників сторін для підготовки рекомендацій щодо вироблення рішення, яке задовольняло б обидві сторони. У разі не досягнення згоди за участю примирної комісії, сторони можуть звернутися до посередника, який у семиденний строк розглядає протокол розбіжностей і виносить рекомендації по суті спору. Посередника визначають сторони за спільною згодою. Законодавством передбачено, що в разі не досягнення згоди між сторонами за допомогою примирної комісії та посередника, то використовуються такі заходи, як проведення зборів, мітингів, демонстрації. При досягненні згоди в переговорному процесі та виробленні проекту колективного договору, він передається на обговорення трудового колективу. Суттєвою особливістю цього процесу є те, що після обговорення в колективі робоча комісія збирає, узагальнює і розглядає пропозиції, які надійшли в ході обговорення, та вносить відповідні зміни й доповнення до проекту колективного договору. Допрацьований проект колективного договору виноситься на загальні збори або конференцію трудового колективу закладу освіти.

Теорія та практика укладання колективних договорів основну увагу приділяє його змісту. Недооцінювання специфічних умов системи освіти при встановленні взаємних зобов'язань сторін щодо регулювання виробничих, трудових, соціально-економічних відносин породжує чимало проблем.

На законодавчому рівні передбачено, що зміст колективного договору визначається сторонами в межах їхньої компетенції та встановлюються взаємні зобов'язання сторін щодо регулювання виробничих трудових, соціально-економічних відносин, зокрема:

- зміни в організації виробництва й праці;
- забезпечення продуктивної зайнятості;

- нормування оплати праці, встановлення форми, системи, розмірів заробітної плати та інших видів трудових виплат (доплат, надбавок, премій тощо);
- встановлення гарантій, компенсацій, пільг;
- участі трудового колективу в формуванні, розподілі й використанні прибутку підприємства (якщо це передбачено статутом);
- режиму роботи, тривалості робочого часу й відпочинку;
- умов та охорони праці;
- забезпечення житлово-побутового, культурного, медичного обслуговування, організації оздоровлення і відпочинку працівників;
- гарантій діяльності профспілкової або інших представницьких організацій трудящих;
- умов регулювання фондів оплати праці та встановлення міжкваліфікаційних (міжпосадових) співвідношень в оплаті праці.

Незважаючи на те, що законодавство досить чітко визначає зміст колективного договору, проте при укладанні колективних договорів недостатньо враховуються взаємні зобов'язання сторін.

Ця частина договору є основною, тому необхідно визначати зміст виробничих стосунків у контексті реформування, модернізації національної освітньої системи, її модифікації та трансформації. Практичний досвід доводить, що в змісті колективного договору недостатньо розкриваються зобов'язання сторін щодо врегулювання суспільних відносин стосовно навчання, виховання, професійної підготовки, системи матеріального заохочення для всіх категорій працівників навчального закладу, дотримання порядку оплати праці та відпусток з урахуванням особливого характеру праці.

Колективним договором можуть передбачатися й інші, додаткові порівняно з чинним законодавством, гарантії та соціально-побутові пільги. За характером умови колективного договору класифікують: нормативні, зобов'язальні, інформаційні та організаційні. До нормативних умов колективного договору належать положення, що становлять сукупність правових норм локального значення з питань оплати умов праці, побуту тощо. Зобов'язальні умови – це ті питання, які не врегульовані чинним законодавством, а визначаються у колективному договорі як зобов'язання сторін. Інформаційні – це умови, які містять інформацію про вже чинні правові акти.

Організаційні умови пов'язані з порядком укладання зміни та припинення строку дії колективного договору. Прийняті локальні норми доповнюють загальні правила, які отримують регулятивні властивості завдяки поєднанню централізованого й локального правостановлення. Навчальний заклад, маючи відповідні економічні можливості може обирати для регулювання трудових відносин або централізовану норму або ж прийняти свої умови. Застосовуючи локальні норми, необхідно враховувати, щоб не відбувалося погіршення умов праці порівняно з чинним законодавством. У застосуванні сфери локального регулювання необхідно мати на увазі норми, прийняті за домовленістю сторін та інші норми трудового права, які належать до централізованого правового забезпечення. Працівникам освітніх закладів необхідно при формуванні змісту колективного договору виходити з того, що колективні трудові відносини пов'язані з реалізацією колективних трудових прав їхніми суб'єктами, більшість таких прав належить до основних прав людини, що містяться у Конституції України та міжнародно-правових документах з прав людини. Локальні нормативні акти передбачають індивідуальні та колективні трудові права, які не повинні знижувати їхній рівень закріплений законодавством.

Практика свідчить, що значне місце в структурі колективного договору займає розділ з охорони праці, при формуванні якого сторони повинні узгоджувати заплановані заходи

на основі вимог законів України "Про охорону праці", "Про санітарно-епідеміологічне забезпечення населення", "Про радіаційну безпеку", "Про пожежну безпеку" та нормативних актів Держкомітету України з нагляду за охороною праці та техніки безпеки. При розробленні комплексних заходів щодо поліпшення охорони праці, санітарно-гігієнічних норм, пожежної безпеки необхідно враховувати механізм реалізації, усвідомлюючи суттєву його особливість. Взаємодія сторін у цілому аспекті повинна спрямовуватися на підвищення рівня з охорони праці, запроваджуючи економічні методи управління та інженерно-технічні засоби безпеки праці.

Ми зупинилися в статті лише на тих розділах колективного договору, де виникає найбільш непорозумін між сторонами при укладанні колективних договорів. Успішне їхнє розв'язання можливе на основі рівноправного діалогу та чіткого правового механізму узгодження інтересів. Прийняття законів "Про соціальне партнерство" "Про внесення змін і доповнень до Закону України", "Про колективні договори і угоди", "Про трудові колективи", "Про об'єднання роботодавців", дає підставу нормативного забезпечення процесу регулювання колективних відносин, який набуває широкого застосування. Отже, правові межі соціального партнерства є комплексом юридичних норм, що регулюють укладання колективних договорів та розв'язання колективних трудових спорів через переговори та компроміси, завдяки яким можливо уникнути багатьох прорахунків та недоліків, удосконалюючи механізм соціального співробітництва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотіна Н.Б. Трудове право України: Практикум. К.: Вікар, 2002.
2. Иванов С.А. Трудовое право переходного периода: проблемы использования зарубежного опыта // Гос. и право. 1995. №3, – С.37.
3. Новиков В.М. Зарубіжний досвід соціального партнерства //Україна: аспекти праці. – 1998. – С.38.
4. Трудове право України. Академічний курс: Підручник для студентів юридичних або вищих навчальних закладів. / П.Д.Пилипенко, В.Я.Бурак, З.Я.Козак та ін.; За ред. П.Д.Пилипенка. – К.: Концерн "Видавничий дім" "Ін Юре", 2004.
5. Чанишева Г.І. Колективні відносини у сфері праці: теоретико-правовий аспект: Монографія. – О.: Юрид. літ-ра, 2001.
6. Закон України "Про колективні договори і угоди" // Відомості Верховної Ради України від 7.09.1993, № 36.
7. Закон України про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності // Відомості Верховної Ради України від 12.11.1999 р., № 45.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Владимирова Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми формування правової культури.

## ФІЗИЧНЕ Й ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ДЖОНА ЛОККА

**Олена Габелко**

У статті сформульовані основні принципи та проблеми фізичного й трудового виховання в педагогічній спадщині англійського педагога Джона Локка.

Проблема фізичного й трудового виховання є невід'ємною частиною системи виховання і займає чільне місце в процесі формування всебічно розвиненої особистості. Проблема фізичного й трудового виховання була в центрі уваги багатьох педагогів різних епох (Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Д. Локка, Г. Кершенштейнера).

Метою цієї статті є розкриття умов та принципів формування фізичного та трудового виховання в педагогічній спадщині видатного педагога та філософа-матеріаліста XVII століття Джона Локка. "Локк, – за словами Енгельса, – був у політиці, як і в релігії, сином класового компромісу 1688 року".

Педагогічні думки Джон Локк викладає у таких працях: "Думки про виховання" та "Про виховання розуму".

У XVII ст. в Англії започатковується реалістично-гуманістична педагогіка, і це не могло не позначитися на педагогічних та філософських поглядах Локка. У своїх економічних, політичних, педагогічних теоріях та в загальнофілософській концепції він висловлює інтереси нової буржуазії [3, 103]. Погляди Локка на формування особистості характеризують його класові позиції.

Проблему виховання людини англійський педагог трактує в широкому соціальному й філософському контекстах проблеми взаємозв'язку особистості та суспільства, визначивши найбільш сприятливі умови, найменші та найкоротші способи реалізації розроблених ним нових цілей і завдань виховання. Локк підіймає процес виховання на найвищій щабель, але для кожної соціальної категорії визначається певна система виховання, певна мета.

Метою всієї системи педагогічного впливу на дитину й підлітка, який має індивідуальний характер, Локк вважає виховання аристократично-буржуазного джентльмена. Він чітко змальовує те своєрідне поняття "gentleman", яке виникло в Англії як ідеал довершеної людини (хоча тільки в аристократичному сенсі). Елітарність виховання, на погляд Джона Локка, полягала в необхідності сформувати характер, виховати волю, озброїти реальними, практично корисними знаннями і здійснити виховання в аристократичному дусі дитині із забезпеченої сім'ї. Джентльмен має отримати всебічне виховання: фізичне, моральне, розумове й трудове.

Розглядаючи процес виховання людини як єдність фізичного, психічного та розумового розвитку, Локк окреслює головне завдання виховання – формування характеру. Для розв'язання цієї проблеми необхідно передусім подбати про силу тіла людини, тому велике значення приділяється здоров'ю дитини. Фізичне виховання має починатися з моменту появи дитини на цьому світі, воно є першим видом виховного впливу дорослих на дітей [6, 26]. Перші рядки свого трактату англійський педагог присвячує саме проблемі фізичного виховання. Основою щастя є виховання фізично здорової людини: "У здоровому тілі здоровий дух".

"Я думаю, що душу дитини так легко спрямувати в тому чи іншому напрямку, як і воду, що біжить у річці; але хоча в цьому і полягає основне завдання виховання, і наша турбота має бути присвячена головним чином внутрішній стороні людини, однак не слід залишати без уваги й тлінну оболонку". [6, 72].

У своїй педагогічній праці "Думки про виховання" Локк застосовує і свої знання медика. Спираючись на наукові знання свого часу, Локк дає багато санітарно-гігієнічних порад про те, як загартовувати організм дитини. На його думку, розв'язати проблеми фізичного розвитку дітей можливо тільки за умови об'єднання зусиль педагогіки й медицини. Якщо медицина залучає головним чином штучні засоби – ліки, то педагогіка насамперед використовує природні умови – саму природу. Необхідно бути обережним стосовно ліків, не вживати їх при незначній хворобі, неварто також зайвий раз викликати лікаря, іноді краще, щоб природа сама про все потурбувалася.

Основним принципом фізичного виховання, на думку Джона Локка, є дисципліна тіла. У фізичному плані джентльменів потрібно виховувати, як і дітей фермерів, – просто й природно. Необхідно загартовувати організм дитини, створювати звичку терпіти холод,

спеку, привчати до змін погоди, бо "тільки звичка загартовує тіло і робить його більш стійким до холоду". Для загартовування необхідно мити ноги холодною водою, поступово знижуючи температуру, треба починати з кімнатної і краще робити це навесні. Особливо корисним є вміння плавати. "Вміння плавати багатьом рятує життя, і римляни уважали його настільки необхідним, що ставили на один щабель з грамотою, і про людину погано виховану й ні до чого непридатну вони мали прислів'я: "він не навчився ані грамоти, ані плавання" [6, 76].

Для того, щоб джентльмен виріс витривалим та невибагливим, Локк радить привчати його до простої та корисної їжі. Він упевнений, що дітям до трьох років не слід давати м'яса, їжу не потрібно приправляти, деякі фрукти також шкідливі для дитячого організму, необхідно обмежити вживання алкогольних напоїв (лише для профілактики та в лікувальних цілях).

Локк зауважує: "Я не думаю, що всі люди мають однаковий апетит: в одних шлунки від природи міцні, в інших – слабкіші. Але я думаю, що більшість людей стає гурманами або ненажерами саме через звичку, хоча від природи вони не такі..." [6, 79] На думку педагога, потрібно встановити правильний режим харчування, регламентувати час прийому їжі. Загалом їжа має бути досить простою і корисною, на сніданок краще давати кашу. Локк наводить приклад: "Повелителі світу росли і вживали мало їжі, й молоді джентльмени в Римі не відчували браку сили, фізичної або духовної, бо їли один раз на день..." [6, 79]

Сон також сприяє фізичному розвитку дитини, тому діти можуть спати стільки, скільки забажають. Необхідно рано лягати спати та рано прокидатися, але не можна довго ніжитися в ліжку. Ліжко, на думку Локка, не повинно бути занадто м'яким: "...той, хто звик вдома спати на жорсткому ліжку, не страждатиме від безсоння під час своїх подорожей через відсутність м'якого ліжка..."

Слід зазначити, що в XVII ст. медицина, як і більшість наук, не була досконалою, тому деякі положення Локка, як наприклад, про режим харчування, про шкідливість суворої регламентації часу прийому їжі були відкинуті подальшим ходом розвитку медицини.

Загалом зазначимо, що Локк розглядає проблему фізичного виховання досить вузько, виходячи лише з особистих потреб джентльмена, хоча було б неправильним не зазначити Локкові позитивні риси вказівок з питань про засоби й методи загартовування організму, про правильний режим харчування, сну та занять, про виховання терпіння, відваги, вміння пристосовуватися до будь-яких умов.

У педагогічній спадщині Джона Локка належне місце займає теорія трудового виховання. Майже всі представники зарубіжної та вітчизняної педагогіки значну увагу приділяли трудовому вихованню та ролі праці у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Світова педагогічна думка залишила нам величезний спадок з проблеми трудового виховання і професійної підготовки. Адже ця проблема пов'язана з питаннями, як підготувати підростаюче покоління до трудової діяльності, які форми й види трудової діяльності існують, які з них доступні й корисні для підростаючого організму, яким чином організувати трудове виховання в школі та інших загальноосвітніх навчальних закладах, як одночасно залучити молоде покоління до теоретичних знань і разом з тим підготувати його практично до трудової діяльності [1, 5].

У Західній Європі ідеї трудового виховання пробивали собі шлях значно повільніше, ніж на Сході. Згідно з християнською традицією, праця – це кара Бога людині за її гріхи. Розвиток виробництва, значне піднесення господарства, яке почалося в Західній Європі в XVII-XVIII ст. і призвело до зародження капіталістичних відносин, зумовило виникнення іншого ставлення до праці. У XIV-XVI ст. в епоху Відродження в Західній Європі ідеї про

трудове виховання та професійну підготовку дітей і молоді стають більш прогресивними [1, 14]. Виховання нової людини було зумовлено розвитком міст, економічними та соціальними змінами суспільства. У цей час відкриваються цехові та гільдійські школи, де дітей навчали письма, читання та грамоті, а в майстернях підлітків навчали ремесла. Загалом докладалося багато зусиль для створення загальноосвітніх шкіл. Таким чином, до професій, які молодь здобувала в сім'ї, додавалося і вміння читати, рахувати, писати. Створювалися нові типи навчальних закладів – міські школи (магістратські, цехові, гільдійські), в яких навчали рідної мови. Подібні школи забезпечували потреби в освіті торгово-ремісничі прошарки суспільства.

Особливо гостро проблема трудового виховання та освіти дітей і молоді в Англії постала в період буржуазної революції. Революція закінчується компромісом між буржуазією та "новим дворянством", і тому концепція трудового виховання набуває класового характеру.

Найбільш типова позиція в цьому плані знайшла своє розкриття в педагогічній концепції Джона Локка. У своєму трактаті про роль праці він зазначає: "99% того, що ми маємо, дає нам праця. Лише 1% дала нам природа. Праця – основа приватної власності" [8, 162]. Локк зауважує, що заробітна плата робітника становить мінімум його засобів існування. Він, як і його сучасники, не міг розгадати таємницю грошей, зрозуміти, що гроші – це товар.

У педагогічній концепції Локка трудове виховання займає істотне місце для всіх дітей без винятку. До програми навчання джентльмена входить вивчення будь-якого корисного ремесла. Тогочасна думка відкидала можливість введення ремесла в освітню програму: не можна було б уявити, щоб фізична праця поєднувалася з багатством та знатністю.

Локк наводить приклад визначних людей стародавнього світу, які могли поєднувати працю з державними справами – в цьому вони вбачали відпочинок від розумових занять. Педагог доводив, що фізична праця (всілякі види господарських робіт чи ремесл) знімає втому від навчання, додає енергії, зміцнює здоров'я, дає життєві сили, тобто керується принципом корисності. Фізично працювати необхідно, бо це корисно для здоров'я.

Локк радить займатися наступним: садівництвом, сільським господарством. З цієї різноманітності занять батько та вихователь обирають одне або два. Навчання ремесла є однією зі складових у процесі підготовки "ділової людини". Майбутній хазяїн має володіти хоча б елементарними трудовими навичками, щоб вдало керувати своїм маєтком та тими, хто на нього працюватиме.

Загалом можна стверджувати, що трудове виховання за Локком мало гігієнічно-оздоровчий характер. Але підходить він до проблеми фізичної праці однобічно. Він позитивно оцінює працю як засіб фізичного загартування, але ігнорує її соціальне значення. Джон Локк створює проект "Про робочі школи", де викладає думки стосовно навчання та виховання дітей від 3 до 14 років з бідних сімей. Кожна з таких сімей отримувала грошову допомогу, але впевненості, що батько витрачає гроші не на потреби дітей, а на власні потреби, не було. Створення робочих шкіл, де діти відпрацьовуватимуть своє утримання, відкидає необхідність виплати грошової допомоги їхнім сім'ям. На думку Локка, ця сума буде ефективніше використана, якщо її витратити дітям на хліб, ніж віддавати гроші їхнім батькам, адже: "... вдома діти рідко отримують щось більше ніж хліб та воду..." [6, 301]. Діти в подібній школі забезпечуватимуться найнеобхіднішим – їжею, а тому виростуть сильнішими та здоровішими, ніж інші. Користь від таких шкіл полягає і в наступному: дітей можна примусити кожен тиждень відвідувати церкву. Отже, вони отримуватимуть деякі поняття про релігію. Наприкінці своєї праці Локк пропонує, щоб і дорослим надавалася можливість відвідувати подібні школи для навчання і роботи.

Незважаючи на певні недоліки, філософські, соціально-політичні та педагогічні праці Джона Локка склали цілу епоху в науці, вплинувши на подальший розвиток передових соціальних та філософсько-педагогічних ідей. Педагогічні ідеї визначного англійського педагога набули подальшого розвитку в працях визначних мислителів Франції XVIII ст., зокрема в педагогічних поглядах Ж.-Ж. Руссо та французьких матеріалістів XVIII ст., а також вплинули на педагогічні погляди й діяльність Песталоцці.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли. В 3-х томах. Сост. К.И. Салимова, Г. Б. Корнетов. – М.: Высшая школа, 1939. – С. 1 – 15.
2. Вопросы истории советской и зарубежной школы и педагогики. /Сборник трудов/. Моск. гос. пед. институт им. В.И. Ленина. Кафедра педагогики. [В.А. Ротенберг и др.]. – М.: МГПИ, 1975. – 181 с.
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. /под ред. Васильевой/. – М.: 1998. – 415 с.
4. Коменский Я.А., Локк Д., Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10-ти томах. Т.1 /под ред. Н.К. Гончарова, Н.А. Константинова. – М.: Издательство АПН, 1957. – 509 с.
6. Локк Джон. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320с.
7. Медведков А.П. Краткая история педагогики в культурно-педагогическом освещении. – С. Петербург. Изд. Я. Башмакова, 1912. – С. 102-109.
8. Рахман Д. Джон Локк. Его учения о познании, праве и воспитании. Субъективная и объективная психология. – Типолитография изд-ва "Червоний шлях", 1924. – 182 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Габелко Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.  
*Наукові інтереси:* проблеми історії зарубіжної педагогіки.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СУЧАСНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ярослав Галета, Тетяна Довга

У статті здійснено аналіз вітчизняного та зарубіжного науково-педагогічного досвіду впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Проілюстровано можливості їхнього практичного використання вчителем початкових класів.

В умовах перебудови змісту шкільної освіти важливим завданням є реалізація в початковій школі розвивальної функції навчання, покликаної забезпечити розвиток пізнавальної сфери особистості молодшого школяра.

Теоретичні основи цієї складної, багатоаспектної проблеми знайшли розкриття у працях відомих зарубіжних та вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) та дидактів (А. Алексюк, Т. Ільїна, В. Оконь, В. Онищук, Ю. Мальований, В. Паламарчук, О. Савченко, Т. Шамова).

Особливості розвивального навчання молодших школярів у процесі викладання різних предметів досліджувалися дидактами й методистами в галузі початкової освіти (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, Н. Коваль, Л. Кочина, Н. Підгорна, О. Савченко, Н. Скрипченко).

В основі розвивального навчання лежить формування повноцінної пізнавальної діяльності, яка сприяє вияву самостійності й активності мислення учнів, а також їхньому просуванню в розумовому розвитку.



Завданням нашої статті є вивчення наявного вітчизняного та зарубіжного досвіду стосовно пошуку способів ефективного розв'язання проблеми розумового розвитку молодших школярів.

У навчальній діяльності учнів існують дві сторони: формування знань (понять, уявлень і т.п.) і формування способів (прийомів) роботи з навчальним матеріалом. Під прийомами розумової діяльності будемо розуміти ті способи, якими учні її здійснюють (прийоми порівняння, абстракції, узагальнення і т.д.) і які можуть бути виражені переліком дій. Сформований прийом має дві сторони: узагальнене знання про спосіб дії і володіння цим способом.

Навчання прийомів повинне здійснюватися одночасно з формуванням знань. Пізнання сутності речей і явищ здійснюється за допомогою прийомів розумової діяльності. У шкільній практиці прийоми розумової діяльності не виступають як предмет спеціального засвоєння, вони формуються здебільшого стихійно, в ході вивчення окремих навчальних предметів. У традиційному початковому навчанні залишається поширеною організація дій учнів за зразком, що не сприяє формуванню самостійності й активності мислення, а, отже, й розвитку прийомів розумової діяльності.

Таке навчання призводить лише до нагромадження знань і не формує в дитини вміння думати, не вчить тих розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і т.п.), за допомогою яких здобуваються осмислені знання.

З початком систематичного навчання в школі дитина може відчувати певний дискомфорт. Не всі школи сьогодні мають належне технічне та навчально-методичне оснащення, що призводить до істотного зниження мотивації навчання школярів, змушуючи вдумливих педагогів шукати більш сучасні засоби й методи навчання.

Одним з таких засобів, що мають унікальні можливості й досить поширені та апробовані в школах індустріально розвинених держав, є комп'ютер.

Поєднуючи в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, калькулятора, комп'ютер стає універсальною іграшкою, здатною імітувати інші іграшки та різноманітні ігри. Сучасний комп'ютер разом з тим є для дитини рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на її дії й запити. Перебуваючи на вершині інтелектуальних досягнень людства, комп'ютер відіграє все більшу роль у навчальній та дозвілєвій діяльності сучасних дітей, що сприяє їхньому інтенсивному розумовому розвитку. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності є дуже природним з погляду дитини і виступає одним з ефективних способів підвищення мотивації та індивідуалізації її навчання, розвитку творчих здібностей і створення сприятливого емоційного фону.

В останні роки в Україні та за її межами інтенсивно проводяться дослідження з питань запровадження в навчальний процес засобів НІТ. Ці питання висвітлювали у своїх працях М. Жалдак, В. Безпалько І. Підласий, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шиян та ін. Відомі вітчизняні спеціалісти в галузі комп'ютерного навчання (М. Левшин, Ф. Ривкінд, Т. Проценко), а також зарубіжні (А. Семенов, С. Симонович, М. Фролов, С. Пейперт, Б. Хантер, Д. Солпостер) вважають, що інформатику доцільно вивчати вже в початковій школі.

Тому одним із важливих способів сьогодні є впровадження курсу "Інформатика" в початковій школі, який знайшов досить широке впровадження в зарубіжній школі (США, Франція, Японія, Болгарія, Росія). На жаль, в Україні цей процес відбувається на рівні апробації та досвіду окремих учителів-ентузіастів, що пояснюється недостатністю шкільної комп'ютерної бази.

Наведемо один із підходів до вивчення курсу "Інформатика", що реалізується в Оренбурзькій гімназії №3 (Росія).

За основу підготовчого курсу інформатики в початковій школі було взято міжпредметну інтеграцію практичної й теоретичної складових курсу [8].

Теоретична частина курсу визначається традиційними темами інформаційно-комп'ютерної галузі, доступними за віком для молодших школярів. Формування понятійного апарату здійснюється через зв'язок понять інформатики з досліджуванним матеріалом основних предметів шкільного курсу, що дає можливість розглядати природничо-наукову картину світу в єдності та різноманітності форм людської діяльності. Діти молодшого шкільного віку набагато краще і з більшою цікавістю сприймають та запам'ятовують нову інформацію за такого підходу, тому що її подання спирається на досвід і вже наявні знання дитини.

Практична складова курсу репрезентована завданнями, у формулюванні чи розв'язанні яких використовується понятійний апарат предметів початкової школи. Система завдань вибудовується на основі ретельного аналізу тематичного планування й змісту основних предметів початкової школи. Таким чином, процес засвоєння знань починається не з подання учню відомого зразка, а зі створення вчителем таких умов навчальної діяльності, що викликають у дитини потребу в засвоюваних знаннях.

Засвоєння кожного розділу й теми відбувається за трьома рівнями:

- ознайомлення (набуття теоретичних знань);
- оволодіння вмінням (вироблення практичних умінь та навичок);
- закріплення вмінь (удосконалення навичок і вмінь, здобутих при вивченні інших предметів).

У результаті цього в дітей формуються знання та вміння з предметної галузі "Інформатика" і закріплюються знання й уміння, набуті ними на уроках з інших предметів.

Як приклад реалізації міжпредметних зв'язків, нижче наведено зміст розділу "Початкові відомості про предмети навколишнього світу як об'єкти", що викладається в 3 класі.

Інформаційна складова	Реалізація міжпредметних зв'язків
<b>Об'єкти навколо нас.</b>	<b>Російська мова</b> Вивчаючи параметри об'єкта за допомогою частин мови (іменник, дієслово, прикметник), учні закріплюють поняття об'єкта й повторюють матеріал, вивчений на уроках російської мови.
<b>Об'єкти комп'ютерного світу (кнопки, вікна, меню, значки тощо).</b>	<b>Математика</b> Вивчаючи властивості об'єкта, учні здійснюють пошук зайвої властивості, встановлюють закономірності, розглядають геометричні фігури як об'єкти. Це дає можливість використовувати знання, набуті на уроці математики, в розв'язанні завдань, що виникають у повсякденному житті.
<b>Дія як характеристика об'єкта.</b>	<b>Читання</b> Для більш точного визначення характеристик об'єкта учні складають розповідь на основі спостереження за навколишнім світом, що допомагає їм надалі більш вільно висловлювати свої думки.
<b>Середовище проживання об'єкта.</b>	<b>Навколишній світ</b> Розглядаючи середовище проживання об'єкта, молодші школярі використовують знання, набуті ними на уроках природознавства й навколишнього світу. Це дає можливість більш глибокого розгляду відомих їм фактів про живу й неживу природу.

Таким чином, реалізація міжпредметних зв'язків, з одного боку, сприяє розвитку логічного мислення, формуванню системи знань, узагальнених умінь, широких пізнавальних інтересів, світоглядних переконань молодших школярів, а з іншого боку – дає змогу учням використовувати комп'ютер як інструмент при розв'язанні різноманітних завдань, що виникають у процесі вивчення інших предметів.

Поряд з наявними підходами до навчання інформатики в початковій школі одним із цікавих, на наш погляд, є комплексний підхід, який розкритий В.О. Буциком (Омський державний педагогічний університет, Росія) у науковій доповіді на XII Міжнародній конференції "Інформаційні технології в освіті" (Москва, 2002) [9]. Цей підхід враховує різноманітні цільові установки в навчанні. Насамперед, це навчання інформатики як фундаментальної науки, що передбачає формування в учнів фундаментальних понять (наприклад, інформація, комп'ютер, інформаційні та комунікаційні системи тощо). Крім того, підсилюється роль вивчення інформатики як середовища розробки й поширення нових технологічних принципів на інші дисципліни.

Як основні програмні центри у вивченні курсу "Інформатика", розглядаються наступні напрямки.

**1. Технічні засоби інформатики** (системний блок, дисплей, клавіатура, принтер, сканер, маніпулятор, аудіосистема, мережа та ін.).

Загальний вигляд технічних пристроїв; призначення технічних пристроїв; типи пристроїв; застосування пристроїв.

**2. Фундаментальні поняття інформатики** (інформація, дані, системи числення та ін.).

Знайомство з поняттям; розкриття змісту; уточнення змісту; застосування поняття.

**3. Розв'язування завдань у комп'ютерних середовищах** (малювання, робота з текстом, обробка даних, пошук інформації, розробка презентацій).

Знайомство із середовищем, моделювання найпростіших об'єктів; конструювання текстів; анімація складних моделей.

**4. Теоретичні основи інформатики** (теорія алгоритмів, моделі ЕОМ, роботи).

Виконання й розробка простих програм; виконання й розробка складних програм.

**5. Алгоритмізація і програмування** (блок-схеми, граф-схеми, навчальна алгоритмічна мова, мова програмування V-basic).

Обчислення за лінійними схемами й програмами, за схемами та програмами з розгалуженням, за циклічними схемами й програмами.

Нині все більшу роль у навчанні молодших школярів відіграють зошити з друкованою основою. З допомогою комп'ютерних технологій такі зошити можна модернізувати через побудову навчального діалогу "комп'ютер-учень".

За допомогою інформаційних технологій можна автоматизувати розв'язування математичних задач, що сприятиме розвитку вміння аналізувати та складати подібні.

Наприклад, на одній гілці сиділо 6 птахів, на іншій -7. На першу прилетіло 3 птахи, а з другої полетіло 2. Скільки птахів залишилося на обох гілках разом?

Дано		Змінилося		Отримано	
Ім'я	Значення	Ім'я	Значення	Ім'я	Значення
Перша гілка	6				
Прилетіло	3	Стало	?		
Друга гілка	7				
Полетіло	2	Стало	?		
				Стало усього	?

Розв'язок.

Стало на першій гілці = Було + Прилетіло.

Стало на другій гілці = Було – Полетіло.

Стало разом = Стало на першій гілці + Стало на другій гілці.

Наведені приклади уможливають зробити висновок про те, що використання сучасних інформаційних технологій у початковій школі здійснюється за такими напрямками:

- комп'ютер як об'єкт вивчення (курс "Інформатика");
- комп'ютер як засіб навчання (курс "Інформатика" та інші навчальні дисципліни);
- комп'ютер як інструмент навчання.

Останній напрямок, на нашу думку, забезпечить більш повну реалізацію освітніх і розвивальних завдань курсу початкової школи за рахунок поєднання традиційних методів навчання з можливостями що пропонують сучасні інформаційні та комп'ютерні технології: програмні тренажери, розвивальні комп'ютерні програми та ігри.

Однією з таких розвивальних програм, на наш погляд, є комп'ютерне середовище ЛОГО, розроблене С. Пейпертом – американським математиком, кібернетиком, психологом та публіцистом [5].

Дослідник С. Пейперт і його послідовники показали, що такі важливі якості мислення, як здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та ін., ефективно розвиваються у дітей і підлітків, котрі займаються програмуванням на Лого. Слід зазначити, що Лого як мова програмування значно ближча до людського способу мислення, ніж до устрою комп'ютерів. Простий і природний синтаксис плюс візуальне зображення об'єктів і процесів дають змогу працювати з Лого всім, навіть молодшим школярам. До того ж, програмування розглядається як мистецтво інтелектуального моделювання, а навчання програмування є засобом формування і розвитку ефективних способів мислення та навчання. Всі особливості мови Лого пов'язані саме з таким його призначенням.

Переваги Лого-середовищ полягають у тому, що знімаються психологічні бар'єри у взаємодії учнів з комп'ютером, розвивається потреба в творчій діяльності, створюються умови для самовираження дитини, посилюється мотивація до навчання.

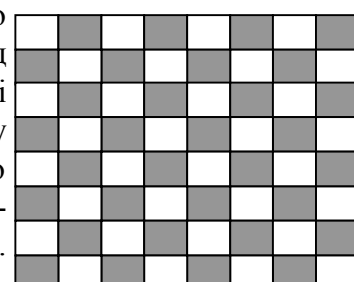
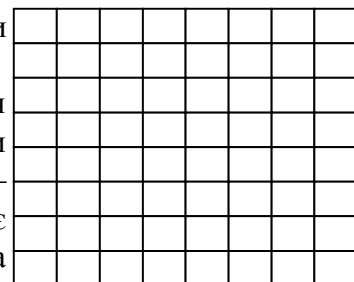
У той же час вивчення Лого в початковій школі орієнтоване на те, щоб озброїти дітей інструментом, за допомогою якого вони змогли б у подальшому навчанні створювати проекти, що допомагають досліджувати навколишній світ та адаптуватися в ньому.

Тому необхідно витратити мінімум часу на вивчення синтаксису мови програмування і зосередити увагу на основному змісті навчальної діяльності – розв'язанні розвивальних завдань за допомогою ЛОГО.

Розглянемо завдання, яке передбачає написання програми малювання шахівниці.

Перша ідея, що виникає в більшості учнів, – малювання сітки, а потім зафарбовування половини комірок. Але спроби написати програму за таким сценарієм закінчуються невдачею – непродуманий алгоритм заповнення комірок. Ефективним є інший спосіб, при якому вихідна задача "розбивається" на підзадачі.

Шахівниця складається зі стовпців (чи рядків), що, у свою чергу, складаються з комірок двох видів. Отже, спочатку слід написати окремі процедури малювання зафарбованої і незафарбованої комірок. Потім підготувати процедуру наступного рівня – стовпчик (чи рядок) із комірок, що чергуються. На останньому етапі необхідно написати програму-процедуру складання усієї дошки з восьми стовпців (чи рядків).



Розв'язуючи задачі такого типу, школярі освоюють процедурний підхід як ефективний прийом програмування. Також необхідно зазначити, що технічні характеристики мови програмування Лого щодо розробки підпрограм (процедур) надають можливість ефективно застосовувати проектний метод навчання.

Розглянемо типові задачі для даного методу навчання.

**Задача №1. "Поштова листівка".**

Створити на Робочому полі поштову листівку з індексом, адресою, змістом, картинкою.

Складається план роботи у вигляді програми:

**to pk**  
**postcod**  
**address**  
**card**  
**end**



Кожен пункт плану – допоміжна програма, що у свою чергу буде складатися з більш детальних допоміжних програм.

**Задача №2. "Морський бій".**

Намалювати на Робочому полі ігрову сітку, навчити Виконавця пересуватися по ньому за чотирма напрямками, зафарбовувати поточні комірки, розставляти й позначати кораблі на полі, вимірювати (визначати) ім'я поточної комірки, зафарбовувати залежно від розміщення корабля.

Отже, задачі такого типу, окрім освоєння процедурного підходу програмування, створюють передумови для вироблення у молодших школярів загальних підходів щодо уявного планування, тобто вміння уявити структуру складної задачі з будь-якої галузі.



Наведені в статті задачі слугують підтвердженням можливостей використання комп'ютерних та інформаційних технологій на уроках у початковій школі (математика, художня праця) та в позаурочній навчально-виховній та дозвіллевій діяльності (ігри: шахи, морський бій).

Таким чином, комп'ютерні та інформаційні технології забезпечують умови для активного й свідомого набуття знань і вмінь, виробляють стійкий інтерес до навчання, сприяють розвитку розумових здібностей молодших школярів.

**БІБЛОГРАФІЯ**

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. -М.: Наука, 1987.- 213с.
2. Зак А.З. Развитие теоретического мышления младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. -152с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. -М.: Педагогика, 1988.-192с.
4. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи.- М.: Педагогика, 1995,- 220с.
5. Рекун Г.Т. Вивчення інформатики в початковій школі //Бібліотека вчителя початкової школи.-2000.- №21-22.
6. Ривкінд Ф.М. Комп'ютерно-інтегровані уроки в початковій школі //Комп'ютер у школі та сім'ї.-2000.-№3.

7. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах: Книга для учителя.-М.: Просвещение, 1989.- 224с.
8. XI Международная конференция-выставка "Информационные технологии в образовании": Сборник трудов участников конференции. Часть II. – Москва: МИФИ, 2001.
9. XII Міжнародна конференція "Інформаційні технології в освіті" (Москва, 2002).

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Галета Ярослав Володимирович** – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

**Довга Тетяна Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** способи активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

## ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОСТОРІ КУЛЬТУР

**Лариса Гарбузенко**

У статті автор розглядає різні підходи до трактування понять "культура", "національна культура", "естетична культура особистості", їхній взаємозв'язок та місце естетичної культури особистості вчителя у просторі культур.

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, коли соціалізація особистості відбувається часто під стихійним впливом факторів соціального оточення, засобів масової інформації, необхідні нові тенденції розвитку культури особистості. Як зазначається у Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: "Сьогодні набуває все більшого визнання розуміння того, що реальність світу створюється багатьма голосами культур із власними дискурсами. Для нового імовірнісного стилю мислення характерне прийняття культурної різноманітності, "консенсусної або соціальної раціональності", яка виникає в результаті обговорення різноманітних ідей, альтернативних суджень, варіативних перспектив" [3, 4]. Розв'язання завдань формування культури особистості багато в чому залежить від трактування понять "культура", "культура особистості" та підходів до її втілення. Отже, мета нашої статті – проаналізувати основні підходи до визначення суті культури особистості в цілому та запропонувати своє бачення цього поняття; розкрити сутність поняття "естетична культура особистості вчителя".

Культура як соціальний феномен, її різнобічні аспекти (історичний, світоглядний, структурний, соціологічний та ін.), їхній аналіз привертає увагу ряду дослідників (М.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кузін, Е.Маркарян, В.Межуев, В.Оконь, О.Рудницька та ін.).

Найбільш поширений підхід до визначення культури полягає у виділенні її предметної сторони. Культура (латинське culture – вирощування, обробіток) розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують досягнутий рівень суспільства.

О.Рудницька розглядає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, котрі розкривають його історично досягнутий рівень розвитку та втілюються в результатах продуктивної діяльності людини. І водночас під культурою вона розуміє рівень освіченості, вихованості окремої людини, а також якісний рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [8, 108-109].

Більшість дослідників розглядають культуру як продукт діяльності людини, єдину і внутрішньо диференційовану, котра історично виникла й впливає на майбутнє. Зокрема, З.Хелус виділяє три види культури (матеріальну, соціальну і духовну), вважаючи, що "культура є зовнішньою потенцією людини. Вона показує людські можливості (здібності,

вміння, прагнення тощо), які виражені у формі предметно зафіксованих матеріальних, соціально-організаційних та духовних об'єктів" [12, 32].

По суті ці дві позиції є різновидами одного діяльнісного підходу. Відмінність між ними полягає у виділенні провідного компонента (творчий момент у першому випадку й особливості способу діяльності в другому). Об'єднує їх акцент на механізм культурного процесу. А суть цього процесу досить чітко визначив О.Лосєв: "Культура є максимальною спільністю всіх основних шарів історичного процесу (економічних, соціально-політичних, ідеологічних, практично-технічних, ремісницьких, наукових, художніх, моральних, релігійних, національно-народних, побутових). Тип культури є системою взаємних зв'язків усіх шарів історичного процесу даного часу й місця. Ця система утворює неподільну цілісність як певна структура" [5, 219-220]. Це визначення є, по суті, якісною характеристикою культури.

Розвиваючи діяльнісний підхід у системі формування культури особистості, М.Колесов висловлює свої погляди щодо цього соціально-психологічного феномена, підкреслюючи, що "культура є особливим діяльним способом освоєння людиною світу, охоплюючи як весь зовнішній світ, природу й суспільство, так і внутрішній світ самої людини в розумінні його формування і розвитку" [2, 23].

Значного поширення у філософській літературі набув погляд, відповідно до якого в основу розуміння культури кладеться історично активна творча діяльність людини як суб'єкта цієї діяльності. Розвиток культури при такому підході збігається з розвитком особистості, причому не в якійсь особливій (наприклад, у духовній, науковій, художній і т. ін.), але і в будь-якій сфері суспільної діяльності.

Взагалі феномен культури настільки складний, що, очевидно, велику різноманітність трактувань та інтерпретацій, які описують культуру з різних позицій і в різних аспектах, можна визнати продуктивною і взаємодоповнювальною.

Узагальнюючи, слід відзначити, що в цілому в науці склалися три основні підходи до інтерпретації суті культури як інтегральної характеристики життєдіяльності суспільства: аксіологічний, діяльнісний, особистісний. При аксіологічному підході розуміння культури зводиться до сукупності матеріальних і духовних цінностей; діяльнісний вбачає в культурі загальний спосіб людського існування, діяльності; особистісний – вираження сутнісних сил людини.

Вони не заперечують, а доповнюють один одного. З власних суджень аксіологічний підхід умовно можна віднести до об'єктного рівня розгляду культури, особистісний – до суб'єктного, а діяльнісний є тією ланкою, яка об'єднує ці два рівні аналізу.

У контексті загальної культури розглянемо національну культуру, як культуру означеної спільноти, духовну спадщину даного суспільства та певних суспільно вироблених традицій, що передаються з покоління в покоління. Аналогічно визначенню "загальної культури" не існує і єдиного підходу до означення терміна української національної культури.

Розкриваючи зміст "національна культура", варто зважити на міркування українського філософа М.Поповича, який звертає увагу на два вихідні положення: все, що входить до культурного фонду нації можна назвати національною культурою, та нація є певною комбінацією різних соціально-культурних рис [7, 4].

Ряд дослідників, розглядаючи феномен культури, диференціюють у ній духовну та матеріальну складові частини. М.Гончаренко визначає духовну культуру як складну багатопшарову систему, скріплену єдністю народного світогляду, його мови й традицій [1, 79].

Більш широке розуміння духовної культури висловлює ряд науковців у програмі "Українська національна культура: минуле, сучасне, майбутнє". "Духовна культура складна,

багатогалузева система, яка охоплює мову, мистецтво (аматорське і професійне), науку (природничу і суспільну, ідеологію, право, релігію, традиції, звичаї і вірування, тобто все те, що становить духовний світ народу, його свідомість, сукупність його переконань і поглядів" [10, 71]. Духовна культура ґрунтується на світогляді українського народу, специфіці його сприйняття дійсності, природного й соціального оточення.

Під матеріальною культурою розуміють речі, що матеріально існують у просторі протягом певного відрізка часу. До них належать знаряддя праці, засоби пересування, зброя, житло й інші будівлі, одяг, їжа тощо. Ця категорія також може охоплювати рослини й свійські тварини, пофарбування, нанесення рубців, татуювань, зачіски і всі види парфумерії та косметики.

Варто зазначити, що поділ культури на матеріальну й духовну дещо умовний, бо багато продуктів людської праці є результатом духовної і фізичної праці людини. Перш ніж людина витворить який-небудь матеріальний предмет, останній повинен сформуватися в її уяві, з'явитися ідеєю мозку й навпаки.

Ми дійшли до думки, що національна культура, зокрема українська, – це духовна та матеріальна культура нації, яка формується за законами, притаманними певній спільноті протягом її становлення в результаті різних видів діяльності.

Українська національна культура містить у собі закодовану інформацію про історію, соціальний розвиток, загальнолюдські почуття, розмаїту гаму людських стосунків і переживань. Усе це є підвалинами вдосконалення інтелектуальної, моральної, психоемоційної сфер особистості. Особливістю української самодіяльно-фольклорної культури виступає її поліфонічність, яка полягає у специфіці традицій.

У межах української національної культури розвивається й етнічна культура. На наш погляд, етнічна культура є складовою національної, бо охоплює і виражає сфери діяльності більш тісної групи населення, зв'язаної між собою територією та родинними зв'язками. Таким чином, етнічна культура – це культура локальної побутової групи населення, які мають спільні риси мовного, звичаєвого, господарського характеру.

Художня культура завжди самобутня, має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу й несе на собі відбиток його історичної долі та національних особливостей. Уявлення про мистецтво народжуються у людини через "національний образ світу" як один з варіантів єдиної світової цивілізації, єдиного історичного процесу розвитку людства. Тому осягнення творів мистецтва, їхнього впливу на особистість можливе тільки за умови глибокого пізнання історико-етнічного коріння нації.

Однією з характерних рис української національної культури виступає її висока естетизація. Про це свідчать твори матеріальної і духовної культури, які втілюють у собі національну свідомість, особливості характеру нації, світосприйняття, розуміння правди, істини, добра.

Етнічну культуру розглядаємо як компонент загальної культури, яка в сучасній науці розуміється, з одного боку, як сукупність створених даним суспільством естетичних цінностей, а з іншого – як сам процес їхнього створення, поширення і сприйняття, тобто засвоєння суспільством і кожною окремою людиною.

На думку В.Скатури, "Естетична культура містить у собі як естетичні уявлення і смаки, їх формування і виховання, так і вираження, матеріалізацію цих поглядів і смаків у практичній діяльності людей, в їхній поведінці та звичаях, у продуктах праці, у творах мистецтва" [9, 404]. Як бачимо, автор тісно пов'язує духовну сферу людини (уяву, смаки) й матеріальну як фактор конкретного втілення у практичній діяльності.

Разом з тим зміст поняття естетичної культури не вичерпується опредмечуваною і розпредмечуваною діяльністю людей на створення й освоєння естетичних цінностей, а



містить у собі сукупність естетичних цінностей, естетичного ставлення та естетичного виховання.

На наш погляд, найбільш доцільним і перспективним у розумінні поняття "естетична культура" є підхід А. Уледова та його послідовників, згідно з яким культура розглядається як певна якість суспільства, що характеризує людську діяльність та її продукти, суспільні відносини, суспільну свідомість, виховання, освіту, науку, техніку та ін. [11, 175].

Отже, ґрунтуючись на цьому погляді, естетичну культуру можна характеризувати як певну якість, притаманну естетичному ставленню, а також естетичному вихованню, яке сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості.

Компонентами естетичної культури є: опредмечені матеріальні та духовні естетичні цінності, соціально успадковані від попередніх поколінь, створені в процесі творчої праці; характер та особливості залучення до цих естетичних цінностей людей; використання художньої культури кожною людиною в сучасних умовах; шляхи, форми, засоби, методи й прийоми естетичної освіти й виховання людини з метою формування її високої естетичної культури; складний і різнобічний процес естетичного пізнання прекрасного в природі та суспільному житті, у творах художньої культури, перетворення середовища за законами краси.

Відповідно до спрямованості нашого дослідження ми не аналізуємо естетичну культуру суспільства в цілому, а беремо її як необхідну умову, без якої естетична культура особистості не може існувати, формуватися і розвиватися.

На нашу думку, естетична культура особистості розкриває загальний рівень духовно-естетичної культури людини, коло її естетичних потреб, нахилів та інтересів. Це поняття містить у собі рівень розвитку й сформованості чуттєво-оцінної свідомості: почуттів, емоцій, переживань, поглядів, естетичних оцінок. Естетична культура виявляється у здатності індивіда сприймати, переживати, оцінювати навколишній світ згідно з набутими естетичними знаннями, з навичками, нахилами, потребами та інтересами.

Нами підтримується думка О. Рудницької щодо важливості залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Індивід може вважатися в тій мірі особистістю, в якій він прилучений до культури відповідної історичної епохи, а його почуття і думки набули певної культурної форми. Людина здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона перебуває у соціально-культурному середовищі, в тому культурному контексті, з якого вона засвоює свої уявлення, правила життя, способи дії. Отже, вплив культури на людину можна вважати інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості індивіда. Відоме образне порівняння культури людини з "екраном знань", що формуються в її свідомості. Такі "екрани" є вельми різноманітними за обсягом, глибиною й оригінальністю. Але всі вони зумовлені загальним станом розвитку культури суспільства [8, 109].

Поняття "естетична культура особистості" охоплює ряд елементів, формування і розвиток яких проходить в залежності від культурного середовища, якості та інтенсивності культурної інформації, яка передається через засоби масової комунікації, характеру самостійної діяльності особистості.

Виникає потреба визначити в контексті нашого дослідження вплив мистецтва на формування естетичної культури особистості.

Мистецтво – це відстоювана, відкрystalізована й закріплена форма освоєння світу за законами краси, в якій є не тільки естетичний зміст, а й художня концепція світу й особистості, а також образ, наповнений певним ідейно-емоційним змістом. Мистецтво, впливаючи на почуття, волю та свідомість людини, передає їй певні знання, формує оцінку

явищ дійсності. Специфічність відображення дійсності визначена тим, що в мистецтві знаходить своє найбільш повне вираження естетичне освоєння світу людиною.

На основі аналізу різних підходів у визначенні досліджуваної якості можна зробити висновок, що з філософського, педагогічного та психологічного поглядів під естетичною культурою розуміємо взаємозв'язок компонентів естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості. Сформованість естетичної культури передбачає наявність певного рівня естетичного ставлення індивіда до дійсності й мистецтва, виражається через естетичне сприйняття, потреби, оцінку, ідеали, смаки, творчу естетичну активність.

Однак загальне поняття культури важливе для нас лише тією мірою, якою воно уможливує побачити місце культури особистості і, зокрема, культури особистості майбутнього учителя у структурі системних знань про цей феномен. Попереднє зауваження про єдність об'єктивного та суб'єктивного рівнів аналізу культур дає змогу зробити висновок, що культура особистості не є чимось відокремленим. Вона тісно пов'язана з культурою як певної соціальної спільності – так і суспільства в цілому (Рис. 1 )



Рис. 1. Структура культури

Психолого-педагогічна, філософська наука, розробляючи теоретичні й практичні проблеми формування естетичної культури майбутнього вчителя, вважає, що вирішальне місце в цьому процесі займають естетика, мистецтво, література, педагогіка, психологія,

естетичне середовище, естетика студентського побуту. Всі вони в комплексі реалізують завдання власне естетичного виховання як формування естетичного ставлення до дійсності, так і естетичну підготовку майбутнього вчителя до здійснення завдань естетичного виховання підрастаючого покоління.

На думку С.Мельничука, естетична культура вчителя – досить широке структурне поняття, вона є суттєво важливою складовою частиною загальної педагогічної культури. Це означає, що вчитель високої естетичної культури повинен мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (сприйняття, переживання, судження, почуття, цінність, діяльність, смак тощо); розуміти естетичну сутність явищ дійсності та мистецтва, вміти цю сутність донести до учня; володіти вміннями виділяти специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі; чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким повинен оволодіти учень кожного класу й визначати рівень естетичної вихованості; бути озброєним навичками організації індивідуальної та колективної естетичної діяльності учнів; мати певний рівень підготовки до художньо-естетичної діяльності в різних галузях [6, 9].

На формування культури майбутнього вчителя зосереджує свою увагу Н.Крилова. Культуру спеціаліста вона характеризує як "виявлення зрілості й розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, котра реалізується в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, професійній, науковій, комунікативній та ін.). Вона – підсумок якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності і поведінки, здібностей і соціальних почуттів" [4, 14]. Але культура є не лише підсумком, результатом, а й динамічним процесом "нагромадження знань, досвіду та якісної реалізації їх у діяльності й поведінці. Культура особистості є і стан, і результат, і продуктивний процес засвоєння і створення соціальних цінностей, вона передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів та їхнє цілісне формування в діяльності" [4, 15].

Естетична культура особистості майбутнього учителя реалізується в різноманітних процесах спілкування і поведінки, у формах естетичної діяльності, у творчості в цілому. Отже, вирішальною умовою формування естетичної культури особистості є кадрова підготовка вчителів з урахуванням потреб поліхудожнього виховання школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко М.В. Українська культура серед інших культур світу // Слово і час. – 1991. – №5. – С.77-82.
2. Колесов М.С. Человек и культура: Философские размышления. – К.: Знання, 1991. – 52 с.
3. Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С.4-9.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего социалиста: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
5. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 364 с.
6. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860-1970 рр.). – Кіровоград, 1995. – 198 с.
7. Попович М.В. Національна культура і культура нації. – К.: Знання, 1991. – 64 с.
8. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 108-134.
9. Скатерщиков В.К. Развитие эстетической культуры социалистического общества. – М., 1973. – 448с.
10. Українська національна культура: минуле, сучасне, майбутнє // Слово і час. – 1991. – №2. – С.71-84.
11. Уледов А.К. Духовная жизнь общества. Проблемы методологии исследования. – М.: Мысль, 1986. – 203 с.
12. Хелус З. Понимаете ли вы ученика? – М.: Просвещение, 1987. – 58 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гарбузенко Лариса Володимирівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім.В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* формування естетичної культури майбутніх учителів.

## РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ

**Лариса Гончаренко**

Українське музичне мистецтво відіграє важливу роль у розвитку естетичних смаків студентської молоді, у вихованні її патріотичних почуттів. У статті йдеться про методичні аспекти цієї проблеми.

Важливим засобом формування і розвитку естетичних смаків є музичне мистецтво. Воно має особливе виховне значення завдяки своєму безпосередньому комплексному впливові на людину. Теоретичним і практичним аспектам проблеми музичного виховання молоді, в тому числі й розвитку її естетичних та художніх смаків, присвячені дослідження Л.Горюнової, В.Дряпки, О.Коробко, Г.Падалки, Р.Тельчарової та інші.

Проте, незважаючи на інтерес науковців до цієї проблеми, недостатньо вивченими й розробленими залишаються питання розвитку естетичних смаків молоді засобами українського мистецтва, зокрема й музичного, хоча в останнє десятиліття і намітилася тенденція підвищення інтересу до національної культури, історії.

Музика як засіб естетичного освоєння дійсності впорядковує художній досвід людей, створює навички сприйняття, розвиває форми мислення, творчу уяву, фантазію, уміння відчувати, переживати власне "Я" та розуміти інших. Спілкування, внутрішній діалог з музичним твором веде не тільки до усвідомлення сутності музичного мистецтва, але й до формування естетичного ставлення до музики, здатності відчувати себе невід'ємною часткою нескінченного світу, свою причетність до інших людей і людської культури загалом. Вибір музичних творів, їхнє суб'єктивне розуміння вихованцями можна тлумачити як показник розвитку їхньої культури та естетичного ставлення до мистецтва.

З огляду на це, педагогічний підхід до проблеми розвитку естетичних смаків молоді безпосередньо пов'язаний з формуванням її почуттєвої сфери, художніх інтересів і потреб у галузі мистецтва, нагромадження художньо-естетичних знань і навичок, ціннісних установок через сприймальну, оцінно-вибіркову та активно-творчу діяльність.

Розвиток естетичних смаків студентської молоді здійснювався через розвиток навичок аксіологічного ставлення до сучасних українських творів, їхнє адекватне сприйняття, осмислення й оцінку. При цьому ми використовували вербальні, наочні, практичні форми навчання і виховання, де вербальні – бесіда, розповідь, пояснення, коментар; наочні – слухова наочність (музичний твір у запису або в "живому" виконанні); практичні – які передбачають використання різноманітних прийомів і методів у навчально-виховній діяльності. Особливе значення ми приділяли аналізу музично-виражальних засобів музичних творів, методам "порівняльного аналізу різностильових творів", "актуалізації оцінної діяльності", бо художньо-образне мислення, оцінне естетичне судження є структурними компонентами естетичного смаку.

У практичній роботі із студентами ми використовували метод "історично-аналітичного підходу", котрий передбачає вивчення музики як особливої форми художнього освоєння світу в її конкретній соціально-історичній зумовленості, духовній культурі суспільства в цілому, а також з урахуванням її специфічних особливостей і внутрішніх закономірностей, які визначають своєрідний характер відображення в ній дійсності. Цей метод спонукає до

виявлення історичних, художніх зв'язків сучасного музичного твору з іншими явищами культурного життя минулого, естетичними нормами тієї чи іншої історичної епохи, а також висвітлення джерел створення твору, історії його існування та розвитку.

Вагомим фактором ефективності й результативності розвитку естетичних смаків є добір дидактичного музичного матеріалу, який повинен складатися із кращих зразків світового музичного мистецтва різних епох, жанрів, стилів, напрямків тощо, бо залучення молодих людей до перлин світової музики виховує їхню емоційно-почуттєву сферу, розвиває інтелект, художньо-образне мислення, прилучає до музичних цінностей людства. Але виняткове значення має внесення до цього реєстру непересічних цінностей українського музичного мистецтва, яке відзначається неповторним національним колоритом, самотутністю художньої мови.

Реалістичне музичне мистецтво як частина людської життєдіяльності є відображенням індивідуальної та суспільної свідомості в специфічній художньо-естетичній формі (музичний твір). Реалізм професійної музики завжди ґрунтується на глибокому осягненні типових інтонацій народної музики, на узагальненні характерних мелодійних зворотів, які широко побутують, тощо. Національна характерність музичного мистецтва "народжується на основі глибоких зв'язків з життям народу і його музичною творчістю, на основі глибокого осягнення національного характеру народу, проникнення в його музично-образне мислення" [2, 66]. Компетенція у галузі національної художньої культури, зокрема музичної, нагромадження досвіду адекватного сприйняття-усвідомлення цінностей українського музичного мистецтва, засвоєння зразків, еталонів художньої творчості формує національну свідомість особистості, її патріотичні почуття, створює підґрунтя для виховання у молодих громадян ціннісних установок "національного виміру" (М.П.Лещенко).

З великої кількості фортепіанних творів сучасної української музики ми зосередили увагу на таких, що мають тісний зв'язок з національною традицією, в яких яскраво виражені національні риси. Відбиття фольклору в інструментальних фортепіанних творах не зводиться тільки до цитування народних тем, певних музично-виражальних засобів, а найчастіше виявляється в емоційно-образному строї музики в цілому, в глибокому осмисленні й використанні стильових рис української народної мелодики, характерної ритміки, багатоголосся тощо. Свідченням нерозривних зв'язків з фольклорними джерелами є застосування певних композиційних форм у фортепіанних творах. Такою є контрастна двочастинна форма, як поєднання пісенних (повільних, протяжних) і танцювальних (бадьорих, жвавих і швидких) розділів, що своїм корінням сягає народних танцювальних сцен (контрасти жіночого та чоловічого танців). Фольклорні впливи пов'язані з використанням традицій народного інструментального виконавства (кобзарська імпровізація), перебір струн бандури та імітація гри на цимбалах, вживання волинкових органних пунктів тощо.

Збуджуючи фантазію, асоціативність у сприйнятті музики, розвиваючи творчу уяву, ми формували в юнаків та дівчат позитивне ставлення до національної своєрідності вітчизняного музичного мистецтва, поступово підводили їх до осмислення національної значущості та емоційної привабливості наступних фортепіанних творів.

Доведено, що жанровими підвалинами музичного мистецтва є пісня, танець і марш. Коли йдеться про народне мистецтво, то танець і марш тлумачаться як первинні жанри руху, а пісня – як основний жанр народної музики і "первинний загальноліричний жанр" [3, 9]. Основою українського музичного мистецтва є саме пісенна творчість. М.Гоголь з цього приводу писав, що українські пісні бережуть знання про різні сторони життя народу

і "в цьому плані пісні для Малоросії – все – і поезія, і історія, і батьківська могила" [1, 103].

В українській музиці пісня пройшла шлях еволюції від найпростішого перекладання фольклорного зразка до жанру професійного мистецтва. Вагомий внесок у розвиток жанру фортепіанної пісні належить Л.Ревуцькому (1889-1977), одному з представників старшої генерації сучасних українських композиторів. Сам він, усвідомлюючи себе національним композитором, визнає головне завдання своєї творчості у "прямих й опосередкованих зв'язках з віковими традиціями світової і національної культури, у здатності перейнятися психологією художнього мислення свого народу і вмінням правдиво і переконливо відтворити це" [4, 99].

Національна характерність творів Л.Ревуцького – в їхніх глибоких зв'язках з українським мелосом, з духовним складом життя народу. Творам композитора притаманна ліричність, щирість, вони оптимістичні, життєстверджувальні. У "Пісні" тв.17, №1 (1929) він уперше розв'язав проблему художнього узагальнення образного змісту різних жанрів народної музики. Так, генетичними витоками цього твору стала жанрова специфіка ліро-епічної пісні, старовинної української думи та самотутність мистецтва кобзарів.

Старовинні українські думи – найбільш типовий лірико-епічний жанр, у якому фольклорне й професійне начала синтезуються у національний стиль, який розкриває духовне життя та характер українського народу. Виконання кобзарських дум не мислилося без романтичного піднесення, насиченості емоціями, іноді патетичної афектації. У музиці "Пісні" художньо узагальнюються ознаки думи. Імпровізаційний характер розгортання музичного матеріалу, орнаментування мелодики (рясність у творові мелізматика) є елементами зв'язку з цим народним жанром [3,12]. Не менш важливий принцип зв'язку цієї п'єси з фольклором в її пісенному характері. Ревуцький створює наспівність безперервністю потоку мелодії, органічністю переходів інтонаційних ланок, відповідним добром регістра й діапазону. Багатоаспектність зв'язків "Пісні" з українським музичним фольклором уможливорює визначити її як пісню-думу.

Після прослуховування студентами "Пісні" й виявлення характерних елементів фольклору в ній передбачені контрольні запитання:

1. Які риси творчості Л.Ревуцького визначають його як національного українського композитора?

2. Змістовні ознаки яких жанрів поєднані в "Пісні" Ревуцького? Обґрунтуйте свою відповідь.

3. Які характерні особливості української думи знайшли втілення в цій п'єсі?

Далі пропонувалися фортепіанні твори сучасного українського композитора М.Колесси (нар. 1903 р.), ім'я якого широко відоме. Йому виповнилося вже 100 років, але він і донині працює. М.Колесса успадкував глибоке знання народної музики, палку любов до неї від свого батька, вченого-фольклориста й музикознавця Ф.Колесси. Показовою є фортепіанна творчість М.Колесси, яскрава образність якої, оригінальний тематизм, виражальні засоби, темброва палітра пронизані духом гуцульського фольклору (гуцули – карпатські українці). Протягом свого життя композитор звертався до емоційно-образного ладу народної пісні й танцю, переосмислював їхні характерні особливості й створив свій самотутній спосіб вислову.

Результатом творчого переосмислення композитором особливостей оригінального пісенно-танцювального жанру коломийки (в народному побуті коломийка існує і як танець, і як пісня, і як інструментальна п'єса) став мініатюрний триптих "Три коломийки" (1958). У "Коломийках" М.Колесси знаходить переломлення діатонічно-ладова природа української народної музики, підкреслена особливостями мелодії, ритму й фактури. У зв'язку з цим

основним індикатором пізнання жанру коломийки стає її ладоритмоінтонаційна самобутність.

Після прослуховування цього циклу студентам треба відповісти на такі питання:

1. Який головний образ відтворює М.Колесса в цих фортепіанних п'єсах?
2. Інтонації якого народного інструментарію можна почути в цих творах?
3. Через які музичні жанри передає композитор особливості національного характеру, темпераменту, світосприйняття людей, їхню долю, почуття?
4. Які ладово-гармонічні та ритмо-інтонаційні особливості палітри митця в цих коломийках нерозривно пов'язані з народною першоосновою?
5. З творчістю яких українських або зарубіжних митців можна поставити поряд самобутню фортепіанну творчість М.Колесси?
6. Чим вас приваблюють фортепіанні твори М.Колесси?

Одним із дійових прийомів розвитку художньо-образного мислення студентів виступають проблемно-пошукові запитання. Аналіз протилежних висловлювань виступає тут як компонент проблемного підходу для вдосконалення й розвитку навичок творчого мислення, адже розвиток художнього уявлення, мислення, у свою чергу, сприяє вихованню естетичних смаків.

Наступний етап роботи передбачав ознайомлення з творчістю В.Косенка (1896-1938), видатного українського композитора першої половини ХХ століття, який найповніше виявив себе в галузі фортепіанної музики. Продовжуючи художню традицію М.Лисенка, який написав "Українську сюїту у формі старовинних танців на основі народних пісень", В.Косенко створює сюїту для фортепіано "Одинадцять етюдів у формі старовинних танців" тв. 19 (1928-1930). Продовжуючи цю традицію, яка полягала у впровадженні мелодійних, ладових, ритмічних, гармонійних елементів українського народного мистецтва в танцювальні структури старовинної європейської музики, Косенко пише свою сюїту теж у яскраво національній манері, хоча й не вдається до прямого цитування українських народних мелодій. Композитор насичує п'єси сюїти національною образністю і стильовими особливостями української народної музики й завдяки цьому досягає своєрідного національного забарвлення циклу.

Яскравим зразком наближення старовинного танцю до національної своєрідності української музики є "Куранта" з цієї сюїти. Куранта – це старовинний танець французького походження, що був поширений у XVII сторіччі, а в професійній музиці XVIII століття був звичайно частиною інструментальних сюїт Й.С.Баха, Г.Генделя, французьких клавесиністів.

Студентам пропонувалось порівняти "Куранту" Баха з Французької сюїти до мінор із "Курантою" Косенка. Виявилось, по-перше, в чому вони схожі. Це традиційна класична форма й засоби музичної виразності. По-друге, що їх відрізняє. Зазначалося, що "Куранта" Косенка несе в собі романтичне бачення світу автором. Але найсуттєвіше те, що, зберігаючи жанрову основу старовинного танцю, його плинний характер, композитор наблизив п'єсу до засад української народної музики. Мелодія її інтонаційно близька ліричній українській пісні. Зіставлення паралельних ладів, дуетне ведення голосів, варіантність посилюють національний колорит п'єси. Таким чином у "Куранті" виявляються три образно-змістовні шари: а) ліричне висловлювання композитора, втілене в душі української пісенності, б) віртуозний характер викладу в традиціях романтичних етюдів ХІХ століття, в) ритмічна й фактурна структура старовинного танцю ХVII століття.

Після прослуховування й порівняльного аналізу різностильових творів Й.С.Баха і В.Косенка пропонувалися контрольні запитання:

1. У чому полягав творчий задум композитора?
2. Обґрунтуйте фольклорні новації Косенка в його "Куранті".

3. Завдяки яким засобам музичної виразності, на вашу думку, можна казати про романтичне забарвлення п'єси Косенка?

Наприкінці студентам було запропоновано зробити самостійний аналіз "Поєми-легенди" тв.12 №1 (1921) В.Косенка за допомогою тестових питань.

#### Тест

1. Визначити загальний емоційно-образний характер музичного твору:

- 1.1 лірико-психологічний;
- 1.2 героїко-драматичний;
- 1.3 граціозно-скерцозний;
- 1.4 трагедійно-безнадійний.

2. На що Ви орієнтувалися при визначенні образного змісту твору або що було для Вас вирішальним при визначенні художньої ідеї твору?

- 2.1 на засоби музичної виразності: характер мелодії, темп, динаміка, ритм, артикуляція, тембр тощо;
- 2.2 на асоціативні уявлення, зв'язки з власним музичним досвідом;
- 2.3 на інтуїтивні передбачення;
- 2.4 на думку авторитетних осіб.

Пропонувалось із цих визначень підкреслити одне.

Для наступних питань (3 та 4) більш цінним вважалося власне аргументоване висловлювання слухачів. Але якщо власні почуття висловити складно, то до цих запитань пропонувалися варіанти відповідей, з яких треба обрати: з 3-го питання – один варіант, з 4-го – в необмеженій кількості.

3. Які почуття викликала у Вас ця музика?

- 3.1 почуття задоволення від гармонійної єдності змісту твору та його форми, яскравості музичних образів, їхньої зрозумілості та оригінальності динамічного розвитку;
- 3.2 почуття незадоволення від того, що незрозумілий змістовний характер музичного твору;

3.3 почуття байдужості внаслідок неприйняття такої музики.

4. Що в цьому творі викликало у Вас найбільші враження?

- 4.1 емоційна яскравість, зрозумілість динамічного розвитку художнього образу;
- 4.2 оригінальність музичного втілення художньої ідеї твору (використання нових тембрових звучань, нетрадиційне використання засобів музичної виразності тощо);
- 4.3 наявність мелодій-тем, які добре запам'ятовуються;
- 4.4 енергійний, героїчний характер твору, активний пружний ритм;
- 4.5 яскрава темброва палітра, багатство незвичних звучань, гармоній;
- 4.6 амплітуда динамічних сходжень і спадів, сила, могутність звучання.

Після аналізу цього тесту з першого питання були отримані наступні відповіді (правильна відповідь 1.2): правильна відповідь – 66% респондентів від загальної кількості; неправильна – 34%.

З відсоткової кількості респондентів, що потрапили в графу "неправильна відповідь", слід виокремити тих (від 34% респондентів – 50%), які обрали відповідь: 1.1 "лірико-психологічний" характер музичного твору. Музичне мислення цієї групи респондентів можна пояснити наступним чином: музичне мистецтво (мається на увазі інструментальна музика) в силу своєї специфіки майже завжди є суб'єктивним вираженням композитора своїх думок. Тому цей інструментальний твір можна віднести й до категорії лірико-психологічного характеру. Звідси відсотковий показник правильних відповідей збільшується.

Що стосується питання 2, то тут відповіді розподілилися таким чином:



- на засоби музичної виразності при визначенні змісту твору орієнтується 88% респондентів;

- на асоціативні уявлення -9%;
- на інтуїтивні передбачення – 0%;
- на думку авторитетних осіб – 3%.

Як засвідчують дані, більшість респондентів при визначенні змісту твору орієнтується на засоби музичної виразності, тобто виходить з об'єктивних даних музичного матеріалу. Але, зіставляючи ці відповіді з відповідями на попереднє питання, ця орієнтація не завжди виправдана й не засвідчує позитивних результатів у смакових установах студентів. І в подальшому теоретичні знання треба було "підкріплювати" практичним спілкуванням студентів із сучасними музичними творами. Так, відповіді на наступні питання (3 і 4) ми отримали з наданих готових варіантів. Більшість респондентів обрали відповідь 3.1, тобто були впевнені в правильності визначення (власної оцінки) характеру музичного твору. На питання 4 відповіді розподілилися таким чином і найбільші враження від музики викликали:

- емоційна яскравість, зрозумілість динамічного розвитку художнього твору – 84% респондентів;

- оригінальність музичного втілення художньої ідеї твору – 1%;

- наявність мелодій-тем, які добре запам'ятовуються – 8%;

- енергійний, героїчний характер твору, активний пружний ритм – 6%;

- яскрава темброва палітра, багатство незвичних звучань, гармоній – 2%;

- амплітуда динамічних підйомів і спадів, сила, могутність звучання – 3%. Якщо підсумовувати результати практичної роботи, то можна констатувати, що в студентів отримала розвиток емоційно-почуттєва сфера; сформувалася певна установка на аксіологічне сприйняття різножанрових сучасних творів української музики; набуло розвитку вміння сприймати й аналізувати сучасні музичні явища, особливості національного музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гоголь Н.В. Собр. соч. в 7т. – М.: Худ. література, 1978.-Т.6. – О малороссийских песнях. –С.102-109.
2. Ляшенко І.Ф. Народність і національна характерність музики.-К.: Вид.Академії наук УРСР, 1957.-92с.
3. Клин В.Л. Українська радянська фортепіанна музика (1917-1977).- К.: Наукова думка, 1980.- 31с.
4. Кияновська Л. Українська музична культура: Навчальний посібник.- Тернопіль: СМП "Астон", 2000.-184с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гончаренко Лариса Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* художньо-естетичний розвиток студентів засобами сучасного музичного мистецтва.

## ЕЛЕМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ МОВИ

**Олена Горська, Людмила Живицька**

Стаття присвячена питанням впровадження елементів активних та інтерактивних методів навчання студентів на заняттях з методики викладання рідної та другої мови.

Впровадження активних методів навчання при викладанні курсів педагогіки, психології, методики має велике значення, оскільки ці дисципліни завжди передбачають

подвійну проекцію: пряму – на студентів та опосередковану – на їхніх майбутніх учнів. Дійсно, якщо студент призвичаєний на семінарських чи лабораторних заняттях працювати, наприклад, у складі пар чи малих груп, має досвід участі в диспуті, дискусії, "мозковому штурмі", "педагогічному діалозі", рольовій грі, то він перенесе ці апробовані ним прийоми роботи й до своєї педагогічної практики. Тож від того, наскільки свідомо й активно майбутні вчителі ставляться до підвищення свого фахового рівня, наскільки критично оцінюють набуті знання, творчо переосмислюють пропоновану їм інформацію про чужий досвід, залежить успіх процесу навчання як у вузі, так і в школі.

Поняття "активні методи навчання" використовується в працях з питань проблемного навчання (Е.В. Ільєнков, Я.С. Гінзбург, М.М. Коряк, А.П. Новгородцева, Д. Пойа), формування пізнавальних інтересів (О.К. Дусавицький, О.В. Скрипченко, Г.І. Щукіна), активності та самостійності суб'єкта та об'єкта в процесі засвоєння знань (Л.П. Арістова, В.І. Євдокимов, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова), оптимального поєднання індивідуальних, групових та парних форм роботи у процесі навчання (В.О. Вихрущ, Ц.В. Іскрова, Л.П. Книш), розвитку критичного мислення (Т.С. Воропай, Д. Клустер, П. Лушин, С. Заїр-Бек, К. Мередіт, Д. Халперн).

Сутність активних методів полягає не в передачі готової інформації, з одного боку (викладача, вчителя), та пасивного засвоєння її, з іншого боку (студента, учня), а на набутті тими, хто навчається, нових знань і вмінь за допомогою розв'язання теоретичних та практичних проблем, у процесі розв'язання яких здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань, формування активної, свідомої особистості [2, 272].

Інтерактивні методи навчання (від англ. *interact*, де *inter* – взаємний і *act* – діяти, тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу) – це методи спілкування на основі діалогу, які передбачають систематизацію добутих знань, координацію і синхронізацію обміну інформацією [1, 5 – 6].

За визначенням О.Поветун та Л.Пироженко, інтерактивне навчання – це "...співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії" [6, 9].

Інтерактивна взаємодія не допускає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою, спонукає учасників такого співнавчання бути демократичними, набувати досвід творчого спілкування з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані, обґрунтовані рішення. Мета такої форми організації пізнавальної діяльності – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність й інтелектуальну спроможність.

Інтерактивні технології у класифікації педагогічних інновацій наближаються до певної педагогічної парадигми. На сьогодні вченими в педагогіці визначено три основні парадигми освіти, що склались історично:

1. Парадигма *авторитарної педагогіки*, сумативна, або знаннева, існує тільки в суб'єктно-об'єктних стосунках: учитель – учень.

2. *Маніпулятивна педагогіка* характеризується тим, що дитина є одночасно і суб'єктом, і об'єктом навчання. Вчитель спрямовує і контролює процес навчання.

3. У *гуманістичній педагогіці*, або педагогіці підтримки, існує партнерство між учителем та учнем, яке має більш індивідуалізований характер, спрямований на учня як на конкретну особистість [3, 53].

У межах двох останніх парадигм діють програми, що дістали підтримку Міжнародного фонду "Відродження", а саме "Критичне мислення", "Дебати", "Формування образного мислення". Тому елементи цих інтерактивних інноваційних технологій, які активно впроваджуються освітянами Кіровоградщини в практику школи, ми вважаємо за доцільне використовувати на практичних, семінарських, лабораторних та позааудиторних заняттях з методики викладання рідної та другої мови.

У той же час відзначимо, що на лекціях для активізації пізнавальної діяльності студентів ми віддаємо перевагу активним, а не інтерактивним методам, оскільки на вивчення невеликого обсягу інформації при залученні інтерактивної моделі витрачається значний час, хоч результати роботи тих, хто навчається, менш передбачувані, і є нагальна потреба подальшої корекції знань, умінь та навичок. Крім того, лекція за традицією не спрямована на забезпечення демократичного, рівноправного партнерства між викладачем та студентами, бо педагог, насамперед, виступає як лектор, а не організатор, консультант і фасилітатор дискусії.

Ось чому при організації самостійної роботи студентів над теоретичним матеріалом на практичних та позааудиторних заняттях стає можливим ефективно використання інтерактивного навчання як сукупності технологій.

Інтерактивна взаємодія на таких заняттях потребує поступового впровадження спочатку простих інтерактивних технологій: робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо. "Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат" [5, 42].

Так, для свідомої успішної участі майбутніх молодих спеціалістів (а потім і їхніх учнів) у новій для них формі роботи за будь-якою інноваційною технологією ми пропонуємо варіант прийому "*Акваріум*", який нагадує телевізійну гру "Брейн-ринг". Викладач виділяє одну малу групу з 4-5 студентів, яка сідає в центрі аудиторії. Таким чином, слухачі можуть не втручаючись спостерігати за роботою своїх товаришів. Група, яка діє, одержує завдання для групового обговорення, озвучує його для аудиторії, протягом 3-5 хвилин голосно обговорює його у своїй мікрогрупі і доходить певного висновку.

Коли збігає час, визначений для такої групової роботи, і група повертається на свої місця, аудиторія протягом 2-3 хвилин обмінюється думками з приводу своїх спостережень. (Наприклад. Чи погоджуються слухачі з остаточною версією робочої групи? Чи була ця версія достатньо аргументованою? Який з аргументів можна вважати найбільш переконливим? Тощо).

Після цього оцінюються ще й навички співпраці в малій групі: додержання правил організації спільної роботи, виконання визначених ролей (наприклад: голова, секретар, посередник, доповідач) і т. ін.

Коли всі вже згадали (засвоїли) особливості дії в межах нового прийому, виділяється чергова робоча група й нова тема для обговорення. Лише після такого підготовчого етапу вводиться одночасна робота всіх студентів у складі малих груп (пар).

Зважаючи на активне впровадження в масову шкільну практику прийомів так званого "критичного мислення" [8], за різними варіантами цієї програми ("Читання та письмо для розвитку критичного мислення" та ін.) ми виокремили як найбільш перспективні для опрацювання теоретичного матеріалу з методики мови наступні прийоми організації співпраці студентів.

"*Ажурна пилка*" або, за іншими джерелами, "*Складанка*" (англ. jig-saw, jig-saw puzzle), які забезпечують плідну колективну роботу при опрацюванні великої кількості інформації за короткий проміжок часу (а за умови наявності попередньої базової інформації вони можуть навіть замінити лекцію).

Студенти починають роботу з так званих "домашніх груп", кожна з яких розглядає своє питання за допомогою підготовлених викладачем посібників, хрестоматій, словників-довідників тощо або ж за власними домашніми наробками (конспектами, тезами за матеріалами самостійно опрацьованої літератури). Одержана інформація колективно обговорюється, спільно підбиваються підсумки, ставляться контрольні питання, які допомагають перевірити, чи кожен член групи зрозумів і засвоїв навчальний матеріал, бо тепер кожен має стати "експертом" з цього питання.

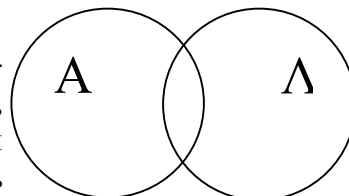
По завершенню визначеного для такої роботи часу всі студенти входять до складу нових, так званих "експертних груп", і кожен "експерт" має чітко, логічно й змістовно донести інформацію зі свого питання до членів інших груп, а потім сприйняти нову інформацію від інших "експертів".

Після такого обміну інформацією всі знов повертаються до "домашніх" груп, щоб поділитися знаннями, набутими від представників інших груп. Таким чином, окремі дози інформації складаються в загальну картину, спричиняють до спільних висновків та рішень. Так, наприклад, тема "Види переказів на уроках з читання" складовими мікротемами передбачала характеристики переказів з погляду збереження змісту або форми прочитаного твору, і її колективне опрацювання викликало в студентів значно більший інтерес, ніж традиційне прослуховування кількох підготовлених рефератів.

Подібну роботу студенти-практиканти запропонували пізніше учням третього класу, але в цьому випадку використали як вихідний матеріал для майбутньої "Складанки" тематичне позакласне читання молодших школярів про життя та творчий шлях Т.Шевченка.

**Колові діаграми Вена** допомагають більш чітко усвідомити головні інформаційні одиниці навчального матеріалу, спільне та неспівпадаюче в поняттях, що вивчаються, і при цьому під час роботи не потребують особливих переміщень груп або пар в аудиторії. Так, у складі малих груп студенти порівнювали спільні та специфічні характеристики таких жанрів, як казка і байка (оповідання і казка, вірш і байка), а також видів роботи над творами названих жанрів. Робота виконувалася на кластерах, перевірялася за методикою "Коло ідей", і таким чином було одержано остаточний кінцевий варіант діаграми.

У школі під керівництвом студентів-практикантів учні-першокласники складали діаграми Вена для букв (наприклад, А та Л), а третьокласники порівнювали характеристики самостійних та службових частин мови, різних типів речень тощо.



Прийом "**Галерея**" в тому варіанті, який ми використовували, забезпечував детальну перевірку та узагальнення знань, одержаних з методик рідної та другої мови.

Наприклад, спочатку студенти за варіантами відтворювали основні напрями та види роботи для розвитку навичок читання і здавали свої контрольні роботи викладачеві. Після цього вони за цими варіантами і попередніми оцінками поєднувалися в малі групи і після обговорення готували свої "галереї" на дошці та бокових стендах: не тільки виставляли картки з умовними позначками тих видів роботи, які вони вважали найбільш ефективними, але й ранжували їх від простих до все більш складних, пов'язаних з вміннями само- та взаємоконтролю. Для того, щоб кожен студент мав змогу одержати ще одну оцінку вже за захист спільної роботи, викладач сам визначав, хто і в якому порядку буде виконувати роль "екскурсовода". "Екскурсанти" мали право на запитання та доповнення. На уроках у початкових класах як "Галерея" демонструються і коментуються спільно відредаговані учнями фрагменти творчих письмових робіт, сенкан-характеристика головного героя прочитаного твору тощо.

Активну плідну співпрацю з опрацювання навчального матеріалу забезпечують також такі прийоми роботи за програмою "Критичне мислення", як складання класифікаційних таблиць; рецензій чи анотацій (на художні твори, підручники та навчальні посібники); прийоми "Прес", "Гроно думок", "Редактори", "Експерти", "Визнач ставлення" і багато інших.

Оскільки використання інтерактивних технологій вимагає від вчителя не лише вмінь оптимально організувати співпрацю в складі малих груп (підготувати необхідний роздатковий матеріал; виробити разом з учнями правила роботи в групі; чітко визначити склад групи, завдання для неї і ролі для окремих її членів тощо), але й вміння прищеплювати культуру спілкування і перші навички наукових досліджень, ми вважаємо доцільним використання під час семінарських та позааудиторних занять з методики мови основних принципів програми-гри "**Дебати**", яка передбачає організований, аргументований обмін ідеями у вигляді змагання за формальними та неформальними правилами під час обговорення різних тем [7].

По-перше, такі вміння базуються на досвіді попередньої самостійної дослідницької роботи: треба вміти ставити питання, аналізувати причину певного явища, підходити до вирішення проблеми з врахуванням різних пропозицій; залучати для цього необхідну літературу (навчальні посібники, довідники, педагогічну періодику), вести побіжні записи; складати звіти чи тези промови.

По-друге, особлива увага звертається на рівень ведення дискусії, тож виступи оцінюються на основі "3 М": 1)"матерія"(зміст), 2)"метод" (організація), 3)"манера" (подання) [7, 59-60]. За першим критерієм, типовими помилками вважається повторення предмета дискусії замість його аргументування, викладання переконань замість фактичних доказів, відхилення від теми, надмірне цитування замість стислого наведення чиєїсь думки на підтримку своєї пропозиції тощо; за другим – помилки в розподілі ролей учасників, задовгі, несвоєчасні або нелогічні промови; за третім – невиразне (дуже швидке або повільне, монотонне) мовлення без використання засобів виразності голосу та зовнішнього виду, з явними мовними недоліками, використанням жаргону; невідповідна поведінка (самовпевнена, занадто агресивна і т. ін.).

Звичайно, з учнями початкових класів доцільно використовувати не весь сценарій гри, а лише основні принципи організації роботи: поділ на 2 команди, які репрезентують стверджувальну та заперечувальну лінії аргументації, наявність хронометриста, який стежить за регламентом, робота судді (суддівські обов'язки бере на себе вчитель або декілька учнів у складі малої групи). Проте, на відміну від умов гри "Дебати" для дорослих, варіант для молодших школярів дає змогу збільшити кількість учасників команди (малих груп), не зберігаючи при цьому характеристики, закріплені за ролями I, II, III промовців, і традиційну кількість раундів; чергового промовця ж вибирають за рішенням вчителя чи команди. Зрозуміло, різняться і теми, винесені на дебати. Студенти дискутують про доцільність, наприклад, навчання молодших школярів прийомів динамічного (оглядового, пошукового) читання. Першокласники з'ясовують, чи варто звіряткам пускати до рукавички за похильця півника, судячи з того, що всі знають про нього з народних казок.

Елементи *технології "Формування образного мислення"* ("ФОМ") можна використовувати як на лабораторних заняттях з розвитку мовлення, так і в позааудиторний час, бо робота за нею менш тривала, проте теж дає змогу розв'язати цілу низку важливих завдань.

Метою програми "ФОМ" є особистісний та естетичний розвиток учнів засобами образотворчого мистецтва, стимулювання творчого мислення, когнітивних та комунікативних умінь і здібностей [4, 39]. Під керівництвом учителя, а потім і практиканта

діти обговорюють 2-3 твори мистецтва (слайди картин або музейні експонати). Головне завдання організатора такого керованого діалогу – не надавати певну інформацію про твір мистецтва, а збудити думку, мислення, бажання учнів самостійно шукати сенс навіть у начебто незрозумілих спочатку сюжетах. Провідний метод, котрим має оволодіти майбутній учитель, – естетичне інтерв'ю, суть якого полягає у формуванні "некерованого потоку свідомості" з наступним його транскрибуванням, класифікацією і кодуванням отриманих даних [4, 40].

Учитель-фасилітатор спрямовує процес навчання, стимулює дискусію, перефразовуючи та пов'язуючи різні версії, проте не оцінюючи їх як "правильні" або "неправильні" й не висловлюючи свого розуміння змісту твору. Він має показати дітям витвір мистецтва, задати пускове "основне питання" ("Що відбувається на картині?"), уважно вислухати кожного і:

1) якщо треба, нагадати про обов'язкову аргументацію своєї версії: посилання на деталі, засоби виразності художнього твору і т. ін. (**"питання на аргументацію"**);

2) після прослуховування кожної версії:

а) відтворити останню репліку-версію, використовуючи специфічну "зв'язку", називати ім'я автора версії та визначити її ранг: парафраз, доповнення, уточнення, деталь, контраргумент, нова версія і таким чином (без використання більшості зазначених термінів) окреслити дискусійне поле;

б) за потреби ввести композиційну прив'язку (учень (показує): "Вот я вижу..." Вчитель: "На переднем плане в правом углу Толя заметил такую деталь...");

в) під час відтворення одночасно провести редагування висловлення учня: дібрати літературне або більш влучне слово, уточнити звукову форму, замінити граматичну конструкцію тощо (Наприклад, учень: "А я думаю, что это давно, потому что на женщине старая одежда". Вчитель: "А Толя не согласен с Аней. Он считает, что эта история произошла давно, потому что на женщине старинная одежда");

3) якщо ж діти знов і знов повертаються до вже озвучених версій, вчитель спонукає учнів до продукування нових (**"питання на доповнення"**).

Ці дії вчителя-фасилітатора можливі тільки за умови досконало сформованого в нього вміння аудіювати, а також уваги, пам'яті, психологічної компетенції, ерудиції, оскільки лише в такому разі можливий багатокomпонентний аналіз кожної озвученої версії і всього дискусійного поля.

Отже, робота за програмою "ФОМ" під час лабораторних занять з розвитку мовлення, позааудиторних занять з методики рідної та другої мови, а також педпрактики забезпечує ефективний тренінг усномовленневих умінь як студентів, так і учнів, дає можливість майбутнім учителям постійно шліфувати свої професійні й комунікативні вміння, а учням підвищувати, наприклад, рівень сформованості вміння аудіювати одночасно як уміння загальнонавчального, суто мовленнєвого та комунікативного, в чому ми теж бачимо переваги використання інтерактивних технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті // Дошкільнє виховання. – 1999. – №7. – С.5–6.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
3. Сльникова О. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3 – 4.
4. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4 (14). – С.38–45.
5. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / За ред. С.О.Сисоєвої. – К., 2001.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання – К., 2003.
7. Тарелін А. Гра "Дебати": принципи та організація // Постметодика. – 1996. – № 1. – С.58–61.

8. Temple C., Meredith K., Steel J. How Children Learn: A Statement of First Principles. – Geneva, New – York, 1998.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Горська Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик початкового навчання психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** питання впровадження активних форм та методів навчання у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Живицька Людмила Василівна** – доцент кафедри методик початкового навчання психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** використання новітніх технологій навчання другої мови в початковій школі та на заняттях з методики мови у вузі.

## ПРАЦЯ ТА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ЇЇ ВИКЛАДАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

**Оксана Гур'янова**

У статті зроблено спробу висвітлити проблему підготовки вчителів до викладання праці в початковій школі кінця ХІХ – початку ХХ століття. Було створено педагогічні курси з ручної праці для підвищення освітнього рівня вчителів праці. Найбільша їхня кількість була проведена на рубежі ХІХ та ХХ ст. Одним з активних теоретиків і практиків трудового навчання молоді в Україні був Херсонський діяч освіти В.Фармаковський. Окремі моменти розвитку трудового навчання в початковій школі в історичному плані розглядали М.Ващенко, Е.Дніпров, Н.Константинов, В.Майборода, А.Піскунов, С.Сірополко та ін.

Мета дослідження – розкрити основні проблеми організації педагогічних курсів з ручної праці, їхнє місце в початковій освіті в контексті соціально-економічних, історичних та громадсько-політичних умов України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. У ході розбудови національної системи освіти потребують переосмислення і нового трактування багато кардинальних питань роботи школи. Це стосується також ролі, місця, завдання і функцій праці як навчального предмета в загальноосвітній школі, а також підготовки вчителів трудового виховання.

Для забезпечення найраціональнішого розв'язання цих питань необхідно скористатися як новітнім закордонним, так і своїм власним історичним досвідом.

Ще у 40-х роках ХІХ століття Міністр державного майна імперії граф П.Д.Кисельов прагнув реформувати державні села так, щоб вони стали зразком успішного ведення господарства для приватних землевласників. П.Д.Кисельов ставив питання поліпшення сільського побуту в пряму залежність від поширення освіти в народі й зокрема сільськогосподарських знань. "При поширенні серед селян корисних відомостей і переконань про користь удосконалення господарства...- писав граф, – всі нинішні підготовчі дії міністерства... повинні засвоїтися між поселянами і ввійти у власне їхнє господарство і домоводство" [1,59]. Подібні школи навіть назвали киселівськими, але скільки-небудь помітного поширення вони не набули. Ідея виявилася передчасною.

Палким прихильником якнайширшого використання праці в навчально-виховному процесі в народній школі був директор народних училищ Херсонської губернії і відомий педагог В.Фармаковський. Він указав на ряд недоліків схоластичного навчання. Це – перевантаження розумових сил дітей, відсутність у них гармонійного розвитку, поширення хвороб, коли близько 50% випускників шкіл були непридатними до військової служби, невміння випускниками шкіл використовувати набуті в школі знання на практиці [2, 21 – 25]. В.Фармаковський прийшов до таких висновків: "а) Навчальна праця повинна бути організована так, щоб вона однаково сприяла як розумовому, так і фізичному розвитку

учнівської молоді; б) тому до складу учнівської праці повинні бути введені на рівних правах з розумовими вправами також вправи фізичні; в) розумова й фізична праця учнів повинна бути об'єднана в загальну систему, щоб один вид вправ не заважав іншому, але щоб обидва разом сприяли одній меті; г) як фізичні вправи повинна бути допущена практика праці в її нижчих, найпростіших формах, які домінують у житті" [2, 25].

Відомий публіцист і громадський діяч Д.І.Писарев убачав ідеалом виховання гармонійно розвинену людину, для якої праця є нагальною потребою. Він уважав, що праця та наука повинні бути союзниками в житті людини. Неодноразово у своїх працях Д.І.Писарев висловлювався за викладання ручної праці в шкільних майстернях: "Я вважаю, що кожній людині, на якій би суспільній сходинці вона не перебувала, необхідно багато в чому знати хоча б одне ручне ремесло... Ручне ремесло необхідне,... за своїм важливим і безсумнівним впливом на загальний склад розумового розвитку." [3, 105-106].

Коли відомі педагоги наполягали на введення в початковій школі праці як навчального предмета, то мали на увазі й тогочасний західний досвід. При цьому малося на увазі не стільки розвивальне значення праці, скільки бажання повідомити дітям певну суму потрібних їм для життя корисних знань і навиків, прагнення дати дитині якесь просте ремесло, яким вона могла б заробляти собі на хліб. А для цього потрібно було відповідним чином підготувати самого народного вчителя. Освітній ценз учителів праці був дуже низьким, особливо в сільській місцевості. Досить часто за додаткову плату працю вів сам учитель або для дівчаток – учителька, дружина вчителя, священника. Викладати ж ремесла запрошували селянина, який у них розумівся. Навіть у вищих початкових училищах освітній ценз учителів праці зазвичай був нижчим, ніж учителів загальноосвітніх предметів. Ось що говориться в одному з циркулярів департаменту народної освіти від 17 вересня 1915 року: "...Вважається нормальним для вчителя рукоділля вищих початкових училищ ценз вчителя рукоділля в жіночих прогімназіях; якщо ж не знайдеться вчителя рукоділля з таким цензом, то можливе призначення з іншою підготовкою, достатньою за думкою місцевого навчального керівництва, в зв'язку з відсутністю в законі про вищі початкові училища вказівки на визначений ценз для згаданих вчителів" [4, 114].

Щоб підготувати вчителів до викладання ремесел, для них почали проводити літні короткострокові курси, на яких учителі самі опановували ті чи інші ремесла. Організацією подібних курсів займалися в основному губернські земства й просвітницькі організації. Особливо активно виявило себе Київське товариство грамотності, влаштовуючи для народних учителів курси церковного співу та ручної праці. 1886р. рада товариства подала на розгляд до Міністерства народної освіти правила про короткострокові вчительські курси ручної праці та церковного співу, які в жовтні того ж року були затверджені. Перші такі курси були відкриті наступного літа в приміщенні Київської першої гімназії. Навчали тут столярної, палітурної справи, крою і шиття. У вільні від занять дні вчителі вивчали садівництво, городництво, бджільництво. На проведення курсів міністерство виділяло 600крб. на рік [5, 67].

Херсонське земство також влаштовувало вчительські курси ручної праці. Протягом 1891 – 1892 рр. у трьох пунктах губернії влітку відбулися сільськогосподарські курси для вчителів народних училищ: при Херсонському земському сільськогосподарському училищі – курси городництва, при Добровеличківському земському училищі – курси городництва і садівництва [6, 2]. Починаючи з 1898р., Херсонське повітове земство щорічно влаштовувало курси ручної праці, а з 1901р. – курси кошикоплетіння. В Олександрійському повіті навіть існувала земська інструкторська школа соломоплетіння.

Найбільше педагогічних курсів з ручної праці було організовано на рубежі XIX та XX ст. Наприклад, 1898р. для вчителів Херсонської губернії були проведені



сільськогосподарські курси при Добровеличківському училищі Єлисаветградської губернії, ручної праці – в Одесі та Херсоні [7, 54]; 1899р. в Одеському навчальному окрузі були організовані такі курси: вчительські курси з ручної праці у Феодосії [8, 35 – 38], курси садівництва й городництва при Гнідинській сільськогосподарській школі (Катеринославської губернії), Херсонські педагогічні курси ручної праці й городництва [9, 129 – 130, 140, 145, 167 – 196]; 1900р. – сільськогосподарські педагогічні курси в м. Байрамчі (Аккерманського повіту) [10, 533], курси ручної праці в Херсоні, курси ручної праці, технології дерева та елементів гігієни при Одеському ремісничому училищі та інші [11, 286].

На засіданні Єлисаветградської міської думи 16 січня 1897 року, присвяченою відрядженню на літні курси вчителів, протоієрей Н.В.Автономов заявив: "Ручна праця в народній школі має дуже важливе педагогічне значення, а тому введення її в курс школи, особливо міської, слід визнати дуже бажаним; це дуже важливий загальноосвітній предмет" [12,47]. Виконуючий обов'язки голови губернської земської управи, член управи І.Н.Култашов на тому ж засіданні заявив: "З'їзди вчителів на короткотермінові, в канікулярний час, курси мають на меті об'єднувати способи викладання різних предметів; вносять відому свіжість у викладання вчителів та в саму якість школи, а тому зупинятися перед незначними витратами на відрядження не слід" [12,48].

У той же час через стислість навчального року, брак коштів, непідготовленість учителів та необов'язковість викладання ремесел ці заняття не були масовими, системними та якісними. Про це свідчать і відгуки земських діячів.

Н.Тезяков писав 1894р. про школи Єлисаветградського повіту: "Для розведення фруктових садків земська управа щорічно постачає училищам фруктові дерева, кущі та насіння городніх рослин... Але учні рідко працюють як у садках, так і городах, бо... до такої роботи вони нездатні через малий вік, та й робити в садах та городах, скажемо, виконуються у той час, коли кількість учнів у школі невелика, весною та восени" [13,10].

В огляді початкової народної освіти за 1898р. херсонські земці писали: "Систематично правильна постановка навчання ремесел і ручної праці можлива тільки при тій умові, якщо ці заняття стануть обов'язковими. При такій же постановці справи, як тепер, учні одержують вельми слабку підготовку й навиків, незважаючи на те, що в домашньому господарському вжитку ці практично корисні предмети відіграють велике значення" [6,34].

1913 року з 1 червня по 20 серпня організовувались курси бджільництва на пасіці Департаменту землеробства й державного майна при ст. Боярка Київської губернії [14,16].

Директор народних училищ Херсонської губернії А.В.Білий зробив підсумок багаторічних зусиль земства з підготовки народних учителів до поширення у народі корисних знань та ремесел, зокрема у виступі при відкритті курсів ручної праці в Одесі 1914 року він сказав: "Нам необхідні досвідчені вчителі ручної праці, потрібні освічені завідувачі ремісничими відділеннями і, нарешті, потрібні на місцях люди, котрі сприятимуть поширенню професійних знань... завдання наші, які ми покладали на курси попередніх років, увінчалися успіхом" [15, 2106].

Влітку 1914 року при Одеському першому вищому початковому училищі організовувались курси ручної праці, в яких брало участь 49 курсантів – учителів міських, вищих початкових і початкових училищ Херсонської, Бессарабської, Київської та Волинської губерній. Учасники були розподілені на два відділення з роботою по дереву та металу. Крім практичних занять, на курсах подавали також відповідні теоретичні відомості, вивчали методику ручної праці значення фізичної та ручної праці, як загальноосвітнього предмета, історію ручної праці, погляди видатних педагогів на ручну працю: Амоса Коменського, Локка, Руссо, Песталоцці, Фребеля та ін., тогочасний стан ручної праці, роботу

навчальних закладів для вчителів ручної праці у Фінляндії, Швейцарії, Данії, Франції, Англії, Німеччини та Америки [15, 2134].

Влітку того ж 1914 року з 6 липня по 5 серпня в Херсоні були влаштовані курси рукоділля для вчительок міських шкіл Херсонської губернії. На ці курси було виділено міським управлінням 500р.: 100р. спостерігачу, 200р. керівниці, 200р. на придбання матеріалів. Керівницею була запрошена А.М.Баришнікова, вчителька Одеської маріїнської жіночої гімназії. Метою курсів організатори визначили закріпити й доповнити ті відомості, які були отримані на курсах минулого року. В основному слухачі були ті ж самі, що й минулого року, але були й новенькі, разом їх налічувалося 28. Тому вони були розподілені на дві групи. У першій групі навчалися минулорічні курсантки, тому на заняттях вони в основному займалися практичними роботами, розкромом і товарознавством, яке викладалося за курсом Сковородова. Другій групі було показано початкові прийоми шиття, проводилися практичні роботи з в'язання та вишивання та викладалася методика рукоділля за посібником М.А.Вагнера. Наприкінці курсів було влаштовано виставку виробів курсанток [16, 114-115].

З 23 травня по 2 липня 1916 року в Одесі організовувалися курси ручної праці та рукоділля для вчителів та вчительок початкових училищ Херсонської губернії. На відкритті курсів був присутній попечитель Одеського навчального округу П.Н.Соковнін, який у промові до курсистів указав на значення курсів як розсадника професійної освіти серед населення через школу. Курси ручної праці проходили в приміщенні Одеського першого вищого початкового училища. На курсах було 42 вчителі, які поділялися на дві групи. Перша група в кількості 34 особи працювала з деревиною, друга – 8 осіб – з металом. Курси рукоділля для вчительок проходили в приміщенні Одеського міського дівочого училища, яке було надане одеською міською владою. Курсанток було 40. Керівницею рукодільних курсів була вчителька рукоділля Аккерманської жіночої гімназії Е.А.Родкевич при двох помічницях. На курсах вивчали розмітку білизни, плаття, в'язання та рукоділля [16, 419-420].

З 1 по 30 червня 1916 року в Одесі організовувалися сільськогосподарські та меліораційні курси для вчителів початкових шкіл Одеського навчального округу. Слухачів було 39. Лекції читалися в приміщенні Новоросійського університету, лекторами були професор Д.К. Третяков та приват-доцент І.Я.Точидловський того ж університету. Їм допомагали асистенти А.Ю.Коншин та А.В.Лебедев, завідуючий полями зрошення А.Погибко. Після закінчення курсів пройшла нарада, на якій після обміну думками було прийнято рекомендацію, в якій, зокрема, говорилося: "Курси бажано проводити протягом двох років, причому в перший рік повинні бути пройдені дисципліни загального характеру, що дають можливість вчителю свідомо дивитися на навколишню природу й готують його до сприйняття спеціальних сільськогосподарських знань. У другий рік потрібно вивчати ті сільськогосподарські дисципліни, які за місцевими умовами можна безпосередньо використовувати на практиці" [16, 421].

Завдяки зусиллям земців, педагогічної громадськості на початку ХХ ст. викладання ремесел та ручної праці в школах як Херсонської губернії, так і України в цілому значно поліпшилося, але зусилля в цьому напрямку продовжували нарощуватися.

Проблеми викладання ручної праці в початковій школі неодноразово порушували на різноманітних педагогічних з'їздах початку ХХ ст. Наприклад, у програмі питань, які обговорювалися на з'їзді вчителів 1901р. у Феодосії, були також питання викладання ручної праці, занять садівництвом, городництвом, бджільництвом й шовківництвом [17, 203]. Проблеми викладання в народних школах рукоділля, ремесел, городництва та інших

прикладних знань, значення присадибних шкільних ділянок також обговорювали на з'їзді народних учителів Одеського земства в 1902р. [18, 51].

На I Всеросійському з'їзді діячів народної освіти, який проходив у Петербурзі з 22 грудня 1913р. по 3 січня 1914р., була репрезентована серія доповідей, які стосувалися викладання в початковій школі ручної праці. Заслухавши виступи Г.К.Полякова "Про необхідність викладання ручної праці в початковій школі", Гартвіга "Ручна праця як метод", Дедюліної "Папір як засіб при проходженні загально навчальних предметів" та ін., секція з питань методики прийняла такі резолюції: "1). При практичному здійсненні ручної праці потрібно виховувати ініціативу дитини; ручна праця повинна бути проявом творчості дитини. 2). Викладання в школі ручної праці можливе навіть при наявності самих звичайних предметів шкільної обстановки" [19, 242].

Палкою прихильницею ідеї якнайширшого викладання ручної праці в народних школах була Софія Русова, з її ініціативи проблеми викладання ручної праці обговорювалися навіть на засіданнях комісії з іноземницьких питань I Всеросійського з'їзду. На одному із засідань була прочитана доповідь Софії Русової "Ручна праця в іноземницькій школі" з демонстрацією учнівських виробів з української тематики, які зацікавили багатьох присутніх. Як відомо, в ті часи використання української мови в початкових школах імперії не дозволялося, а офіційну, російську мову, українські діти розуміли погано. Софія Русова у своєму виступі говорила, що в усіх іноземницьких школах, де рідна мова зовсім ігнорується, графічне мистецтво найголовнішим і найправдивішим відображенням творчої думки дитини. Вчителі для ведення графічних вправ повинні мати спеціальну підготовку. "Матеріалом для ручної праці й графічного мистецтва, – продовжувала далі Софія Федорівна, – може бути всебічне залучення місцевої історії, місцевої природи й духовних багатств, які зібрані народом протягом багатьох віків його свідомого життя. Школа виховує і навчає дитину, розвиваючи, по можливості, його активну самодіяльність. Своє виховання і навчання вона будує на ближчому ознайомленні дітей з природою, що оточує її..." [20, 61]. Доповідка пропонувала в початковій школі в перші два роки найбільшу увагу звернути на ознайомлення дітей з навколишнім світом й активну працю на природі, на розвиток графічного мистецтва й ручної праці, на розвиток усної рідної мови й елементарного знайомства з лічбою та грамотою. А вже після цього вивчати природознавство, історію рідного краю, його географію, промисловий розвиток і рідну літературу. Щоб ручна праця та малювання розвивали й естетичне почуття дітей, на думку С.Русової, при їх викладанні потрібно широко використовувати народні орнаменти. С.Русова рекомендувала вчителям разом з дітьми прикрашати свою школу в національному стилі, при вивченні місцевої природи створювати шкільні музеї. Усе це мало на меті виховання дітей на активній праці, в найближчому єднанні з природою та в тісному зв'язку з національним духом свого народу. Доповідь української делегатки викликала бурхливе схвалення учасників з'їзду [21, 14].

Таким чином, у другій половині XIX – на початку XX ст. на працю як на обов'язковий предмет у початковій школі було звернуто достатню увагу. У школах почали викладати різні ремесла (столярне, ковальське, бондарське, кравецьке тощо), а також організовували сільськогосподарські курси (городництво, садівництво, бджільництво тощо).

Носієм цих корисних знань на селі здебільшого повинен був виступати вчитель, який мав активно оволодіти цими знаннями сам не лише в педагогічних навчальних закладах, але й на численних літніх педагогічних курсах.

Викладання праці мало вузько утилітарну спрямованість: дати випускнику школи корисні знання, які можна було б відразу й безпосередньо використати у власному господарстві, дати учням ремесло, яке сприятиме поліпшенню добробуту їхніх родин.

Як і в західних країнах світу, так і в нас при викладанні праці в початкових школах ще не запроваджувався політехнічний принцип, принижувалося розвивальне значення праці. До цього лише закликали провідні педагоги, такі як С.Русова, В.Фармаковський, інші.

Завдання праці як навчального предмета, передовими педагогами розглядалися у більш широкому контексті тієї місії, яку мала нести початкова школа, широка освіта народу. Ця місія полягала в прагненні за допомогою школи здійснити ряд соціальних перетворень – подолати тогочасну тотальну бідність, зняти ряд соціальних антагонізмів та протиріч, перейти еволюційним способом до соціально справедливішого, гармонійнішого суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Отв. ред. А.И.Пискунов.- М.: Педагогика, 1976.
2. Фармаковський В.И. Педагогика дела: Теория и практика трудового обучения в школе. – Одесса: Тип. Л.Нитче, 1911. – 180с.
3. Антология педагогической мысли: В трех томах.- Т.2.- Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании. Сост. Н.Н.Кузьмин.- М.: Высш. шк., 1989.-463с.
4. Циркуляр по Одесскому учебному округу №1 1916 г.
5. Березовська Л. Проблема народного вчителя в діяльності Київських просвітницьких організаціях (кінець XIX – початок XX ст.) // Рідна школа. – 1998. – №2. – С.65 – 68.
6. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1898г.– Херсон: Тип. Ходушиной, 1902.
7. ДАКО.– Ф.78.– Оп.7.– Спр.6.
8. ДАОО.– Ф.42, – Оп. 35, – Спр. 119.
9. ДАОО. – Ф. 42. – Оп. 35. – Спр. 1121.
10. Отзывы особых отделений училищного комитета МНП о педагогических курсах, бывших в г. Елисаветграде в 1898г. и в м. Байрамче в 1900г. // Цирюляры по управлению Одесского учебного округа. – 1901. – №12. – С.533 – 534.
11. Об устройстве временных курсов // Цирюляры по управлению Одесского учебного округа. – 1900. – №5. – С.286.
12. ДАКО.– Ф.78.– Оп.7.– Спр.4.
13. Тезяков Н. Земские школы Елисаветградского уезда в санитарном отношении.– Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1895.
14. ДАКО.– Ф.78.– Оп.4.– Спр.840.
15. Цирюляр по Одесскому учебному округу №12 1914 г.
16. Цирюляр по Одесскому учебному округу №1 1915г.
17. Программа вопросов, предложенных к обсуждению на съезде учителей Феодосийско-Ялтинского района Таврической губ., в г.Феодосии, в августе 1901г. // Русский начальный учитель. – 1901. – №11. – С.202–204.
18. ДАОО. – Ф.16. – Оп.105. – Спр. 19. – Арк. 51.
19. Съезд по народному образованию // Журнал Министерства народного просвещения. – С-Пб.: Сенатская типография, 1914. – Часть I. – Апрель. – С.178-257.
20. В інородчеській комісії I загальноросійського учительського з'їзду // Світло. – 1914. – Ч.6. – С. 59 – 62.
21. Русова С. З з'їзду вчителів // Світло. – 1914. – Ч.5. – С.6 – 19.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гур'янова Оксана Віталіївна** – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ.

*Наукові інтереси:* історія освіти України кінця XIX – початку XX століття.

## ДО ПИТАННЯ ПРО МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Галина Дідич, Микола Гейченко

У статті розкривається сутність понять музично-інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності майбутнього педагога-музиканта, а також визначаються умови їхнього вияву та головні ознаки.

Людина, яка присвятила себе мистецтву, має багато чинників, що визначають сутність опанування професійної діяльності. Музика вимагає особистісного відкриття, вияву активності у власній життєдіяльності та прагнення до вершин досконалості. Водночас вона пробуджує емоції, почуття, звертається до найпотаємніших куточків внутрішнього світу, запрошуючи до порозуміння із самим собою та навколишнім світом.

Характер емоційної реакції на музику того, хто її слухає, залежить від неповторного внутрішнього світу людини, швидкості та адекватності реагування на прослухане. Важливу роль у музично-педагогічній діяльності відіграють природжені здібності, особистісні якості, але їх потрібно розкрити, збагатити професійним досвідом. Варто також мати відповідні знання у фаховій галузі, володіти вміннями та навичками, що набуваються у багатогодинній, щоденній праці. Слід знати, що будь-який етап роботи музиканта потребує окреслення власного погляду на те питання, яке розв'язується у цей момент. Кожен звук має набути життя у процесі виконання, тому він повинен стати особистісно-важливим смислом, містити частину живої душі музиканта.

Музичне мистецтво неможливе поза спрямованістью на досягнення творчого результату, який висвітлюється під час сценічного виконання твору. Робота над ним є копіткою, довготривалою і потребує творчих зусиль, фантазії, натхнення, адже особливістю музичного мистецтва є неосяжний світ образів, утілений у звуках, що народжуються, існують та зникають у нескінченному процесі власного становлення. Музикант йде шляхом творчості, не припиняючи пошуків можливих засобів розуміння та відтворення змісту нотного тексту, порівнюючи різноманітні варіанти виконання, намагаючись проникнути в найпотаємніші думки, що їх занотував композитор у символічному вигляді.

Знак нотного тексту потребує тлумачення, інтерпретації, містить багато можливостей прочитання, розуміння, основою якого є відповідність зовнішнього та внутрішнього, він завжди ґрунтується на винайденні спільної мови, зрозумілої для усіх учасників комунікації. Єдиним джерелом цієї мови виступає зміст внутрішнього світу, особистий досвід суб'єкта.

Проблема визначення сутнісних рис музичної інтерпретаційної діяльності з погляду здійснення майбутнім педагогом-музикантом професійного самовдосконалення потребує більш доцільного, вузького розгляду в контексті завдань сучасної музичної педагогіки.

Термін "інтерпретація" в сучасному розумінні є базою будь-якого комунікативного процесу, в продовження якого існує потреба трактування, тлумачення діяльності людини або продуктів цієї діяльності – слів, жестів, витворів мистецтва, літератури, музики тощо. Цей термін у буквальному розумінні (тлумачення, роз'яснення, пояснення) можна зустріти в юриспруденції (як "переклад" вузькоспеціальних понять на загальнозрозумілу мову), математиці, логіці, методології науки, гносеології (як "сукупність значень" (смислів), що передаються тим чи іншим способом елементам (висловлюванням, формулам, символам) тієї чи іншої наукової теорії), мистецтві, як індивідуальне осягнення змісту художнього твору [1].

Наукове тлумачення інтерпретації лежить у розумінні художнього (літературного, музичного та інших) тексту на всіх його рівнях (підтексту, тексту та надтексту). Важливе місце в процесах розуміння займає інтуїція.

Загальновідомо, що інтуїтивне безпосередньо пов'язане з логічним. Сприймаючи явища навколишнього світу на інтуїтивному рівні, проникаючи в їхню сутність, людина обов'язково приходиться до необхідності з'ясування логіки їх виникнення, функціонування, побудови тощо. Вона аналізує, спираючись на вже відомі факти, використовує всі свої знання, експериментує з ними в нових обставинах, прагне перевірити свої висновки на практиці. Внаслідок цього народжується особистісне емоційне ставлення до того, що було сприйняте, проаналізоване. Якщо деякі аспекти досліджуваного явища не піддаються аналізу, застосовується інший, інтуїтивний шлях, що спирається на вже відоме, зрозуміле.

Отже, взаємодія з об'єктами зовнішнього світу, зокрема зі знаковими текстами, потребує участі когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-особистісного компонентів: процес пізнання активізує внутрішній світ, творчий потенціал людини, її аналітичні здібності та емоційний досвід.

Дослідники вважають, що сутнісними компонентами інтерпретації є складові як емоційної сфери, так й інтелекту музиканта.

Інтерпретація є одним із видів творчої діяльності людини, цілісним багатокомпонентним процесом, результатом якого є розуміння вже наявного й створення нового своєрідного, індивідуально-особистісного на основі суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії тексту на всіх його рівнях та особистості виконавця-інтерпретатора. Саме цей процес перетворює текст у твір (витвір мистецтва), надає йому життя, процесуальний характер якого вінчається становленням художнього образу [2, 360 – 369], [3], [5].

Музична інтерпретація пов'язується з "винайденням" та "присвоєнням" смислу художнього твору і є завжди активним пошуковим процесом, під час якого відбувається взаємопроникнення, взаємовплив "макрокосмічних" та "мікрокосмічних" світів суб'єктів цієї взаємодії – виконавців-інтерпретаторів, слухачів (реципієнтів) і первинних "провідників" змісту художнього твору в матеріальний, наочний зміст кожного тексту – композиторів. Ці особливості інтерпретаційної діяльності зумовлюють її "завжди творчий характер" (М.М.Бахтін), породжують чималий обсяг можливих прочитань.

Повноту своєї реалізації у матеріально-предметній дійсності інтерпретаційний процес знаходить в акті публічного, сценічного виконання даного музичного твору, тобто в момент втілення власного задуму в життя.

Виконавцю необхідно активізувати особистісно-емоційні якості, мати спеціальні знання, а також вміння та навички, які сприяють успішній реалізації процесу на всіх його рівнях – від ознайомлення з матеріалом для інтерпретування до винесення своєї виконавської версії на сцену й повноцінного її втілення. Такі якості, знання, вміння та навички можна й необхідно формувати на засадах вихідних положень сучасної професійної педагогіки.

Однією із сутнісних особливостей музично-інтерпретаційної діяльності є єдність інтуїтивного та логічного. У процесі роботи з твором активізується емоційний світ інтерпретатора – народжуються образи, асоціації, виникають творчі ідеї. Але вони обов'язково мають стати надбанням свідомості. Виконавець, майбутній педагог-музикант, усвідомлює власні почуття та емоційні реакції крізь призму раціонального за допомогою аналітичних можливостей. Усвідомлення спонукає до пошуку способу розв'язання того, що залишилося незрозумілим, що має бути з'ясованим. Нерідко пошук призводить до особистісного відкриття. Тоді в результаті наполегливої праці з'являються думки, які раніше не були усвідомленими. Інтуїція та аналіз є важливими структурними компонентами музичної інтерпретації, їхній зв'язок виступає джерелом розв'язання творчих завдань. Тому необхідним є пошук засобів та методів активізації інтуїтивного начала.

У зв'язку з творчою інтерпретацією музики стає важливим індивідуальний стиль діяльності – впливовий чинник музично-педагогічного професіоналізму.

Сучасні вчені визнають такі принципи індивідуально-творчого стилю фахової діяльності, як нестереотипне сприйняття зовнішніх обставин та впливів, прагнення оптимізувати, перетворити їх за допомогою оригінальних рішень, знахідок, позитивне ставлення до професійної діяльності, стійка манера дій та готовність до постійного пошуку нового досвіду, а умовами його становлення є активність, креативність, емпатія та особистісні якості майбутнього педагога-музиканта, що знаходять практичну реалізацію у розв'язанні проблемних завдань діяльності. Індивідуальний стиль виступає водночас і як умова формування у суб'єкта активного творчого ставлення до дійсності, власного самовиявлення, і як потреба в здійсненні власного самовираження та прагнення до самовдосконалення у професійній діяльності. У музичному мистецтві ці процеси відбуваються під час створення власної інтерпретаційної версії виконуваного твору.

Важливими структурними компонентами інтерпретації мають бути оригінальність, безпосередність, оперативність, продуктивне мислення, фантазія, уява. У цьому спостерігається спорідненість такої діяльності з музичною імпровізацією, яка стимулює розвиток вищезазначених творчих властивостей особистості, адже незанотованість музичного образу пов'язана з творчо-продуктивним началом людської психіки [4, 29, 95].

Сьогодні інтерпретатор не може обмежувати свої пошуки тлумаченням даного, готового тексту, не виходячи за його межі. Для розкриття можливостей мобільного потенціалу музичного твору виконавець (педагог-музикант) повинен заглянути за межі його нотації – у свій внутрішній світ. Здійснення такої можливості надає педагогу-музикантові імпровізація, яка є дійсним механізмом творчого саморозвитку.

Головними умовами вияву імпровізації у виконавському мистецтві є нефіксованість, гнучкість, багатоаспектність матеріалу, що інтерпретується, а її головними ознаками – несподіваність, виникнення і здійснення, непідготовленість, мінімальний розрив процесів створення і виконання, спонтанність, оригінальність, нестандартність, а механізм втілення творчих імпульсів у виконавську практику – єдність інтуїтивного й логічного, осяяння, гармонійна взаємодія репродуктивного та продуктивного компонентів діяльності, де використовується наявний досвід для створення нового.

Отже, процес творчого підходу до розв'язання завдань мистецької діяльності супроводжується елементами імпровізації вільного, продуктивного самовираження педагога-музиканта, яке спирається на професійний досвід особистості, йде пліч-о-пліч з рівнем її професіоналізму й потребує мобілізації фахових знань, умінь та навичок під час роботи над змістом художнього твору.

Сьогодні вивченню механізмів творчої діяльності приділяється значна увага. Рекомендується використання у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта засобом пробудження креативних рис та здібностей – активності, сміливої свободи, уяви, фантазії, вольових якостей, непередбачуваності, насолоди власною діяльністю, ініціативності, самостійності, інтуїції, продуктивного мислення, винахідливості та інших рис, які є необхідними, а імпровізаційні вміння вважаються обов'язковими.

Розвиток цих умінь пов'язується з транспонуванням, підбором на слух мелодій та акомпанементу, певними знаннями з композиції і передбачає необхідний рівень виконавської техніки, розвинуті слухові уявлення, музичну пам'ять.

Названі методи залучення майбутніх фахівців до імпровізаційної діяльності виступають необхідними.

На наш погляд, найголовнішою рисою музичної імпровізації є самовираження виконавця як особистості, творця власного погляду в даний конкретний момент часу через миттєве проникнення в його сутність.

Важливою ознакою цього процесу виступає залучення до індивідуального досвіду мотиваційної сфери музиканта нових, інших смислів, сторонньої, незвичної мети, що впливає на його рівень потреби в новітній інформації, сприяє розвитку аксіологічної сфери, позитивно впливає на рівень спілкування з мистецтвом, збагачує тезаурус та особистісний і професійний досвід.

Необхідно звернути увагу на доцільність залучення до музичної практики вільної імпровізації на певний художній образ, образне завдання з акцентом на індивідуальне проникнення під час його втілення думки самого виконавця. Така імпровізація постає засобом заглиблення в образний світ виконуваного твору, усвідомлення особливостей жанру, стилю музики крізь призму індивідуально-особистісного спілкування з нею.

Імпровізація (від латинського *improvisus* – не передбачуваний, *ex improviso* – без підготовки) як мистецтво мислити та виконувати з мінімальним часовим відривом найчастіше пов'язується з концертним, публічним актом виконання. Тим часом імпровізація існує також як допоміжний засіб у композиторській діяльності при створенні і втіленні нових музичних образів. Це вільна імпровізація на певний художній образ, що може стати частиною як народження нового твору, так і синтезуватися з літературою, танцем, поетичним словом. Така імпровізація сприяє здійсненню самовираження людини на більш високому рівні розкритості, свободи.

При цьому народжуються образи, які в буквальному розумінні не є абсолютно новітніми, тому що з'являються у свідомості виконавця з глибин індивідуального досвіду, музичної пам'яті, інтуїтивно комбінуються і за допомогою слухових уявлень та чутливих рук виконавця постають перед музикантом.

Отже, імпровізаційність є важливою складовою створення інтерпретаційної версії твору. Названі особливості музичної імпровізації дають змогу вважати останню чинником саморозкриття, самовираження людини, важливим фактором підвищення рівня професіоналізму майбутнього педагога-музиканта, що сприяє розкриттю його індивідуальності.

Слід пам'ятати, що феномен імпровізації залежить від здатності музиканта до імпровізаційних дій від його особистісних здібностей, тобто природної обдарованості, схильності до даної діяльності.

Варто зазначити, що імпровізаційна діяльність потребує доброї музичної пам'яті, високої виконавської майстерності.

Однак не можна заперечувати можливість навчання молодого покоління базових навичок, елементів імпровізації.

Важливим механізмом самовираження особистості в мистецтві є миттєве виявлення внутрішніх, суб'єктивних надбань через певні свідомі знання, вміння та навички. Цей механізм працює при наявності в людини потреби та можливості здійснення такої діяльності.

Однією з важливих складових імпровізаційної діяльності є асоціації. Грунтуючись на особистісному досвіді, кожна асоціація, пов'язуючись з попередньою, знаходить власне місце в ланцюгу психічних операцій та водночас виступає джерелом наступної. Саме цей механізм надає внутрішній діяльності людини динамічності, забезпечує активне, дійове введення у цей процес.

Процес народження оригінальних власних розв'язків, здатність бачити предмет під новим кутом зору дає змогу усвідомити нові можливості його сприймання та використання,



вміння помітити таємні, приховані сторони, а також запропонувати розв'язання там, де з першого погляду не існує можливості його здійснення, а це вважається необхідними складовими музично-педагогічного професіоналізму, адже ці складові характеризуються нестандартністю результату та особистісно-активним ставленням до фахової діяльності.

Продуктивне спілкування з музичним матеріалом вимагає від інтерпретатора особистісного введення в його відтворення; імпровізаційні вміння стають з такого погляду необхідною частиною "Я" виконавця, тому що надають йому довіри до власної індивідуальності, впевненість у собі, можливість здійснення творчого пошуку й збереження цієї позиції у непередбачуваних обставинах.

Отже, одним з висновків, які випливають з цього, є те, що специфіка музичної імпровізації уможливорює майбутньому педагогу-музиканту значно підвищити ступінь професійного зростання, оскільки досвід використання імпровізаційних умінь під час роботи над інтерпретаційною версією твору, як доведено дослідно-експериментальною практикою, сприяє розв'язанню вищезгаданої проблеми в музичному мистецтві.

Винесення творчого задуму на сцену, концертне виконання музичного твору є важливим етапом інтерпретаційної діяльності.

Інтерпретації у її творчому аспекті притаманна імпровізаційність; найголовнішою характеристикою цієї складової професіоналізму музиканта виступає самовираження митця у народженні особистісно-значущих музичних образів, втілення їх через призму індивідуального, особистісного досвіду та здійснення самоспоглядання, самооцінки, самосприйняття, які є сутнісними складовими рефлексивних процесів.

Використання елементів музичної імпровізації для оволодіння змістом, образною сутністю твору, що інтерпретується, значно підвищують ступінь готовності педагога-музиканта до професійного саморозвитку, самовдосконалення [6, 16].

Підсумовуючи вищесказане, можна дійти висновків щодо особливостей місця та ролі імпровізаційної та музично-інтерпретаційної діяльності в професійному вдосконаленні майбутнього педагога-музиканта:

- музична імпровізація існує у формі концертного виступу та елементів імпровізації, які використовуються як свідомо, так і неусвідомлено під час роботи виконавців над створенням, тлумаченням, виконанням, сприйняттям явищ художнього світу, зокрема музики; імпровізація є творчим процесом, що здійснюється за допомогою таких механізмів творчої діяльності, як виникнення асоціативних зв'язків та активізація взаємозв'язку інтуїтивного та логічного;
- емоційно-чуттєву сферу майбутнього педагога-музиканта активізують використані елементи музичної імпровізації, адже вона звертається до індивідуального досвіду й стимулює процес самовираження, вияв яких необхідний для формування його готовності до професійного самовдосконалення; звернення до елементів імпровізації повинно ґрунтуватися на високому рівні технічної майстерності виконавця, ознайомленні його з елементами індивідуального стилю автора музичного твору, який інтерпретується, ретельному аналізі та опрацюванні студентом елементів інтонаційної виразності, агогіки, динаміки, структури побудови музичного тексту;
- підґрунтям індивідуального досвіду студента є його розуміння особливостей музичної мови композиторів, що дають можливість використання елементів композиторського стилю у вільній, імпровізаційній формі;
- усвідомлення варіативного потенціалу музичного твору є важливим показником самовираження студента, свідчить про здатність до самостійної, активної роботи в процесі його інтерпретації;

- у процесі використання елементів імпровізації під час музично-виконавської діяльності підвищується рівень самооцінки майбутнього педагога-музиканта, що є джерелом впевненості у своїх силах, інтересу до проблем фахової діяльності;
- музично-інтерпретаційна діяльність є одним з наріжних каменів професійного вдосконалення майбутнього педагога-музиканта. У процесі роботи над музичним твором студенту необхідно прочитати та озвучити нотний текст через його виконання, усвідомити образний зміст, зрозуміти ідею, задум композитора, що потребує творчого підходу до його осмислення та виконання; в процесі музично-інтерпретаційної діяльності студент набуває необхідні професійні знання, вміння та навички, досвід професійної діяльності. Інтерпретація – творчий процес і потребує активізації емоцій, уяви, переживань, фантазії, творчого мислення та духовного потенціалу особистості;
- працюючи над художнім змістом музичного твору, створюючи його інтерпретаційну версію, музикант мобілізує всі складові досвіду виконавської діяльності, технічну майстерність, знання теорії та історії музичного мистецтва для високопрофесійного розв'язання завдання, що знаходить своє втілення в акті сценічного виконання;
- феномен музичної інтерпретації розглядається сьогодні в культурно-історичному аспекті, як вагома частина інструментального виконавства;
- серед головних складових музично-інтерпретаційної діяльності – рівень технічної майстерності, музично-аналітичні вміння, наявність знань з теорії та історії музичного виконавства, знаходження власного погляду на відтворення змісту художнього повідомлення, навички вербальної інтерпретації, високий рівень музичного тезаурусу та музичної ерудиції, обізнаності зі змістом вихідних положень у галузі музичної педагогіки та виконавства.

Проблема музично-інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності з погляду здійснення майбутнім педагогом-музикантом професійного самовдосконалення потребує більш доцільного, вузького розгляду в контексті завдань сучасної професійної музичної педагогіки. Необхідним для цього є звернення до провідних положень естетичних, філософських, психологічних теорій. Метою такого розгляду має бути розробка методики формування у майбутніх учителів музики готовності до професійного самовдосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А., Гуренко Е. Інтерпретація // БСЭ. – 2-е изд. – М., 1972. – Т.10.
2. Діалог культур. Україна в світовому контексті; Мистецтво і освіта: Зб. наук. пр. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3.
3. Когляревская Е.И. Вариативный потенциал музыкального произведения. Культурологический аспект интерпретирования. Дис. канд. искусствovedения. 17.00.01, 1996.
4. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Исслед. – К.: Киевпроект, 1994.
5. Рудницька О.П. Музика і культура особистості; проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998.
6. Харченко П.Г. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта. Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.; 2004. – 21 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Дідич Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

**Гейченко Микола Іванович** – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка, заслужений працівник культури України.

**Наукові інтереси:** професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

## СТАН ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Галина Діордієва

У статті наводиться аналіз стану формування екологічної компетентності учнів 7 – 9 класів загальноосвітньої школи та способи її підвищення.

Державні національні документи з питань сучасної освітньої політики в Україні оцінюють освіту як важливий засіб забезпечення здоров'я нації та екологічної безпеки. В "Основних напрямках реформування вищої освіти в Україні", що були затверджені Указом Президента України від 12 вересня 1995р. (№832/95), певним структурам було запропоновано розробити Концепцію реформування і розвитку екологічного мислення та здібностей будувати гармонійні стосунки з природою. Необхідність виховання екологічної культури як складової загальної культури особистості зафіксовано в Державній національній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття", в Концепції національного виховання. Шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту. Після Тбіліської конференції, що відбулася під егідою ООН 1998р., екологічна освіта набирає ознак системності. Нині екологія в загальноосвітній школі будується на основі міжпредметних зв'язків, екологізації окремих тем і навчальних дисциплін, позакласної роботи. Також в освітніх закладах України викладається низка дисциплін екологічного циклу, покликана формувати в молоді сучасну науково-природничу картину світу, а також сприяти засвоєнню нею іманентних принципів та закономірностей розвитку природи на рівнях її структурної організації від організму до людського суспільства й біосфери. У процесі навчання учні повинні навчитися не лише обґрунтовувати свої світоглядні позиції у сфері екології, а й користуватися здобутими знаннями в повсякденному житті. Отже, в структурі цілей екологічної освіти виразно простежується світоглядний та прагматичний аспекти: як саме людина усвідомлює себе у природі, зв'язки з нею та якою відповідно до цього має бути її поведінка у природі. Це й становить основний зміст екологічної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Метою статті є виявлення стану сформованості екологічної компетентності учнів 7–9 класів загальноосвітніх шкіл. Необхідність переходу освіти до навчання молоді на принципах нової екологічної парадигми усвідомлюється сьогодні й науковцями, й педагогами-практиками, й суспільством у цілому. Одне з важливих завдань сучасної освіти й виховання – це формування екологічної компетентності особистості. За цим напрямком особистість має бути сформована як компетентний суб'єкт зв'язків "Я – довкілля". Лише така особистість зможе налагодити свої стосунки з природою без протиставлення себе їй та на основі бережливого, розумного й відповідального ставлення до природних ресурсів.

Дослідженню сутності поняття "компетентність" приділяли увагу такі європейські вчені, як Ж.Делор, В.Долл, В.А.Кальней, Дж.Куллахан, Ж.Перре, Дж.Равен, Б.Рей, Г.Халаш, С.Є.Шишов та інші. Узагальнюючи їх погляди відзначимо, що компетентність – це складне утворення, що містить такі компоненти: знання, уміння, навички, життєвий досвід, життєві досягнення. Тому компетентна особистість – це людина, яка може обґрунтувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи. А факти беруться із повсякденного життя та наукових досліджень [4,54].

Сутність поняття "екологічна компетентність" у своїх наукових працях розглядали С.Бондар, Д.Бучинська, А.С.Вігинська, Г.С.Гайдаш, Ж.Ж.Осипенко.

Екологічна компетентність – це здатність особистості свідомо використовувати знання з екології (науки), екологічної етики та власні вміння і досвід при виконанні конкретних дій, а також відчуття відповідальності за свої дії стосовно природи. Тобто бути екологічно

компетентним означає вміння мобілізувати когнітивні, афективні вольові якості, а також уміння та досвід екологічно доцільної поведінки. Для розвитку екологічної компетентності особистості необхідною умовою є відчуття власної корисності та успішності при розв'язанні екологічних завдань та, взагалі, діяльності особистості [1,2,5,9].

Отже, екологічно компетентна особистість здатна:

- 1) приймати важливі рішення стосовно своєї діяльності в навколишньому середовищі (екологічно доцільні);
- 2) аналізувати можливі наслідки своєї поведінки та поведінки інших;
- 3) усвідомлювати систему пріоритетів і цінностей;
- 4) відповідати за власні рішення та вчинки;
- 5) орієнтуватися на успіх та значущість власних дій.

Для організації процесу формування екологічної компетентності підлітків та визначення педагогічних важелів впливу на цей процес недостатньо лише констатувати, яке саме явище криється за даним нами визначенням поняття й указати на специфічні форми його прояву. Треба розуміти з яких компонентів складається екологічна компетентність. Спираючись на класифікації щодо компонентів екологічної культури (С.В.Алексєєв, Н.В.Гудзева, Н.Н.Кондратьєва, Т.Парсонс, І.Н.Пономарьова, Н.А.Пустовіт, В.П.Фомін), ми визначили їх для екологічної компетентності.

Компоненти структури екологічної компетентності та ознаки їхнього виявлення:

- 1) Мотиваційно-ціннісний:
  - розуміння та усвідомлення багатогранної цінності природи;
  - суб'єктивно-непрагматичне ставлення до природи;
  - сформованість філософії права всього живого на існування;
  - усвідомлення необхідності морального регулювання стосунків людини й природи;
  - сформованість емоційних, естетичних, когнітивних та інших потреб особистості в практичній непрагматичній взаємодії з об'єктами природи;
  - розуміння особистістю того, що світ людини та світ природи є елементами єдиної системи й не повинні протиставлятися один одному.
- 2) Пізнавальний:
  - системні уявлення про природу та соціально-екологічну значущість взаємодії "суспільство-природа";
  - розуміння екологічної кризи та причин, які її викликали;
  - пошук способів виходу з цієї кризи;
  - розуміння необхідності гармонізації системи "суспільство-природа" та коеволюційного її розвитку.
- 3) Діяльнісний:
  - планування та прогнозування дій у природному середовищі на основі екологічних знань з урахуванням принципів екологічної доцільності;
  - аналіз наслідків діяльності людини та запобігання її повторного негативного впливу;
  - непрагматичний характер спілкування особистості з природою;
  - дії особистості спрямовані на природу без порушення її самовідновлення;
  - здійснення природоохоронних дій заради самої природи.
- 4) Комунікативний:
  - отримання інформації про стан навколишнього природного середовища та причини його змін через батьків, школу, друзів, засоби масової інформації;
  - поширення власних знань екологічного змісту, вмінь та досвіду екологічної діяльності серед оточення;

- участь у роботі гуртків та організацій, які займаються пропагандою екологічних знань, норм поведінки в довіллі (екологічної етики);
- подання прикладу екологічно доцільної поведінки своєю діяльністю;
- відчуття задоволення від успішності власної діяльності та усвідомлення сприйнятливості власних ідей щодо важливості екологічної компетентності оточення.

Спираючись на виведені нами компоненти екологічної компетентності, провели констатувальний експеримент, метою якого було визначення рівня екологічної компетентності учнів 7–9 класів. В процесі дослідження стану формування екологічної компетентності учнів 7–9 класів розв'язувалися такі завдання:

1. Дослідження рівня обізнаності учнів з екологічної проблематики.
2. З'ясування впливу школи (вчителів-предметників, класних керівників, шкільних екологічних гуртків тощо) на формування екологічної компетентності учнів.
3. Дослідження рівня екологічної компетентності учнів.
4. Виявлення того, який чинник найбільше впливає на формування екологічної компетентності учнів.

Для розв'язання зазначених завдань використовувався комплекс методів дослідження: опитування учнів (письмове), вчителів, батьків, спостереження за поведінкою учнів під час проведення екскурсій у природу, на вулиці тощо, бесіди з учнями, учителями, ситуативне тестування учнів.

Базою для проведення експерименту були школи №№ 25, 26 м. Кіровограда, а також школи Кіровоградської області.

За допомогою спостережень за діяльністю учнів визначено основні зовнішні вияви їхньої поведінки стосовно довкілля у шкільному оточенні та під час екскурсій у природне середовище. Спираючись на те, що учні середнього та старшого підліткового віку не завжди розкривають свій внутрішній світ та своє ставлення до запропонованої проблеми, висловлюють власні погляди та думки, бесіда використовувалась як допоміжний метод дослідження екологічної компетентності учнів.

Спеціальні методики вивчення екологічної компетентності підлітків у педагогічній науці розроблені недостатньо. Тому в ході дослідження було адаптовано методики, що використовуються в психології та соціології.

Дослідження показали, що на формування екологічної компетентності підлітків впливають такі компоненти мікросоціуму, як сім'я, школа, друзі, сусіди, знайомі тощо, але ступінь їхнього впливу різний.

Для виявлення рівня впливу на особистість учня-підлітка описаних вище компонентів мікросоціуму було проведено анкетування батьків (532), учителів (53) та самих вихованців (722) шкіл м. Кіровограда, Кіровоградської області.

У процесі дослідження рівня екологічної компетентності учнів (7–9 класи) вивчалася насамперед обізнаність учнів з екологічної проблематики. Було проведено опитування 722 учнів 7–9 класів шкіл м. Кіровограда, та Кіровоградської, області. На питання "Що вивчає наука екологія?" майже всі учні (87%) дали неправильну відповідь (наприклад: екологія – це наука, що вивчає чистоту навколишнього середовища; або, екологія – це наука, що вивчає забруднення та ресурси). Це свідчить про нерозуміння підлітками сутності цього терміна. Екологічні проблеми, характерні для рідного міста чи села (області) та України, змогли назвати 57% учнів, але повними були лише 25% відповідей. Оскільки для нашого міста досить актуальною є проблема забруднення повітря та води, доречним було запитання про головні забруднювачі зазначених компонентів природи. У ході аналізу відповідей на це запитання було з'ясовано, що 53% учнів знають майже всі причини забруднення атмосфери

та гідросфери (промисловість, транспорт (авіа -, авто -), побутові товари тощо). Але значна частина 47% підлітків все ж поверхово обізнані з цього питання. Всі учні розуміють, що забруднення навколишнього середовища негативно позначається на здоров'ї людини. 51% з них указали, який саме вплив і на які системи органів справляють різні види забруднень. Всі учні вважають, що навіть незнання законів стосовно охорони навколишнього середовища не знімає відповідальності людини за його стан. 82% підлітків вважають, що вони ще досить малі для розв'язання екологічних проблем, але в майбутньому будуть брати активну участь у збереженні навколишнього середовища. Також всі учні зазначили, що вивчення екології дає їм можливість застосовувати ці знання в житті. Тобто можна вважати, що всі учні розуміють необхідність знань з екології та екологічної проблематики для поліпшення свого середовища існування, що, у свою чергу, забезпечить їм здоровий спосіб життя. З аналізу відповідей на запитання опитувача бачимо, що причинами, які викликали необхідність охорони природи ознайомлені 79% підлітків. 16% учнів дали неповну відповідь або не дали відповіді взагалі (5%). Порівнюючи відповіді на питання анкет батьків та учнів зазначимо, що 78% учнів стверджують, що інформацію про екологічний стан довкілля вони отримують від учителів (найчастіше від класних керівників), а також від батьків (56%) та через засоби масової інформації (75%). Підкреслюючи те, що в цьому віці інформація, отримана від однолітків, має вагомий вплив на учнів, лише 27% з них засвідчили, що дізнаються про екологічні проблеми від своїх друзів.

97% учнів зазначили необхідність створення в кожній школі екологічного гуртка. Найбільш вагомою причиною їхнього створення є, на думку учнів, можливість навчитися зберігати екологічно чистим навколишнє середовище, що забезпечить, у свою чергу, підтримання міцного здоров'я. 83% з опитаних підлітків відзначили, що вони намагаються завжди дотримуватися правил екологічно доцільної поведінки. Але 67% учнів написали, що вони часто порушують ці правила, оскільки поряд йдуть друзі, які також не дотримуються їх. Найбільша частина підлітків, що виявили бажання брати участь у природоохоронній діяльності припадає на 7-мі класи. Це свідчить про те, що в дітей цього віку ще досить сильно розвинута потреба у спілкуванні з природою на непрагматичному рівні. А найменший показник – в учнів 9-х класів, що підтверджує виявлену в них у ході теоретичного дослідження виражена прагматичність у думках та діях щодо природи.

Одним з варіантів оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів екологічної компетентності підлітків у ході експерименту застосовувалася методика, розроблена С.Т. Шебановою [6,109,113], що мала місце також при дослідженні рівня екологічної культури учнів 5–7 класів О.Л. Пруцаковою. Припускаючи, що не всі учні були відвертими у своїх відповідях, до ситуативного тесту були введені побутові ситуації прихованого природоохоронного змісту. Частина питань даного опитувача була людиноцентриського напрямку, а інша частина -природоцентриського.

Виразниками компонентів екологічної компетентності в межах дослідження стали: когнітивний компонент – обізнаність з проблем довкілля (виявилось при тестуванні); мотиваційно-ціннісний – стратегія ставлення до довкілля (визначалася за методикою С.Т. Шебанової); пізнавальний – прагнення отримати якомога більше інформації про довкілля (через бесіду та опитування); діяльнісний – показник поведінки учнів, сформованість стратегій поведінки (визначалися за методикою С.Т. Шебанової); комунікативний – отримання інформації, поширення власних знань екологічного змісту та вмінь, наведення прикладу своєю діяльністю (через бесіду, опитування, тестування). Враховуючи всі зазначені вище показники підлітків, можна поділити на три групи за рівнем екологічної компетентності: високий, середній, низький.

Високий рівень – характерний для учня, який володіє основами екологічних знань, повністю усвідомлює важливість та необхідність екологічно відповідальної поведінки (своєї та оточення), що стає його внутрішньою потребою, намагається не допускати виявів природонебезпечної поведінки з боку будь-кого.

Середній рівень – підліток володіє основами екологічних знань, але не усвідомлює важливості їх застосування в повсякденному житті, не завжди усвідомлюючи і за проханням дорослих бере участь у природоохоронних акціях; здатний критично оцінювати поведінку оточення (ровесників, дорослих), але сам при цьому не завжди контролює власну.

Низький рівень – учень частково володіє основами екологічних знань, практично не усвідомлює необхідності природоохоронної поведінки, а якщо й усвідомлює, то найчастіше все порушує її норми та правила; природоохоронні заходи здійснює без особливого бажання та під наглядом дорослих (учителів, батьків); нейтрально ставиться до природонебезпечної поведінки оточення та підтримує таку поведінку ровесників.

Вияв сформованості екологічної компетентності учнів 7 – 9 класів (у %)

Групи	Показники формування компонентів екологічної компетентності				
	Когнітивний (обізнаність з екологічної проблематики)	Мотиваційно-ціннісний	Пізнавальний	Діяльнісний	Комунікативний
Ек 7-мі					
Н	28	15	12	3	17
С	47	57	34	32	48
В	25	28	54	65	35
8-мі					
Н	11	12	10	7	9
С	52	58	44	67	67
В	37	30	46	26	24
9-ті					
Н	18	17	14	21	5
С	48	59	55	54	68
В	34	24	31	25	27
Кк 7-мі					
Н	24	12	15	5	37
С	52	56	42	61	11
В	24	32	43	34	52
8-мі					
Н	15	12	14	7	28
С	54	66	48	52	7
В	31	22	38	49	65
9-ті					
Н	17	15	22	18	7
С	45	66	44	47	68
В	48	19	34	35	25

За дослідженнями психологів, на свідомість та поведінку дитини великий вплив здійснюють батьки та вчителі (більшою мірою власним прикладом). Тому доцільним було проведення їхнього анкетування.

Як виявилось, у результаті опитування батьків більшість з них (98%) вважають, що збереження та охорона природи – життєво необхідна справа. Лише невелика їхня кількість думає, що є важливіші справи (2%). Це можна розглядати як свідчення усвідомлення батьками сучасного екологічного стану навколишнього середовища, а звідси – й усвідомлення ними необхідності підвищення рівня екологічної компетентності підлітків (98%). Основними заходами, за допомогою яких екологічна компетентність учнів буде підвищуватися (на думку батьків) є: для 7, 8, 9-х класів відповідно – екологічні гуртки (97%, 98%, 97%), природоохоронні екскурсії (80%, 75%, 78%), природоохоронні дії (67%, 72%, 85%); для 8-х та 9-х класів – досить важливими також, на думку батьків, є здійснення природоохоронної пропаганди (відповідно 56%, 64%).

У ході бесіди з батьками було з'ясовано, що більшість з них розуміють сутність "екологічно доцільної поведінки", але незважаючи на це, самі порушують відповідні правила (67%). Причому 44% батьків засвідчили, що діти роблять їм зауваження, 23% батьків відзначили, що діти не звертають увагу на їхню поведінку.

Якщо аналізувати відповіді на питання "Що найбільше, на Вашу думку, впливає на формування екологічної компетентності та природоохоронної відповідальності Вашої дитини?", то можна відзначити, що 71% батьків вважають, що це вони самі й школа (88%). Незначна частина враховують вплив друзів як вагомий фактор (48%). Майже всі батьки (93%) віддають пріоритетність засобам масової інформації.

Отже, тому є зрозумілим, що більшість батьків (97%) вважає необхідністю створення екологічних гуртків, частина з них відмічає за необхідне проведення лекцій спеціалістів-екологів (40%), здійснення пропагандистської роботи (52%) для підвищення рівня екологічної компетентності учнів. Але спостерігається протиріччя в тому, що, визначаючи свій досить вагомий вплив на дитину, більшість батьків не стежать як слід за власною поведінкою на природі, подаючи тим самим не завжди позитивні приклади своїм дітям.

Щодо вчителів, то як виявилось в результаті опитування, матеріалам екологічного та природоохоронного змісту регулярно приділяють увагу всі опитані вчителі. Але час, який витрачає на це кожний учитель, різний. Тобто більшість учителів значну увагу екологічним проблемам приділяють під час проведення класних годин, а на уроках на це витрачається мінімум часу (74%). Частина вчителів – в основному філологи та математики (3%) – стверджує, що не кожен предмет дає змогу формувати та розвивати екологічні поняття. 97% вчителів вважають, що екологічне виховання учнів є прерогативою біологічних та суто екологічних дисциплін. 62% – стверджують, що вони мають приділяти увагу екологічним проблемам лише тоді, коли цього вимагає програма.

На запитання "Чи проводили Ви з учнями природоохоронні заходи?" ствердно відповіли 99% учителів, але більшість з них здійснювали це в процесі класного керівництва, а також тому, що ці заходи були заплановані адміністрацією школи. 75% учителів екологічне виховання в ході практичних робіт здійснювали під час своїх занять, а також організовували природоохоронні екскурсії (81%), свята, вечори екологічного змісту (51%), лекції спеціалістів-екологів (75%), цілеспрямовані природоохоронні дії (48%).

Усі вчителі вважають, що рівень екологічної компетентності в підлітків потрібно підвищувати. І основними напрямками цього процесу вони вважають: створення гуртків екологічного напрямку (якщо такого в школі нема), урізноманітнення видів природоохоронної діяльності, збільшення кількості екскурсій-ознайомлень із засобами очистки та видами очисних споруд на підприємствах, регулярне проведення лекційних занять з питань екологічно доцільної поведінки з підлітками та їхніми батьками екологами-спеціалістами.



Отже, за наслідками усного та письмового опитування батьків та вчителів можна стверджувати, що і одні й інші розуміють свою значущість у формуванні екологічної компетентності підлітків. Але більшість батьків на сьогодні недостатньо обізнані щодо екологічної проблематики. Їхні знання є досить поверховими. Значна частина батьків не приділяє достатньої уваги поведінці дітей у навколишньому середовищі, а також не усвідомлює власної відповідальності за формування навичок їхньої екологічно доцільної поведінки. Не всі вчителі розуміють необхідність висвітлювати екологічну тематику на уроках. Крім того, ні вчителі, ні батьки не надають належної уваги впливу на поведінку підлітків їх ровесників. А цей аспект є дуже важливим саме в підлітковому віці. Отже, зрозумілим стає те, що на сьогодні учні не мають достатнього рівня екологічної компетентності, і їхня поведінка не завжди відповідає необхідним нормам екологічної етики.

На нашу думку, рівень екологічної компетентності підлітків значно підвищиться, якщо навчання буде проблемно-пошуковим, а норми й правила екологічно правильної поведінки до підлітків будуть нести не тільки вчителі та батьки, але і їхні ровесники (виходячи з особливостей психологічного розвитку підлітків) теоретично й власними прикладами під час практичних та екскурсійних занять.

Проблема формування екологічної компетентності особистості залишається відкритою для проведення подальших розиток у цьому напрямку. Перспективним видається удосконалення методів впливу на свідомість підлітків щодо розвитку екологічної відповідальності та розуміння значення особистісного впливу на стан навколишнього середовища.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гайдаш Г.С. Розвиток екологічної компетентності у сфері "Я і природа". // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – Київ, 2002.–С. 68–70.
2. Джон Равен. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. – М.: Когито-центр, 2002.
3. Каленская В.П. Педагогическая технология формирования экологического мышления старшеклассников: Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01; 13.00.08.– М., 1999. – 191 с.
4. Каплун Н.П. Навчальні дисципліни природничо-наукового циклу на шляху до життєвої компетентності учня. // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – Київ, 2002.– С.108–110.
5. Очерedyкo Н.В. Ключові життєві компетентності: європейські стандарти. // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – Київ, 2002.– С. 54–56.
6. Шебанова С.Т. Чи вмієте Ви виходити з конфлікту Експрес-аналіз реагування студентів у складних конфліктних ситуаціях. // Педагогіка толерантності. – 1999.– №2.– С.109–113.
7. Шишов С.Є., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – 79 с.
8. Ясвин В.А. Особенности отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 1995. – №4. – С.19–28.
9. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників ЗОШ України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07.– К., 2001. – 215 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Діордієва Галина Георгіївна** – викладач кафедри біології природничо-географічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка, аспірантка Інституту проблем виховання АПН України.

**Наукові інтереси:** особливості екологічного виховання та формування екологічної компетентності особистості, екологія.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗДІЙСНЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Микола Дубінка

У статті розглядається проблема самостійної роботи студентів, розкриваються особливості цього процесу, окреслюються провідні педагогічні аспекти та основні напрямки організації самостійної роботи.

На сучасному етапі розвитку суспільства визначальними тенденціями розвитку освітньої системи є поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Тому згідно з новою освітньою парадигмою незалежно від спеціалізації, характеру роботи будь-який молодий спеціаліст має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями й навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності з розв'язання нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності. Дві останні складові освіти формуються саме в процесі самостійної роботи студентів, роль якої важко переоцінити в сучасному освітньому просторі, коли держава рухається шляхом Європейської інтеграції. Постановка цих завдань, пошук ефективних способів їх розв'язання зумовили наше звернення до такої актуальної проблеми, як самостійна робота студентів. Адже ще в свій час Я.А. Коменський наголошував: "... Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися", даючи тим самим високу оцінку ролі самостійної роботи в процесі навчання [3, 162]. Звідси об'єктом наших пошуків є процес підготовки та здійснення самостійної роботи студентів. Предметом є умови ефективності та прийоми активної пізнавальної діяльності студентської молоді на шляху здобуття освіти.

Особливе значення у розвитку пізнавальної активності студентів, як ми вже зазначали, належить самостійній роботі, яка поряд з аудиторною є однією з форм організації навчального процесу (є її складовою частиною) та сприяє активізації розумової діяльності студентів у процесі викладання лекційних курсів, семінарсько-практичних та лабораторних занять. Також вона є однією із самостійних форм навчального процесу й спрямована на відповідне вивчення конкретних питань програми. В обох випадках ефективність її залежить від рівня оволодіння необхідними вміннями, сформованими в студентів на попередніх етапах навчання, і міри їхньої *самостійності* під час її виконання.

Якщо розглянути в широкому розумінні сутність поняття "*самостійність*", то це одна з рис характеру особистості, яка знаходить своє вираження в системі мислення, різних видах діяльності (трудовій, громадській, пізнавальній) та вчинках і виступає як умова формування *активної життєвої позиції* (О.Ковальова), що є досить важливим на сучасному етапі розвитку освіти взагалі. При цьому активність особистості в усіх видах діяльності значною мірою залежить від рівня самостійності.

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності в набутті знань. Гегель зазначав з цього приводу: щоб навчитися плавати, треба увійти у воду. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Мають рацію ті, хто стверджує, що цього навчитися неможливо. Самостійність у здобутті знань виявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності справді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати в процесі виховання.

Саме самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями й навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до розв'язання питань, пізнавальну й розумову активність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. Тут варто наголосити на пізнавальному чиннику, який рухає особистість уперед. Звідси **пізнавальна самостійність** – це така особистісна якість, в основі якої міститься готовність (здатність і прагнення) своїми силами здійснювати цілеспрямовану навчальну й науково-пошукову самостійну діяльність.

У процесі організації самостійної роботи й керівництва нею можна переконатися в тому, що пізнавальна активність, якість розв'язання студентами завдань, визначаються характером розумових операцій, рівнем знань, спеціальних умінь, пізнавального інтересу, культури самостійної роботи.

Сучасні дослідники проблем вищої школи (А.М. Алексюк, М.В. Буланова-Топоркова, Л.В. Клименко, П.І. Підкасистий, І.В. Распопов, І.А. Рейнгард та інші) по-різному трактують сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. Так, у науково-педагогічній літературі натрапляємо на такі визначення поняття "самостійна робота".

**Самостійна навчальна робота** – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями педагога під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Реалізація цього вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань (С.У. Гончаренко).

**Самостійна робота** – це засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності (П.І. Підкасистий).

**Самостійна робота** – це робота студентів, що заздалегідь планується, виконується за завданням та методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі (М.В. Буланова-Топоркова).

Необхідно зазначити, що кардинальною відмінністю вищої школи від середньо-спеціальної є сама методика навчальної праці й міра самостійності тих, хто вчиться. Завданням викладача є лише організувати пізнавальну діяльність студентів. Адже загальновідоме аксіоматичне твердження, що ніякі знання, якщо вони не підкріплені самостійною діяльністю студента, не можуть стати його істинним надбанням. Крім того, самостійна робота має ще й виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь та навичок, але і як рису характеру, що без сумніву відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації. Однак у сучасній вищій школі хоча й спостерігається тенденція до підвищення кількості годин на самостійну роботу, але при цьому, на жаль, відсутні єдині умови до організації, керівництва пізнавальною активністю студентів; є розбіжності щодо кількості годин, які фактично відводяться на самостійну роботу; не враховуються можливості студентів; не вистачає матеріально-технічної бази для її здійснення. Тому для ефективності кінцевого результату роботи необхідно чітко та уміло організувати й здійснювати керівництво самостійною роботою студентів, при цьому дотримуючись наступних **вимог**. Так, О.Ковальова пропонує таку систему дидактичних вимог:

- наступність в організації і методиці керівництва самостійною роботою;
- взаємозв'язок самостійної роботи з різними формами організації навчального процесу (лекції, семінарські заняття тощо);
- керівництво самостійною роботою в процесі виконання різних прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів;
- поєднання фронтальної та індивідуальної форм самостійної роботи;

- зв'язок робіт теоретичного й практичного характеру на всіх етапах навчання у вузі;
- визначення обсягу й видів самостійної роботи з урахуванням бюджету часу студентів;
- керівництво самостійною роботою студентів і контроль за нею з боку викладачів;
- комплексне планування викладачами наявних видів самостійної роботи з певного предмета в системі навчального процесу [2, 46].

Найбільш поширеними видами самостійної роботи є: робота з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, розв'язування задач, виконання вправ, написання рефератів і творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань.

У вузі загальноприйнятими є такі види індивідуальної самостійної роботи студентів: підготовка до лекцій, семінарів, лабораторних робіт, заліків, екзаменів, виконання завдань, написання рефератів, курсових робіт і проектів, а на прикінцевому етапі – дипломного проекту.

Педагоги стверджують, що самостійна робота більш ефективна, якщо вона виконується в парі чи в кількості 3-х осіб. Групова робота підсилює фактор мотивації і взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів завдяки взаємоконтролю. **Переваги:** участь іншої особи-партнера суттєво змінює психологію студента, зникає суб'єктивізм в оцінці своїх знань як діяльності повноцінної та завершеної (тобто не уможливорюється ймовірність помилки); на противагу з'являється групова самоперевірка з наступною корекцією вже викладача.

Співвідносність часу, що відводиться на аудиторну і самостійну роботу, в усьому світі становить 1 : 3,5. Таке співвідношення ґрунтується на широкому дидактичному потенціалі цього виду навчальної діяльності студентів. Самостійна робота сприяє:

- поглибленню і розширенню знань;
- формуванню інтересу до пізнавальної діяльності;
- оволодіння прийомами процесу пізнання;
- розвитку пізнавальних здібностей.

Розглянемо **провідні педагогічні аспекти й основні напрямки** організації самостійної роботи студентів.

На лекції викладач рекомендує студентам літературу й пояснює методи роботи з підручником та першоджерелами. У цьому плані важливе значення мають вступні та настановчі лекції, на яких розкривається проблематика теми, логіка оволодіння нею, дається характеристика списку літератури, виділяються розділи для самостійного опрацювання.

Семінарські та проектні завдання мають бути розраховані на вдосконалення умінь пошуку оптимальних варіантів відповідей, розрахунків, розв'язків.

Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, що спрямовані на корекцію роботи студентів і вдосконалення її якості.

**Колективами кафедр розробляються:**

- система завдань для самостійної роботи;
- теми рефератів та доповідей;
- інструкції до методичних рекомендацій до виконання лабораторних робіт, тренувальних вправ, домашніх завдань тощо;
- теми курсових робіт, курсових та дипломних проектів;
- списки обов'язкової та додаткової літератури.

У цілому самостійна робота має діяльний характер, тому **компонентами** її є: мотиваційна ланка, постановка конкретного завдання, вибір способів виконання, власне виконання, контроль. На базі вищезазначеного можна виокремити такі **умови ефективності** самостійної роботи:

1. Умотивованість навчального завдання (для чого й чому сприяє).
2. Чітка постановка пізнавальних завдань.
3. Алгоритм виконання роботи, знання студентом способів її виконання.
4. Чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, строків здачі.
5. Визначення виду консультативної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні).
6. Критерії оцінки й звітності.
7. Види й форми контролю (практикум, контрольні роботи, тести, колоквиум тощо).

Поряд з цим також для **ефективності самостійної роботи** необхідно врахувати і такі важливі **чинники**:

- ✓ визначення характеру та видів самостійної роботи для кожної теми з урахуванням ключових понять програми, знань, умінь і навичок студентів;
- ✓ зв'язок домашньої самостійної роботи з лекціями, семінарськими заняттями та ін., керування нею в процесі всіх форм організації навчального процесу, в тому числі й під час консультацій;
- ✓ своєчасне доведення до студентів складеного викладачем комплексного плану, навчання їх планування роботи з урахуванням цього плану та бюджету часу;
- ✓ ознайомлення студентів з формами й методами самоконтролю за власною навчально-пізнавальною діяльністю;
- ✓ використання викладачем різних форм і методів керівництва самостійною роботою студентів та контролю за нею [2, 47].

Самостійна робота містить у собі *репродуктивні й творчі процеси*. Звідси – **три рівні**:

- репродуктивний (тренувальний) – коли робота виконується за зразком: розв'язок задачі, заповнення таблиці, схеми тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у впізнаванні, осмисленні та запам'ятовуванні. При цьому мета – закріплення знань, формування умінь та навичок;
- реконструктивний – під час таких робіт здійснюється перебудування рішень, складання плану, тез, анотації. На цьому рівні можуть готуватися реферати;
- творчий, пошуковий – аналіз проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент самостійно здійснює вибір засобів і методів розв'язку (навчально-дослідні завдання, курсові й дипломні проекти).

Для успішного виконання самостійної роботи викладач має знати початковий рівень знань і вмінь студентів, познайомити їх з цілями навчання, засобами їхнього досягнення та засобами контролю. **Свідомості виконання** самостійної роботи студентів сприяють такі **характеристики**:

- методологічне усвідомлення матеріалу, що виноситься на самостійну роботу;
- складність завдань, що відповідає "зоні найближчого розвитку" (за Л.С. Виготським) студентів, тобто посильність;
- послідовність подачі матеріалу з урахуванням логіки предмета і психології засвоєння;
- дозування матеріалу для самостійної роботи, співвідносно до навчальних можливостей студентів;
- діяльнісна зорієнтованість самостійної роботи.

Без сумніву, що при організації самостійної роботи студентів необхідно обов'язково виходити з різноманіття та **особливостей інтелектуальних якостей** людини. Звідси – наступні **рекомендації**:

- удиторні заняття необхідно проводити так, щоб забезпечити безумовне виконання певного мінімуму самостійної роботи всіма студентами й передбачити ускладнені завдання для студентів з вищим рівнем підготовки;
- необхідний регулярний контроль (машинний чи безмашинний) успішності виконання самостійної роботи студентами та індивідуальні консультації викладача;
- наявність чітких методичних вказівок з виконання самостійної роботи (на початку року викладач знайомить з метою, засобами, трудомісткістю, строками виконання, формами контролю і самоконтролю самостійної роботи);
- пакет практичних завдань до практичних занять повинен мати: усі типи завдань, методами розв'язку яких студенти повинні оволодіти для успішного кінцевого контролю; перелік понять, фактів, законів та методів, знання, які необхідні для оволодіння певними вміннями, із зазначенням того, що необхідно знати напам'ять (видається на початку семестру);
- при вивченні будь-якої дисципліни бажано проводити "вхідний контроль";
- завдання для самостійної роботи можуть мати обов'язкову й факультативну частини, де остання враховується при підсумковому контролі;
- студентів, які успішно й швидко виконують поставлені завдання самостійної роботи, залучати до ускладнених індивідуальних завдань, до участі в НДРС та консультування більш слабких своїх товаришів.

У педагогічній літературі виділяють такі практичні **прийоми активізації** самостійної роботи студентів:

1. Навчання студентів методів самостійної роботи: розподіл (дозування) часу на виконання; повідомлення опорних (рефлексивних) знань.
2. Переконалива демонстрація необхідності оволодіння запропонованим навчальним матеріалом для необхідної навчальної і професійної діяльності на вступних лекціях, методичних рекомендаціях.
3. Проблемний виклад матеріалу.
4. Використання операційних формулювань законів і визначень для встановлення зв'язку теорії з практикою.
5. Використання методів активного навчання (аналіз конкретної ситуації, дискусії, групова й робота в парах, ділові ігри тощо).
6. Розробка й ознайомлення студентів зі структурно-логічною схемою дисципліни та її елементів; використання "відеоряду".
7. Використання на молодших курсах для студентів методичних вказівок.
8. Розробка комплексних навчальних посібників для самостійної роботи, що поєднують теоретичний матеріал, методичні поради й завдання для його опрацювання.
9. Розробка методичних посібників міждисциплінарного характеру.
10. Індивідуалізація домашнього завдання і лабораторних робіт, а для групової роботи – чіткий її розподіл між членами групи.
11. Внесення ускладнень у типові завдання, постановка задач із зайвими даними.
12. Контрольні питання для усього потоку в кінці кожної лекції.
13. Читання студентами фрагменту лекції (15-20 хв.) при попередній підготовці викладачем.
14. Надання статусу "студента-консультанта" найбільш здібним студентам, всіляко їм сприяючи.

15. Розробка і втілення колективних методів навчання, групової роботи та роботи в парах.

16. Використання тестів, опитувальників тощо для самоконтролю студентів [5, 132].

Напрямок на нову якість підготовки спеціалістів провідні педагоги вузів убачають у переорієнтуванні навчальних планів на широке використання самостійної роботи студентів, враховуючи і молодші курси. Заслужують на увагу такі конструктивні пропозиції (способи):

- організація індивідуальних планів навчання із залученням студентів до науково-дослідної роботи;
- внесення самостійної роботи студентів до навчального плану й розкладу занять із забезпеченням індивідуальних консультацій по кафедрах;
- створення комплексу навчальних і навчально-методичних посібників для виконання самостійної роботи студентів;
- розробка системи інтегрованих міжкафедральних завдань;
- орієнтація лекційних курсів на самостійну роботу;
- рейтинговий метод контролю самостійної роботи студентів;
- колегіальні стосунки викладачів та студентів;
- розробка завдань, що передбачають нестандартне розв'язання;
- індивідуальні консультації викладача й перерахунок його навчального навантаження з урахуванням самостійної роботи студентів;
- проведення форм лекційних занять типу лекцій-бесід, лекцій-дискусій, де доповідачами й співдоповідачами виступатимуть самі студенти, а викладач буде виконувати роль керівника [5, 132-133].

Загалом же орієнтування навчального процесу на самостійну роботу й підвищення її ефективності передбачає:

- збільшення годин на самостійну роботу студентів;
- організацію постійних консультацій та консультативної служби, видання комплексу завдань на самостійну роботу студентів;
- створення навчально-методичної і матеріально-технічної бази у вузах (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні класи), які допомагали б самостійно засвоїти дисципліну;
- доступність лабораторій і майстерень (для самостійного виконання лабораторного практикуму);
- організацію постійного (краще рейтингового) контролю, що уможливить звести до мінімуму традиційні процедури контролю та економити час, відведений на складання сесії; збільшити запас часу самостійної роботи студентів;
- відміну більшої частини форм практичних і лабораторних занять, що вже склалися, для звільнення часу на самостійну роботу й діяльність консультативних пунктів.

На сьогодні у вузах існують **дві** загальноприйняті **форми** самостійної роботи: **традиційна**, тобто власне самостійна робота студентів, що виконується самостійно в довільному режимі, в зручний час для студента, як звичайно, не в аудиторії, а саме тоді, коли того потребує навчальна дисципліна – в лабораторії чи майстерні; **аудиторна** самостійна робота під контролем педагога, що за необхідності може надати студенту консультацію. Зараз є ще тенденція до розробки **третього**, проміжного, варіанта самостійної роботи студентів, що передбачає більшу самостійність студентів, більшу індивідуалізацію завдань, наявність консультаційних пунктів і ряду психолого-педагогічних новацій, що стосуються як змісту частини завдань, так і характеру консультацій та контролю.

Чинні навчальні плани вузів досі є недостатньо активним важелем інтенсифікації самостійної роботи студентів. Не можна вважати оптимальною і кількість дисциплін, що вивчаються. Необхідно зменшити обсяг обов'язкових аудиторних занять, визначити оптимальні межі раціонального планування і контролю за самостійною роботою студентів.

Отже, в сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультативної роботи викладачів, насамперед професорів і доцентів, розглядаючи її як важливу складову викладацького навантаження; треба узагальнити позитивний досвід передових вузів, факультетів та кафедр щодо посилення методологічної ролі лекцій в організації самостійної роботи студентів; необхідно активно створювати у вузах умови, за яких студенти усвідомлюватимуть необхідність самоосвіти, самостійної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А.М., Підкасистий П.І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. – К., 1993.
2. Ковальова О. Роль самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу історії педагогіки // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 45–47.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. соч. – М., 1965.
4. Наукова організація самостійної роботи студентів педагогічного інституту. – Слов'янськ, 2001.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс., 2002. – С.124–135.
6. Рейнгард И.А., Распопов И.В., Клименко Л.В. Воросы организации самостоятельной работы студентов. – Днепропетровск, 1981.
7. Самостійна пізнавальна діяльність студентів. Методичні рекомендації. – К., 1993.
8. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дубінка Микола Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* творче самовиявлення особистості педагога, педагогіка вищої школи, вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

## ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ В ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

**Тетяна Дяченко**

У статті розкриваються особливості формування картини світу в дітей східних слов'ян віком від народження до семи років та від семи до чотирнадцяти років.

Екологічна ситуація, що склалася в світі, глобальний характер економічних проблем і своєрідний вияв їх у кожному регіоні планети настійно потребують перебудови мислення людства й кожної конкретної людини.

Важливою умовою виживання сучасного суспільства є екологічна грамотність людей. Тому проблема екологічного виховання вважається пріоритетним напрямом у педагогічній теорії та практиці. Від успішного екологічного виховання, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить стан природного середовища.

У розв'язанні сучасних завдань екологічного виховання важливого значення набуває творче використання педагогічного потенціалу народно-педагогічних уявлень, які акумулюють досвід гармонійних зв'язків етносу й природного середовища.

В історії нашого народу був період, коли людина виступала не господарем, а частиною природи, тому слід звертатися до досвіду минулого. Його вивчення показує одну з провідних ідей – надзвичайно шанобливе і дбайливе ставлення народу до природного середовища, розуміння органічної єдності з ним, відчуття позитивного впливу природи на людський організм.



Проблема взаємодії людського суспільства й природи є однією з найактуальніших проблем сучасності, успішне розв'язання якої залежить від рівня екологічної культури кожної особистості, рівня суспільної свідомості в цілому, формування цілісного світогляду, важливим структурним компонентом якого (що визначає життєву орієнтацію особистості) є картина світу.

Актуальність проблеми дослідження визначається великим практичним потенціалом багатовікового народного педагогічного досвіду у формуванні картини світу.

Формування картини світу як один із видів розвитку, що залежить від зовнішніх впливів, є складним і багатогранним процесом. Картина світу – це важливий структурний компонент світогляду, система загальних уявлень про світ. Ми дотримуємося погляду тих вчених, які вважають, що основним аспектом картини світу, єдиним об'єктом пізнання є природа. Тому картина світу розглядається нами з двох точок зору:

- як світоглядна форма знань (світогляд виконує роль фактора психологічної настройки суб'єкта в процесі сприйняття природи);
- як форма систематизації знань про природу.

Процес формування картини світу в дітей східних слов'ян розглядається нами як сукупність педагогічних знань, умінь та навичок у підготовці молодших поколінь до гармонійного співжиття з природним середовищем.

Основою процесу формування картини світу в дітей східних слов'ян виступають знання про Всесвіт, його складові, про місце людини в ньому, виховання морально-естетичних почуттів щодо природи, формування вмінь і навичок діяльності в природі.

Східні слов'яни жили в єднанні з природою, мали власні погляди на будову світу, що було відображено в усній народній творчості, декоративно прикладному мистецтві, обрядовості. Це сприяло цілісному формуванню уявлень про навколишній світ, сприяло взаємодії людини й природи.

Тисячолітній досвід дав можливість народній системі виховання відібрати найкращі засоби впливу на дитину. Народні педагогічні уявлення східних слов'ян, їхнє надбання у формуванні картини світу в наш час є актуальними та ефективними тому, що вони показують одну з провідних ідей – надзвичайно шанобливе й дбайливе ставлення до природного середовища, розуміння своєї органічної єдності з ним, відчуття позитивного впливу природи на людський організм. Учитись у природи, вміти спостерігати за її життям – це мудра філософія східних слов'ян, що знайшла широке відображення в численних народних прикметах, фольклорі, обрядовості.

Моральні норми й цінності, закладені в обрядовості, фольклорі, стають регуляторами життя та діяльності особистості, її активною внутрішньою позицією в процесі дій, що потребують здійснення морального вибору та відповідальності в стосунках з природою.

Традиції віками закріплювались у наших предків-язичників на рівні підсвідомості, генотипу. За останні століття вони навряд чи забуті й розбудити їх легше, ніж прищеплювати що-небудь нове.

У міфічно-поетичній картині світу обрядового сонячного кола спроектована основна сутність буття людини, а тому вона є актуальною в усі часи.

Тривалий історичний період формування і розвитку східних слов'ян супроводжувався пізнанням навколишнього природного середовища, адаптацією до природно – кліматичних умов, нагромадженням цінного досвіду гармонійного співжиття з природою, його закріпленням та передачею молодшим поколінням через систему виховання, в результаті якого підростаючим поколінням засвоювалися народні цінності, форми, життєво необхідні моральні якості та навички взаємовідносин з природою, які у свою чергу сприяли збереженню навколишнього природного середовища як головної умови існування народу.

Досвід східних слов'ян як результат колективно-пізнавальної діяльності та педагогічної творчості містить в собі знання про природу та ціннісний досвід екологічного виховання, розкритого в матеріальній і духовній культурі наших пращурів, у традиціях сімейного виховання.

Вивчення народно педагогічних уявлень східних слов'ян про формування картини світу та вмиле використання у сучасному екологічному вихованні народних педагогічних засобів, зокрема народного календаря природи, усної народної творчості, дитячих ігор, іграшок, свят, обрядів, звичаїв, декоративно-прикладного мистецтва, є актуальною, теоретичною та практичною проблемою.

Важливе значення з методологічного погляду в дослідженнях проблеми народно педагогічних поглядів на формування картини світу має спадщина видатних педагогів-мислителів Я.Коменського, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, які високо оцінювали роль природи в розвитку особистості, одними із перших указали на необхідність звернення у вихованні дітей до першоджерел педагогічної культури – традицій народної педагогіки. Я.Коменський уважав, що вивчення законів природи є головним завданням освіти. Поставивши в основу свого вчення принцип природовідповідності, видатний педагог-гуманіст сприймав кожну людину як невід'ємну частину природи, яка підкоряється її загальним законам, зробив важливий висновок про те, що освіта та виховання повинні здійснюватися згідно з об'єктивними природними закономірностями.

Ж.-Ж.Руссо вбачав у людині творіння Бога-Творця і Природи. Виходячи із рук Творця, щоб зберегтися і розвинутися, людина повинна вернутися в Природу до чистоти й безпосередності стосунків, у ній і жити за встановленими нею законами. Ж.-Ж.Руссо першим зрозумів усю небезпеку цивілізації, урбанізації, технізації для цілісності особистості, самого життя людини. Відомий його вислів "Назад до природи!"

У працях К.Д.Ушинського та О.В.Духновича вперше у вітчизняній педагогічній науці було проголошено принцип народності виховання, високо оцінено народні педагогічні засоби – працю, усну народну творчість.

К.Д.Ушинський уважав, що виховання створене самим народом і засноване на першоджерелах педагогічної мудрості має ту виховну силу, котра відсутня в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених у інших народів [7, 201–202].

На початку ХХ ст. проблема народної педагогіки досліджувалась як спеціальний напрям загального народознавства. Перші спроби наукового осмислення народної педагогіки українців, у тому числі й народної педагогіки східних слов'ян, були здійсненні в етнографічних працях З.Кузелі "Дитина в звичаях і віруваннях українського народу" (1906 р.), А.Онишука "Родини, хрестини та дитина до шостого року життя" (1912), Н.Заглади "Побут селянської дитини" (1929). Характерною рисою названих праць є розгляд народної педагогіки в етнографічному аспекті.

Для розуміння історичного, загальнотеоретичного, філософського аспектів проблеми взаємодії суспільства й природи особливого значення мають праці В.І.Вернадського, зокрема вчення про ноосферу, в якому теоретично обґрунтована єдність людини й природи, необхідність і можливість гармонізації взаємовідносин між суспільством і природним середовищем [3, 301].

У контексті дослідження значний інтерес має педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, джерелом якої була народна педагогічна творчість. Видатний педагог сучасності неодноразово відзначав науково-практичне значення української народної педагогіки, керувався нею у процесі практичної навчально-виховної роботи: широко використовував фольклор, навколишню природу для морального, естетичного, екологічного

виховання школярів. Він зробив важливий висновок про те, що "збереження, розвиток, поглиблення традицій народної педагогіки – наше велике завдання" [6, 48].

Грунтовні історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу здійснили С.Д.Бабишин, Т.І.Моцейків, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко. У їхніх дослідженнях проаналізовано та узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей та молоді окремих історичних періодів, виявлено головні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки, особливості їхнього вияву в сучасних умовах. У своїх дослідженнях автори лише частково розглядали питання виховання дітей у східних слов'ян.

Дослідженню світоглядних позицій східних слов'ян присвячені праці Г.К.Вагнера, М.М.Гальковського, М.В.Поповича, Б.О.Рибаківа, А.А.Токарева, їхні пошуки пов'язані з вивченням вічних космологічних мотивів, джерелом яких є одухотворення життєдайних сил природи. На думку цих дослідників, специфіка поглядів східних слов'ян полягала в прагненні безпосередньо збагнути світ у цілому, а не у відтворенні лише окремих виявів довкілля.

Особливе науково-практичне значення для основних шляхів і форм творчого застосування історичного досвіду народної педагогіки в сучасному екологічному вихованні школярів мають розробки О.М.Захлебного, І.Д. Зверева, І.Т.Суравегіної, а також дослідження В.І.Флорі та С.Г.Фоміної в яких науково обґрунтовано необхідність використання народно педагогічних засобів в екологічному вихованні підростаючих поколінь на основі засвоєння загальнолюдських і національних екологічних цінностей, народних традицій бережливого ставлення до природи.

На необхідність вивчення і творчого застосування народно-педагогічних поглядів у формуванні картини світу вказується у публікаціях Н.В.Вадзюк, А.С.Коваль, О.О.Любара, Н.О.Пустовіт, Ю.Д.Руденка.

Важливе значення для розуміння суті народних екологічних традицій, історичних умов їхнього виникнення, закономірностей становлення і функціонування мають філософські праці Н.П.Денисюк, В.Д.Плахова.

Значну цінність для вивчення педагогічної спадщини українського народу, починаючи із самих її витоків, мають праці видатних істориків та діячів культури М.Грушевського, М.Костомарова, О.Потебні, які значно розширили наукові межі висвітлення стародавньої української народної культури, глибоко розкрили її філософські основи, утвердили за фольклором значення цінного джерела для вивчення народних морально-етичних поглядів.

Процес виховання у східних слов'ян був наслідком тривалого історичного етногенезу, визначався відносною сталістю, залежністю від культурних традицій та особливостей соціально-економічного розвитку.

Одним із вирішальних факторів розвитку виховного процесу були зміни в економіці та господарстві племенних об'єднань східних слов'ян, а саме: первісні поділи праці, перехід від привласницького типу господарства до виробництва, землеробська спеціалізація східних слов'ян. Поява й розвиток перших ремесл, початок обробки металів, зміна системи землеробства призвели до значно більшої технологізації господарського життя, а отже, створюються потреби в ускладненні змісту та засобів виховання.

Зміни в господарському житті зумовили подальшу генезу соціальної структури, а саме перехід від родової общини до сусідської, а потім до малої сім'ї в складі общини. Створюються умови для традиційного родинного виховання. Умови життя у великій родині та певні соціальні та релігійні звичаї, традиції визначили комплекс загальних умінь, навичок і моральних норм, які мали опанувати всі члени великої родини. Це зумовило існування

таких соціальних інститутів виховання, як "будинки молоді", звичай віддавати дітей на виховання до дядька, обряд ініціації.

За довгий час свого існування праслов'яни, а потім слов'яни виробили свою практику виховання на основі глибин трудового життя. Основна роль у вихованні дітей східних слов'ян належала народним засобам. Виховання молоді східних слов'ян мало системний і послідовний характер. В основі процесу виховання було покладено засвоєння молоддю набутих попередніми поколіннями звичаїв, обрядів, ритуалів, атрибутів і народно-правових та моральних форм людської діяльності.

З виділенням малої сім'ї у народній педагогіці наших пращурів було визначено послідовні етапи виховання дітей: баяння, пестування, отрочтва [2, 89]. Кожному періоду виховання відповідав певний зміст, засоби, форми та шляхи, що відповідали рівню розвитку продуктивних сил, структурі сімейних та шлюбних стосунків. У першому періоді – з народження до двох років – головна роль у вихованні відводилася матері. Основним засобом виховання було спілкування матері з дитиною через колискові. У цей період приділялась увага гігієнічному та фізичному вихованню.

Другий період – пестування – починався з трьох – чотирьох років і закінчувався у семирічному віці. Основна роль у цей період у вихованні дітей належала старим людям. Для виховання дітей використовувалися різні жанри дитячого та обрядового фольклору, ігри, іграшки. У період пестування приділялась увага розвитку розумових здібностей, моральному, естетичному, трудовому вихованню.

Із семи до чотирнадцяти років – період отрочтва. Великого значення надавалося розумовому вихованню, набуттю трудових знань, умінь та навичок, умінь взаємодії з природою.

У VI – XIII століттях домінує індивідуально-сімейне виховання, хоча ще існували й різні форми суспільного виховання, такі, як інститут кумівства, побратимство, посестринство, опікунство, будинки убогих дітей та сиріт.

Педагогічний пласт східних слов'ян тісно пов'язаний з їхньою світоглядною системою. Саме цією світоглядною зумовленістю виховання і визначається самотній характер педагогічної думки східних слов'ян.

Складовою світогляду було прагнення наших пращурів пізнати закономірності природних процесів.

Східні слов'яни пройшли складний і тривлий шлях розвитку світоглядних позицій, в основі яких лежало язичництво. Головним джерелом пізнання світу були власні спостереження індивіда та колективні спостереження за природою.

У світогляді східних слов'ян мали місце анімістичні, фетишистські уявлення, тотемізм. Основним був демоністичний вид вірувань, якому притаманні як більш ранні уявлення (про упирів, русалок, домових тощо), так і більш пізні (про рожаниць і Рода) [5, 123–125].

Характерною рисою світогляду стародавніх слов'ян було не просто й не стільки прийняття певної догми (уявлень), а пошуки на цій підставі способів і засобів єднання кожного з природою.

Світ давнім слов'янам уявлявся таким:

- природа жива, і кожній природній стихії відповідають певні боги та божки;
- світ – складне ціле, що утворюється з чотирьох частин: землі, двох небес і підземно-водної стихії;
- у природі існує циклічність пов'язана з рухом сонця;
- "предки" не померли, вони відходили в потойбічний світ і звідти впливали на погоду й допомагали нащадкам.

Уявлення східних слов'ян про природу безпосередньо втілювались у трудову діяльність, духовні стосунки людей, у процес виховання.

Формування народно-педагогічних уявлень у галузі формування картини світу в дітей східних слов'ян було зумовлено об'єктивною потребою закріпити й передати наступним поколінням знайдені емпірично та перевірені на практиці принципи, моральні норми, правила поведінки серед природи, оптимальні способи господарської діяльності, досвід збереження навколишнього природного середовища, раціонального природокористування, постійного відновлення місцевих природних ресурсів.

Вплив людини на природу був мінімальним, а залежність дуже сильною. Тому метою виховання дітей східних слов'ян у період від народження до семи років було пізнання дитиною навколишнього світу, оволодіння навичками й уміннями, необхідними для найпростішого існування, уміння жити серед природи, бережливо до неї ставитися.

Формування уявлень про навколишній світ та засвоєння правил і навичок поведінки в природі починалося із взаємодії дитини з навколишнім природним середовищем.

Східні слов'яни маючи багатовіковий досвід взаємодії з природою, розробили оптимальні шляхи, засоби та прийоми формування елементарних уявлень про навколишній світ у дітей з народження до семи років.

Формування картини світу в дітей східних слов'ян віком з народження до семи років починалося з поступового введення дитини в світ природи за допомогою колискових, поезії пестування, спостережень. Діти пізнавали красу світу природи, відчували єдність з нею, у дітей формувалися перші уявлення про світ Природи.

За допомогою релігійних вірувань, запевнень, роз'яснень правил поведінки в природі, особистого прикладу дорослих і старих людей, контролю поведінки в природі, заохочень, розумних вимог у дитини виховувалося бережливе ставлення до природи, що впливало на чуттєву сферу дитини, знайомило її з моральними правилами й нормами поведінки в природі, з обожнювальними об'єктами природи.

Великого значення у формуванні картини світу надавалося фольклорним жанрам (казці, ладканкам до худоби, закличкам, скоромовкам), з яких діти одержували знання про природу, про циклічність її процесів, набували ціннісних орієнтацій у системі "людина-природа".

Уявлення про світ та перші знання про Всесвіт давали дитині засоби декоративно-ужиткового мистецтва (посуд, одяг, іграшка, писанка, будова житла).

Процес формування картини світу дітей віком від народження до семи років – не сукупність певних правил поведінки, а ймовірніше, сукупність почуттів, установок, що був спрямований на внутрішній світ дитини й зводився до засвоєння етичних норм і правил поведінки в природі.

Підготовка дітей східних слов'ян до самостійного життя та праці постійно супроводжувалась передачею молодшим поколінням світоглядних уявлень і життєво необхідних знань про природне середовище.

Процес формування картини світу в дітей віком від 7 до 14 років здійснювався через залучення їх до вшанування творчих сил природи під час релігійних свят, урочистих церемоній та обрядів, ритуалів і магічних дій на честь богів природи, жертвопринесенням природним об'єктам та різних засобів фольклору. Засвоєння природоохоронних традицій, звичаїв, обрядів виховувало в дитини не тільки навички правильної поведінки в природі, але й такі гуманістичні якості, як жалоба, добро, любов, співчуття до всього живого.

Основними шляхами на цьому етапі виховання дітей східних слов'ян були показ і спостереження, які розширювали кругозір дітей, давали більш складні уявлення про астрономічне коло, ніж на попередньому етапі екологічного виховання; повідомлення дітям

знань про сільськогосподарську працю (на основі народного календаря); розповіді старших про богів та їх функції; заборони та обмеження стосовно спілкування з природою.

Підготовка підростаючого покоління до праці визначалася не тільки передачею суми засобів і навичок ведення землеробства, а й засвоєнням народних знань про зміни в навколишній природі. Формування загальних уявлень про працю відбувалося на основі щоденних спостережень і безпосереднього сприймання.

Розвиток людського суспільства вимагав не тільки нагромадження знань про природу, а й передачу їх молодшим поколінням, постійного осмислення її значення. Від цього залежало існування людини.

Діти матері-природи, наші пращури, як й інші слов'янські роди, намагалися пізнати світ. Але те пізнання світу, пізнання життя не ґрунтувалось у той час на науці, на дослідах, а існувало на вірі, віруваннях. Усі спроби й намагання пізнати світ, прихилити всі добрі сили на служіння та відхилити злі шкідливі сили зосереджувалися, головним чином, навколо сонячного культу, культу покійників, у вияві творчого розуму та високого життя.

Процес передачі позитивного соціально-історичного досвіду взаємостосунків з природою відбувався під час повсякденної трудової діяльності в ході ознайомлення з народним аграрним календарем, що містив знання про світ, моральні норми, акцентував увагу дитини на природні закономірності, синтезував основні принципи взаємостосунків з природою, містив своєрідну програму поведінки кожної людини в навколишньому середовищі відповідно до природно-космічних ритмів. Трудова діяльність згідно із законами природи виступала в східнослов'янській педагогічній системі як важливий засіб практики взаємодії з природою дітей та молоді.

На процес формування картини світу в дітей східних слов'ян мало вплив обрядове коло, що містило природоохоронні звичаї, обряди, традиції, свята. Екологічні традиції, звичаї, обряди свята були способом вироблення, акумуляції, збереження та передачі з покоління в покоління позитивного соціального досвіду взаємодії з навколишнім природним середовищем, вони сприяли вихованню бережливого ставлення до природи, культового поклоніння об'єктам природи, розкривали їхню цінність, передбачали гармонізацію людини з природою. Якщо окремі звичаї, традиції, обряди мали конкретне спрямування на виховання бережливого ставлення до окремих компонентів природи (землі, води, рослин, тварин), то свята з педагогічного погляду, були багатофункціональними, оскільки виховні впливи здійснювалися відразу в кількох напрямках.

Завдяки цим засобам забезпечувалася послідовність, систематичність, комплексність педагогічних впливів на особистість у напрямку формування картини світу в дітей східних слов'ян VI – XIII століть.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Аничков Е.В. Язычество и Древняя Русь. – СПб., 1914. – 561 с.
2. Бабишин С.Д. Школа та освіта Давньої Русі (IX–I пол. XIII ст.). – Київ: Вища школа, 1973. – 284 с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1974. – 519 с.
4. Виноградов Г.С. Детский быт и фольклор. – Вып. I. – Л., 1930. – 275 с.
5. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М., 1994. – 606 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – Киев: Радянська школа, 1975. – 234 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в II т., Т. 2. – М. – Л., 1939. – 461 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дяченко Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім.В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** дослідження історико-педагогічних процесів України.

## ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Оксана Жабокрицька

У статті розглядаються психологічні та соціально-педагогічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці. Автор пропонує основні напрями виховної роботи з учнями щодо формування культури здоров'я відповідно до рівня сформованості основ здорового способу життя.

Перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти в Україні вимагає змін акцентів у вихованні сучасної молоді. Нині важливим завданням системи освіти є навчання підростаючого покоління відповідального ставлення до здоров'я як до найвищої суспільної та індивідуальної цінності.

Пріоритетність проблеми здоров'я дітей та підлітків пов'язана із сучасним різким погіршенням стану їхнього фізичного й розумового розвитку, працездатності, зниженням адаптаційних резервів. Наукові дослідження засвідчують, що майже 90% дітей в Україні мають ті чи інші відхилення у здоров'ї. Негативні зміни стану здоров'я у школярів спостерігаються з перших років навчання, а формування хронічної патології припадає саме на період 10-12 років. Погіршують стан здоров'я учнів не тільки інтенсифікація навчального процесу, нерациональна організація навчальної діяльності та відсутність системи роботи в школі з формування цінності здоров'я, а й нездатність самих учнів турбуватися про власне здоров'я, що значною мірою залежить від їхньої свідомості, способу життя, звичок та поведінки.

Для розв'язання проблеми оздоровлення учнів потрібно створювати відповідні психолого-педагогічні умови для реалізації особистісно зорієнтованого навчання і виховання дітей та учнівської молоді й формування здоров'я одночасно. Такий підхід буде сприяти розвитку фізично, психічно й соціально здорової особистості зі стійкими переконаннями та системою знань про здоровий спосіб життя.

Особистісна орієнтація освіти, формування через освіту здорового способу життя (ЗСЖ) можуть реалізуватися на наукових засадах у процесі валеологічної освіти, використання активних форм виховання культури здоров'я. На думку учених та практиків І.Д. Беха, Г.К. Зайцева, Р.З. Поташнюк, С.О. Свириденко, В.С. Язловецького, культуру здоров'я необхідно формувати ще в дошкільному віці [3, 5, 9]. У середній школі, коли учні оволодівають системою знань, фізичні можливості необхідно поєднувати з їхнім інтелектуальним розвитком. Як відзначає ряд науковців (Ю.П. Лисицин, М.С. Гончаренко), саме в підлітковому віці починає активно формуватися індивідуальний спосіб життя, від якого в майбутньому значною мірою залежить здоров'я людини. Особливості перехідного періоду дітей зумовлюють необхідність формування потреби свідомого та дбайливого ставлення до свого здоров'я. Саме завдяки розвитку самосвідомості й прагненню до самостійності, самовихованню підлітковий вік є сприятливим для виховання правил здорового способу життя.

Оцінюючи ставлення учнів до здоров'я, ступінь їхньої поінформованості про ЗСЖ, добираючи засоби валеологічного виховання, вчитель має враховувати психологічні закономірності, притаманні певному вікові, і саме крізь призму цих закономірностей виробляти програму дій у відповідному виховному процесі.

Проблеми здоров'я і здорового способу життя, розвитку та становленню особистості підлітка розробляються багатьма вченими. Вивченню соціально-педагогічних та психологічних особливостей учнів підліткового віку присвятили свої дослідження І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, С.М. Громбах, І.В. Дубровіна, А.Г. Хрипкова та ін. Розробкою валеолого-педагогічних основ забезпечення здоров'я людини в системі освіти займаються

Т.Є. Бойченко, Г.К.Зайцев, М.С.Гончаренко, О.Д.Дубогай, Л.Г.Татарникова та інші. Дослідження Л.В.Волкова, Г.І.Власюк, М.Д.Зубалія, Н.М.Хоменка, А.Л.Турчака присвячені питанням формування здорового способу життя школярів засобами фізичної культури. Теоретичні засади, сутність, структуру ЗСЖ досліджували такі науковці: В.І.Водоп'янов, Г.П.Голобородько, В.П.Горащук, Д.А.Ізуткін, С.В.Лапаєнко, Ю.С.Лисицин, С.В.Попов, П.Д.Плахтій, С.О.Свириденко, Г.Ф.Яцук.

Як ми бачимо, на сьогодні проблеми здоров'я і ЗСЖ, валеологізації освіти й виховання хвилюють багатьох учених у різних аспектах. Проте, на нашу думку, сучасні дослідження не дають повного уявлення про конкретні дії щодо виховання здорового способу життя школярів в умовах освітнього і сімейного простору, зокрема підлітків, як найбільш складної категорії молодого покоління. Тому мета нашої статті – проаналізувати соціально-педагогічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці, визначити критерії, показники та рівні сформованості ЗСЖ учнів і на цих засадах запропонувати основні напрями виховної роботи з формування ЗСЖ підлітків.

Підлітковий вік, на нашу думку, є особливо важливим періодом з огляду на формування життєвих цінностей і переконань індивідуума. Саме цей часовий проміжок у житті людини завжди привертає увагу, бо він є критичним етапом фізичного й соціального перетворення дитини на "юного дорослого". У цей віковий період, як стверджують провідні вчені Г.Л.Апанасенко, І.Д.Бех, Л.І. Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, спостерігається швидке статеве дозрівання, стрімкий розвиток усіх органів і систем, значне підвищення інтенсивності обмінних процесів, швидкі нейроендокринні перебудови суттєво впливають як на вегетативну нервову систему (зростає ЧСС, коливання артеріального кров'яного тиску, розлади діяльності серцево-судинної системи), так і на вищу нервову діяльність, що виявляється частою зміною настрою, високою емоційною збудливістю, перевагою процесів збудження над процесами гальмування.

Вікова градація підліткового віку в дослідженнях різних авторів варіюється [1, 2, 4, 5, 7]. Аналіз наукового визначення меж підліткового віку показує, що найбільш окресленими є такі періоди: молодший підлітковий вік – 10-12 років; середній підлітковий вік – 13-15 років; старший підлітковий або ранній юнацький вік – 16-17 років.

На сьогодні вияви особливостей підліткового віку є серйозною соціально-педагогічною проблемою. На думку Д.В. Колесова, І.Ф. Мягкова, її перша об'єктивна основа – в значних розбіжностях між вимогами, котрі ставляться суспільством до підлітків і до дорослих, розбіжностях у їхніх обов'язках та правах [7]. Життя дорослих людей складніше, ніж життя дітей. Підлітку доводиться за відносно короткий віковий період опанувати цю складну сферу.

Другою об'єктивною причиною особливостей підліткового віку є винятково динамічний темп змін, що відбуваються у цей період у фізичному й психічному стані підлітка, в характері реакцій на зовнішні дії тощо. Не можна не звернути увагу й на значення великих розбіжностей в індивідуальних темпах розвитку, різниця яких може становити 3–4 роки.

Третьою об'єктивною причиною вияву особливостей підліткового віку є накопичення до цього періоду недоліків виховання, при цьому діяльність підлітка сприймається дорослими зовсім по-іншому, ніж дитини. Це стосується, насамперед, порушення емоційної сфери. Дефекти емоційної сфери істотно впливають на людину, оскільки механізм емоцій потрібен для регуляції поведінки та діяльності, і чим краще цей механізм функціонує, тим стійкіша психічна діяльність молодого людини, тим її поведінка краще перебуває у гармонії із собою.



Четверта причина вияву особливостей підліткового віку пов'язана із психологічними змінами, які відбуваються в процесі їхнього статевого дозрівання. Саме в підлітковому віці статева належність набуває реального соціального значення; змінюється самосприйняття підлітком безпосередньо самого себе через формування нового вигляду, з одного боку, а з іншого - усвідомлення оцінки людей, що його оточують.

І п'ятою причиною вияву особливостей підліткового віку є усвідомлення підлітками розбіжностей їхнього становища в сім'ї. У кожній сім'ї свій уклад, свій стиль життєдіяльності, свої ціннісні орієнтації, що виявляється у вимогах до підлітків, визначенні їхнього статусу, економічної і соціальної ролі.

Отже, можна сказати, що основна суперечність підліткового віку спостерігається між різко зростаючою потребою щодо самостійності та недостатніми можливостями її вияву. Місце, яке посідала дитина в мікросоціумі, в людських стосунках, починає усвідомлюватися нею як таке, що не відповідає її можливостям і запитам. Наростає відкрита суперечність між способом життя дитини та її можливостями. Тим самим здійснюється перехід до нової стадії розвитку її життєдіяльності.

Підлітковий вік належить до критичних періодів життя людини й нерідко в науці розглядається як період конфліктів та життєвих криз [5]. Основними причинами конфліктів у підлітковому віці, на думку багатьох учених (І.В.Дубровіна, Б.С.Круглов, І.О.Мартинюк), є актуалізація проблем самостійності, прагнення до незалежності дитини від дорослого, а також переконання підлітка в несправедливості дорослих стосовно нього. Через боротьбу за незалежність та звільнення від опіки дорослих, що відбувається у відносно безпечних умовах і не набуває крайніх форм, підліток задовольняє свої потреби в самопізнанні та самоутвердженні, в нього не просто виникають почуття упевненості в собі та здатність покладатися на себе, але формуються способи поведінки, які дають йому змогу в подальшому справлятися з життєвими труднощами.

У підлітковому віці з'являється гострий інтерес до самого себе, до людей і до світу, відбуваються якісні зміни в розвитку самосвідомості. Підлітки постійно зайняті самоаналізом, починають уважати себе особливими, унікальними, невразливими, це стосується і здоров'я.

Рівень свідомості й самосвідомості підлітка є головним показником його психічного розвитку. Свідомість забезпечує здатність розуміти та оцінювати свої дії, відповідати за них і висловлювати це розуміння в словах. Серйозний вплив на формування "Я-концепції" і на особистість у цілому має той соціальний досвід, яким володіє людина: досвід взаємостосунків з іншими людьми, їхні вчинки. Перед підлітком відкривається вся складність довкілля, соціального життя, в якому не досить легко розібратися. Недостатність життєвого досвіду й інші причини часто заважають підлітку розглядіти реальний внутрішній світ людей, він сприймає їх спрощено, стереотипно. Об'єктивним виявом зростання сили й активності "Я", особистісної організації є неприйняття підлітком тієї моделі соціалізації, яка не відповідає його зростим можливостям. У процесі набуття підлітком життєвого досвіду його самосвідомість стає більш конкретною та реальною.

Вітчизняні психологи, починаючи з Л.С.Виготського, вважають головним новостворенням, головною психологічною особливістю підліткового віку почуття дорослості. Це почуття у молодшого підлітка не є обов'язково усвідомленим. Однак воно, як підкреслює І.Д.Бех, є специфічною формою самосвідомості, соціальною за своїм змістом [3].

Реально використовуються три способи формування дорослості підлітків: у стосунках з дорослими, у стосунках з товаришами й одночасно у двох системах стосунків [3]. Однак, орієнтація на цінності дорослих і порівняння себе з дорослими найчастіше змушують

підлітка знову бачити себе несамотійним. При цьому порівняно з дитиною він уже не вважає таке становище нормальним і намагається його подолати. Звідси, на думку авторів Г.Л.Апанасенко, І.Д.Беха, О.М.Борисової, Л.В.Волкова, Л.С.Виготського, В.М. Оржеховської, у підлітка виникає **протириччя почуттів дорослості** – він претендує бути дорослим, прагне до самотійності, протестує проти дріб'язкової опіки, контролю, недовіри і в той же час відчуває тривогу, що не впорається з новими завданнями, знає, що рівень його домагань далеко не виправданий і не в усьому підтверджується. Він усвідомлює, що його дорослість ще не зовсім "справжня", відчуває невпевненість у своїй новій позиції і тому гостро потребує визнання та підтвердження цієї позиції дорослими та однолітками. Підліток хоче бачити з боку дорослого повагу до себе, довіру, рівноправне ставлення, він чекає, що йому буде надана допомога й підтримка, але не хоче це відкрито визнати.

Отже, психологічні особливості підліткового віку в основному зумовлені не біологічними, а соціальними факторами. Знання цих особливостей, закономірностей розвитку підлітків є важливою передумовою для успішного подолання труднощів, досягнення позитивного ефекту у вихованні.

Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація спілкування з батьків, учителів, взагалі дорослих на ровесників, більш чи менш рівних за становищем. У цей період провідним видом діяльності стає спілкування у групі ровесників (на відміну від навчання у молодшому шкільному віці). У групі підліток може порівняти себе з іншими, досягти належного статусу, отримати визнання. Він прагне до формування таких своїх якостей, які найбільше визнаються ровесниками (а це залежить від конкретного соціального середовища), і такої поведінки, яка відповідає очікуванням його оточення. Група ровесників для підлітка стає соціальним мікросередовищем, без якого він не може обійтись. При спілкуванні в групі рівних підліток задовольняє свої потреби щодо інформації, яка його цікавить, тут знаходить емоційний контакт і порозуміння; утверджує своє "Я" демонстрацією особистісних якостей у своїй діяльності.

Підлітковий вік характеризується схильністю також до наслідування як позитивних, так і негативних прикладів. Нерідко підлітки виявляють нахили до девіантної поведінки, до антигромадських вчинків, наслідують негативний приклад, не усвідомлюючи й сприймаючи його як героїчні дії або вчинки. Ось чому провідні фахівці пропонують особливу увагу приділяти профілактичній роботі, щоб відвернути підлітків від шкідливих звичок, прикладів, які негативно впливають на їхню поведінку та стан здоров'я.

Процес розвитку особистості підлітка тісно пов'язаний також з його потребами та їхнім задоволенням. Потреби підліткового віку мають свої особливі вияви: фізіологічні потреби (прагнення до фізичної та сексуальної активності, до високого рівня свого фізичного розвитку); потреба в безпеці (насамперед, у групі ровесників); потреба в незалежності (виявляється у формі протидії, невизнання авторитетів, суспільних норм); потреба у прив'язаності (любові); потреба в успіху (мотивація досягнень); потреба в самопізнанні, самореалізації та розвитку особистого "Я". Слід підкреслити, що значення цих потреб та мотивів неоднакове в різні періоди підліткового віку.

Особливості перехідного періоду дітей як важливого та багато в чому визначального етапу життєвого циклу зумовлюють необхідність валеологічного виховання та освіти, формування культури здоров'я. Причому до молодих людей такого вікового періоду слід ставитись як до особистостей, оскільки психосоціальні фактори мають таке ж значення для здоров'я підлітків, як і біомедичні. Іншими словами, здоров'я молодих людей нерозривно пов'язане з їхнім розвитком. Але відсутність життєвого досвіду в підлітків, високий темп життя, оптимізм формують у них легковажне ставлення до свого здоров'я, профілактичних заходів, своєчасного лікування. Слід урахувати, що в дітей, молоді та багатьох дорослих

людей відсутні психологічні установки на усвідомлення цінності здоров'я та фактори ризику.

Творчо організоване валеологічне й фізичне виховання сприяє розв'язанню завдань морального й духовного виховання підлітків, вихованню основ здорового способу життя. Цей вплив давно підмічений людством. Тому крилатий вислів "У здоровому тілі здоровий дух" є достатнім аргументом, який має стати провідним принципом організації фізичного й валеологічного виховання. З погляду психологічних закономірностей цей принцип допоможе в процесі виховання основ ЗСЖ підлітка сформувати образ його **фізичного Я**, який містить усвідомлення схеми тіла, зовнішності, фізичних якостей. З морально-духовного погляду далеко не байдуже, який за змістом буде цей образ Я, оскільки він виступає специфічним посередником у діях, що спрямовує педагог для особистісного розвитку вихованця.

Особливо дається взнаки образ фізичного Я в підлітковому та юнацькому віці. У шкільні роки зовнішній вигляд дитини багато в чому визначає ставлення до неї ровесників, учителів, що суттєво позначається на загальній самооцінці. Відомо, як жорстоко страждають діти, котрі за своїми фізичними особливостями виділяються серед учнів класу. У таких учнів складаються ненормальні міжособистісні взаємини, які збіднюють їхнє спілкування. А саме в різних формах особистісного спілкування здійснюється і моральний, і духовний розвиток підлітка.

Підлітки з помітними відхиленнями у фізичному розвитку більшою мірою схильні до негативного впливу соціально-психологічного середовища. Треба пам'ятати таке: в школяра, якому властива дисгармонія фізичного розвитку, збоку ровесників відмічаються, але знецінюються позитивні якості, зате будь-які негативні, навіть незначні, підносяться до недоліків. У той же час, якщо в підлітка сформовані такі якості, як фізична сила, сила волі, мужність, то це виступає міцною основою для виховання основ ЗСЖ, морально-духовного самовдосконалення.

При плануванні й організації виховної роботи з підлітками, спрямованої на формування культури здоров'я і мотиваційно-ціннісного ставлення до ЗСЖ, необхідно враховувати рівні сформованості в учнів ЗСЖ. Ці рівні визначаються на основі певних критеріїв та їхніх показників, за допомогою комплексу теоретичних та емпіричних методів: спостереження, опитування (бесіди, анкетування), тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. Нами були запропоновані наступні критерії та показників рівня сформованості ЗСЖ підлітків:

1) когнітивний: цілісне розуміння сутності та компонентів здоров'я і ЗСЖ, усвідомлення впливу соціальних та біологічних факторів на стан здоров'я та життєдіяльність школярів; відповідальне ставлення до відвідування уроків фізичної культури;

2) емоційно-мотиваційний: усвідомлення важливості здоров'я і необхідності дотримання здорового способу життя для всебічного гармонійного розвитку і самореалізації особистості; чітке уявлення про місце здоров'я в ієрархії загальнолюдських та особистісних цінностей; наявність потреб, бажання та інтересу до вивчення питань здоров'я і дотримання ЗСЖ;

3) діяльнісний: активність в оволодінні вміннями й навичками ЗСЖ; самостійність при виконанні оздоровчих занять у режимі дня; володіння прийомами самоконтролю, самооцінки здоров'я і методами саморегуляції; уміння приймати оптимальні рішення щодо збереження і зміцнення здоров'я у різноманітних життєвих ситуаціях.

Відповідно до розроблених критеріїв було виділено три рівні сформованості ЗСЖ підлітків (високий, середній, низький) та основні напрями виховної роботи з підлітками щодо формування цінності здоров'я та основ здорового способу життя (табл. 1).

Таблиця 1.

**Рівні сформованості ЗСЖ підлітків та відповідні напрями виховної роботи з формування культури здоров'я та мотивації до ЗСЖ.**

Рівні сформованості ЗСЖ учнів	Характеристика рівнів сформованості ЗСЖ	Основні напрями виховної роботи
<p><b>ВИСОКИЙ</b></p>	<p>Добрий стан здоров'я, високий рівень мотивації щодо поліпшення здоров'я.</p> <p>Учні розуміють сутність ЗСЖ та його значення для життєдіяльності особистості; в ієрархії загальнолюдських та особистісних цінностей категорію здоров'я вважають пріоритетною; дотримуються правил особистої та громадської гігієни; самостійно проводять фізкультурно-оздоровчі заняття; дотримуються режиму дня, оптимальної рухової активності, культури харчування; володіють методами самоконтролю і самооцінки власного здоров'я; регулярно відвідують уроки з фізичної культури й беруть участь у фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах; усвідомлюють згубний вплив куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин на стан здоров'я.</p>	<p>Практична допомога у визначенні та підтримці морально й соціально значущих цінностей, забезпечення їх внутрішньої єдності з цінністю здоров'я, переведення їх у ціннісні орієнтації з поступовою реалізацією в суспільно й особистісно значущі цілі ЗСЖ; поглиблення знань та умінь з основ здорового способу життя; навчання визначати рівень фізичного здоров'я та психоемоційний стан, проводити самоаналіз і самооцінку отриманих результатів; складати індивідуальні програми оздоровлення та здійснювати корекцію власної життєдіяльності; використовувати нетрадиційні методи й системи для зміцнення здоров'я.</p>
<p><b>СЕРЕДНІЙ</b></p>	<p>Задовільний рівень здоров'я, невисокий рівень мотивації на зміцнення здоров'я і дотримання ЗСЖ.</p> <p>Учні не мають цілісного розуміння сутності здоров'я і ЗСЖ, не вміють встановлювати взаємозв'язок між компонентами ЗСЖ і чинниками довкілля; не мають стійкого інтересу до вивчення питань про культуру здоров'я; в ієрархії цінностей здоров'я не займає пріоритетного місця; навичками й вміннями ЗСЖ користуються не систематично; в цілому дотримуються гігієнічних норм і беруть участь у позакласних та позашкільних оздоровчих заходах; уроки фізичної культури вважають обов'язковим предметом, але інколи пропускають заняття; не завжди контролюють свій психо-емоційний стан, інколи курять і допускають вживання алкоголю.</p>	<p>Розширення в учнів морально-ціннісних орієнтацій на зміцнення здоров'я і формування стійкої мотиваційно-сислової основи ЗСЖ; заохочення в поглибленні знань, умінь і навичок здорового способу життя; дотримання режиму дня як моделі індивідуального стилю життя; підготовка до проведення підлітками самостійних корекційно-реабілітаційних заходів з усунення фізичних та психічних вад; навчання учнів вести щоденник самоконтролю й аналізувати сімейно-побутові умови.</p>

<p>НИЗЬКИЙ</p>	<p>Учні з відсутністю мотивації до ЗСЖ та відхиленням у стані здоров'я. Вони мають фрагментарні відомості про збереження і зміцнення здоров'я, поверхово орієнтуються у змісті поняття ЗСЖ, його компонентах; відсутнє усвідомлення необхідності дотримувалися правил ЗСЖ для самовдосконалення й саморегуляції; не виявляють інтересу до видів вияву ЗСЖ; не вважають здоров'я найвищою цінністю для особистості; володіють тільки елементарними навичками організації ЗСЖ, які використовують епізодично; часто пропускають уроки фізичної культури без поважних причин; самостійно не займаються оздоровчою діяльністю, не вміють контролювати свій психоемоційний стан, у них виявлені неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності та агресивності.</p>	<p>Формування інтересу до проблем здорового способу життя через ознайомлення їх з нетрадиційними методами й системами оздоровлення, організації зустрічей з людьми, які ведуть ЗСЖ; залучення до активної участі в оздоровчих заходах школи, спортивних свят; підвищення рівня знань стосовно здоров'я і ЗСЖ завдяки використанню в позакласній діяльності цікавого, раніш невідомого матеріалу, особистісно значущого для цих учнів; проведення корекційної роботи з метою усунення індивідуальних відхилень в стані здоров'я.</p>
----------------	--	---

Отже, ми вважаємо, що виховання основ ЗСЖ допоможе швидше залучити підлітка до сфери соціалізації, сформувати його соціально-психологічну сферу, до збереження та зміцнення психічного й фізичного здоров'я особистості, підвищити протидії організму радіаційному впливу, запобігти курінню, вживанню алкоголю, наркотиків тощо. Система валеологічного виховання створить оптимальні умови для формування в учнів загальнолюдських гуманістичних цінностей, забезпечить виховання творчої особистості, здатної самостійно приймати рішення і реалізувати їх у процесі життєдіяльності.

Результативність виховання у школярів культури здоров'я залежить, звичайно, не тільки від оздоровчих технологій, а й від усієї соціокультурної ситуації, яку має створювати суспільство. Здоров'я має стати значущою цінністю насамперед для суспільства в цілому, всіх його соціальних інститутів, і лише за цієї умови воно диктуватиме цілі і дії окремої людини, суттєво поліпшуючи відповідний виховний процес.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – М.: Здоровье, 1985. – 80 с.
2. Антропова М.В. Манке Г.Г. Обучение с учетом психофизических особенностей подростков // Педагогика. –1993.–№6.– С. 9–13.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1: Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся / Под. ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.

5. Життєві кризи особистості: Наук.-методичний посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – 354с.
6. Зайцев Г.К. Здоровье школьников и учителей. Опыт валеологического исследования. – СПб., 1995. – 54 с.
7. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.
8. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Гигиена и здоровье школьника. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
9. Язловецький В.С., Язловецька О.В. Учням про здоров'я. – Кіровоград, РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. – 212 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Жабокрицька Оксана Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* особистісно орієнтований підхід і валеологічне виховання школярів.

## РОЗВИТОК НАВИЧОК АКТИВНОГО ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ІНШИМИ ВИДАМИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Людмила Кіян

Стаття присвячена проблемі методик взаємопов'язаного навчання. Головною метою є обґрунтування системи читання літератури за фахом для отримання професійної інформації та формування відповідних вмінь та навичок говоріння, аудіювання та письма. Саме цим забезпечується одночасний розвиток вмінь та навичок у всіх цих видах іншомовної мовленнєвої діяльності, які функціонують у тій же сфері комунікації.

В останні роки в результаті глобальних перемін в політиці, економіці, суспільних відносинах вивчення фахової англійської мови набуває все більшого значення. Першочергове завдання в такому навчанні належить формуванню вмінь читання текстів різного виду, які мають інформацію з фаху. Читання – один із важливих видів іншомовної мовленнєвої діяльності для студентів немовних факультетів, оскільки саме читання може знайти найбільше застосування в їхній професійній практичній діяльності.

Але навчання тільки читання англійських текстів, які містять інформацію з фаху, недостатнє. Якщо фахівець гуманітарного чи природничо-математичного профілю потрапляє у сферу ділових стосунків, у яких йому необхідне володіння англійською мовою, то тільки читанням він обмежитися не зможе. Очевидно, що потрібно буде брати участь в обговоренні ділових питань, спираючись насамперед на інформацію з фаху, яку він отримав із *прочитаної* літератури. Це означає потребу у формуванні вмінь та навичок говоріння та аудіювання в сфері ділової (фахової) комунікації англійською мовою, хоч об'єктивні умови немовних факультетів не дають змогу довести їхній розвиток до того ж рівня, який можна досягти в плані читання. Спеціалістам потрібно вміти скласти й власні письмові ділові (фахові) тексти англійською мовою, таким чином їм потрібно володіти вміннями та навичками іншомовного письма, хоч і в цьому не доводиться розраховувати на високий рівень їхнього розвитку.

*Отже*, майбутні спеціалісти гуманітарного та природничо-математичного профілю, які вивчають у вузі англійську мову, крім вміння читати фахові тексти різного типу, що містять інформацію з фаху, повинні володіти вміннями та навичками англійської комунікації у сфері ділових стосунків, навчатися спілкуватися у сфері свого фаху. Першочерговим завданням є навчитися читати англійські тексти, які містять ділову (фахову) інформацію, і саме у сфері фахового читання можливе досягнення найбільш

вагомим результаті у формуванні умінь та навичок. Говоріння, аудіювання та письмо в діловій (фаховій) комунікації також мають велике професійне значення, але їхнє навчання можна раціонально прогнозувати на невисокі результати.

Розв'язанню цих завдань може сприяти методика взаємопов'язаного навчання, коли головною метою є читання для ділових цілей (отримання інформації з фаху), але відповідні йому вміння та навички формуються в тісному взаємозв'язку з говорінням, аудіюванням та письмом. Саме цим забезпечується одночасний розвиток умінь та навичок і в цих видах іншомовної мовленнєвої діяльності, які функціонують у такій же сфері комунікації.

Оптимальне використання такої методики доцільне на таких етапах навчання, коли сформований базовий рівень володіння мовою. На немовних факультетах – це другий семестр першого курсу або третій, четвертий семестри другого курсу, коли студенти активно працюють над фаховими темами. Підсумковим етапом є магістерський курс, коли виникає потреба у вивченні мови для фахових цілей.

Перший етап – це підбір фахових текстів для читання, які повинні бути тільки автентичними: із англомовних періодичних видань, фахових англомовних журналів. Усі тексти тематично поділяються на серії залежно від того, яку фахову інформацію вони містять. Система активного читання ґрунтується на методиці визначення поетапної послідовної роботи над цілісною тематичною серією фахових текстів, у процесі якої відбувається перехід від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого, а саме читання розглядається як процес взаємодії читача з текстом [5, 29]. Вся робота з тематичними (фаховими) текстами проходить три етапи: дотекстовий (pre-reading), читання тексту (during-reading), післятекстовий (post-reading) [4, 173].

**1. Дотекстовий етап.** Цей етап має особливе значення тому, що студенти досягають антиципації того, про що вони будуть читати в тексті [7, 94]. Завдяки антиципації читання перетворюється з аналізу мовних знаків для розуміння значення, яке в них міститься, в завдання виявлення істинності своїх міркувань. Це завдання розраховане на аналітичне міркування, яке здійснюється англійською мовою та допомагає студенту встановити зв'язок інформації тексту з власними знаннями, які він уже має з проблеми, що висвітлюється в тексті. Серія текстів складається з 2-4 текстів, один з яких є основним.

Перша стадія роботи полягає в тому, що студенти вводяться в тематику текстів, які вони будуть читати (pre-viewing). Вона будується на усній розповіді викладача англійською мовою, котрий знайомить студентів із загальною інформацією з фаху, якій присвячений основний текст. Такий попередній огляд є дуже важливим для наступної продуктивної антиципації. Враховуючи рівень підготовки студентів, такий огляд може проводитися і рідною мовою, але це не створить для студентів необхідної бази для подальшої антиципації змісту. За звичай pre-viewing проводиться англійською мовою [2, 26]. Але як підготовчою роботою слід вважати роботу викладача, спрямовану на подолання лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів. Для цього студентів знайомлять з фаховим термінологічним словником та мовленнєвими конструкціями з перекладом рідною мовою. Таким чином, видом іншомовної мовленнєвої діяльності студентів є аудіювання.

Наступний етап – говоріння студентів. Студенти поділяються на мікрогрупи по 3-4 особи, щоб обговорити інформацію англійською мовою, яку вони сприйняли. Обговорення проходить два рівні: а) обмін студентами власних знань з теми (встановлюється фонд фонових знань, який може бути базою для подальшого правильного розуміння тексту) та б) brainstorming, де в процесі обміну думками з даної проблеми студенти антиципують зміст тексту, висловлюють свої припущення [3, 3]. В обговоренні студенти активно використовують лексику фахового словника, яка закріплюється на цьому етапі. Завдання викладача – забезпечити студентам лексичні підказки, якщо є в тому потреба (групи

студентів із низьким рівнем володіння мовою). Коли студенти працюють у мікрогрупах, то важливо, щоб викладач постійно почергово приєднувався до різних мікрогруп з тим, щоб активізувати їхню роботу, стимулювати обговорення та надавати допомогу.

**2. Етап читання тексту.** На першій стадії цього етапу всі студенти індивідуально читають про себе загальний для всієї групи фаховий текст, який був опрацьований на дотекстовому етапі. Читання здійснюється за методикою SQ3R (survey, question, read, recite, review) [1, 140]. Відповідно до цієї методики робота над текстом здійснюється в такій послідовності: переглянути всі підзаголовки, розділи, щоб зорієнтуватися та виділити основну інформацію (survey), орієнтація в змісті та поставити питання із змісту англійською або українською мовами (question), прочитати текст та знайти відповіді на питання з тексту (read), переказати для себе всі відповіді на питання тільки англійською мовою (recite), скласти складний план переказу тексту як цілісної структури (review).

Завдання викладача після написання твору кожним студентом – організувати обговорення тексту англійською мовою у мікрогрупах по 3–4 особи, а також у всій групі на основі питань викладача. Студенти отримують нову фахову інформацію, а викладач може визначити, наскільки студенти зрозуміли зміст тексту.

Наступний етап – це індивідуальне читання (додаткові тексти з тієї ж тематики, які доповнюють інформацію основного тексту). Ця робота проводиться у мікрогрупах, але кожен студент повинен індивідуально прочитати 1–2 тексти (тексти різні). Тексти в різних мікрогрупах одні й ті ж. Отже, в групі студенти читають три тексти. Потім студенти в мікрогрупах обговорюють тексти, щоб обмінятися інформацією, а тому члени мікрогрупи знайомляться зі змістом усіх трьох текстів. Студенти в мікрогрупах складають план та обговорюють інформацію, яку отримали зі всіх текстів. Таким чином, читання переходить в обговорення англійською мовою, а також аудіювання розповіді один одного.

**3. Післятекстовий етап.** Розпочинається цей етап загальногруповою дискусією англійською мовою та обміном інформації, яку студенти отримали з усіх текстів. Викладач веде дискусію, а участь студентів у дискусії індивідуальна або вона організовується між мікрогрупами.

Друга стадія цього етапу пов'язана з письмом (process-oriented) [6, 60–82]. Студенти складають англійською мовою розгорнуте письмове резюме на основі отриманої фахової інформації, яка міститься в серії текстів. Студенти вчаться висловлювати думку та логічно будувати свої усні повідомлення з фаху, користуючись лексичним запасом термінологічного словника.

На третій стадії цього етапу студенти оцінюють роботи своїх колег по мікрогрупі, дають коментарі, зауваження. Результатом такої діяльності є резюме (реферат, твір, анотація), зроблене колективно в мікрогрупі. Викладач оцінює та коментує студентські роботи, щоб виділити найкращі.

Використання цієї системи читання у взаємодії з іншими видами мовленнєвої діяльності сприяє підвищенню рівня підготовки фахівця на немовних факультетах, а також є базою для підготовки студентів для навчання на магістерському рівні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dubin F. Dealing with Texts // Teaching Second Language Reading for Academic Purposes / Fraida Dubin, David E. Eskey, William Grabe, Eds. – Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1998. – P. 127-160.
2. Freeman Y., Freeman D. Using Sheltered English to Teach Second Language Learners // California English. – 1991. – 27(1). – P. 6-7, 26.
3. New Ways in Teaching Reading / Richard R. Day, Ed. – Alexandria, VA: JESOL. 1993. – 282 p.
4. Peregoy S.F., Boyle O.F. Reading, Writing and Learning in ESL. A Resource Book for K-8 Teachers. – New York and London: Longman, 1993. – 222 p.



5. Reading in the Composition: Second Language Perspectives / Joan G. Carson, Hona Leki, Eds. – Boston, MA: Heinle, 1993. – 212 p.

6. Sieborstein S. Techniques and Resources in Teaching Reading. – New York: Oxford University Press, 1994. – 125 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кіян Людмила Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов КДПУ ім. Володимира Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблеми педагогічної компаративістики та методики викладання іноземної мови на немовних факультетах.

## КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

**Костянтин Костюченко**

Розглядається критичне мислення як умова професійної підготовки вчителя. Робиться спроба теоретичного аналізу критичного мислення у ракурсі професійної підготовки педагога. Критичне мислення тлумачиться як відповідь на системні складнощі сучасного педагогічного життя, на яке впливають потужні соціально-економічні, політичні, культурні фактори, а також різні виявлення сучасної цивілізації.

У статті розглядаються *проблеми критичного мислення* як складової *проблеми професійної підготовки* майбутнього вчителя. Критичне мислення необхідне вчителю для його орієнтації у величезній кількості проблем-ситуацій у педагогічному процесі і є однією із складових раціонального облаштування педагогічного процесу, що є *важливим науковим та практичним завданням* сучасної педагогіки. В основу статті покладені ідеї американських вчених, як основоположників теорії і практики критичного мислення [12; 26; 27]. Стаття є подальшим *розвитком думок* щодо критичного мислення педагога, які висвітлені в працях [9; 13; 23]. *Метою* статті є аналіз певних аспектів критичного мислення вчителя в структурі його професійної підготовки.

Педагогічний процес у загальноосвітній школі (та й у вищій) відчуває величезний вплив сучасності: соціально-економічного життя, політики, культури, цивілізації, ринкових стосунків. З одного боку, все назване створило нечувані до цього часу умови для освіти, можливості здобуття освіти із різноманітних профілів та різними способами. Цивілізація, особливо інформаційно-комп'ютерні технології, створили основу для "машинного" навчання, дистанційного навчання, навчання за модульно-рейтинговою системою. З іншого боку, процес навчання ускладнюється інформаційним вибухом, обмеженістю людських можливостей, розшаруванням суспільства, ринковою психологією. Можливості, які створюються для навчання суспільством, є тільки можливостями, а не готовою данністю. Ці можливості потрібно ще перетворити в дійсність за рахунок людської діяльності в різних аспектах, напругою фізичних, моральних і розумових сил, раціонального вибору, аналізу, синтезу. Зростає в педагогічному процесі прагматично-раціональна складова. Все більше виникає різних технологій навчання, що ґрунтуються на різних началах [16; 20; 24]. Добитися успіху в сучасному житті, бізнесі, кар'єрі, освіті можна тільки за рахунок критичного аналізу своїх можливостей і тих можливостей, що надає людині в кожному конкретному випадку суспільство. Саме через раціональні судження, раціональний вибір, не абстрактні (тобто надані для всіх суспільством) можливості, а безпосередньо пов'язані з конкретною діяльністю конкретної людини в конкретних умовах здійснюється вибір, точніше синтез, створення можливостей та перетворення їх у дійсність певною особистістю. Так народжувалося *критичне мислення* як "мислення в діяльності, вчинках, поведінці" [23]. Критичне мислення необхідне людині для виживання й успішного існування в

сучасному океані проблем і можливостей, думок, поглядів, парадигм, способів і методів розв'язання проблем, негативних емоцій.

Сучасний педагогічний світ є частиною суспільства й тому має всі його вище названі особливості. Майбутній (чи молодий) вчитель стикається зі складним просторово-часовим конгломератом наведених факторів, що впливають на нього, його професійну діяльність. Без критичного аналізу проблем, можливостей, ідей, факторів впливу на педагогічний процес вчителю просто неможливо успішно виконати свою соціальну функцію – підготувати до життя молоде покоління. "Критичне мислення – це особливий вид мислення, який має метою оцінку ідей. У більш вузькому розумінні воно пов'язане з перевіркою точності тверджень та об'єктивністю роздумів" [23, 239].

У системно-формальному тлумаченні критичне мислення вчителя пов'язується із педагогічною ситуацією, виявленням факторів, що впливають на перебіг і розвиток цієї ситуації, прогнозуванням впливу цих факторів на системний ефект та з орієнтацією ситуації (реконструкцією) в напрямку оптимізаційного (у певному розумінні) співвідношення впливів цих факторів з метою досягнення педагогічної цілі. У такому розумінні критичне мислення виступає "як принцип і форма діяльності" вчителя. "Певне розуміння" оптимізації полягає у виробленні (виділенні, створенні) критеріїв оптимізації.

У педагогічному процесі (педагогічній ситуації) таких критеріїв, звичайно, декілька. Тоді виникає багатокритеріальна проблема прийняття раціонального рішення. Психологічними проблемами прийняття рішення займалися Ю.Козелецький [6], О.І.Ларічев [11], та ін. Зокрема, О.І.Ларічевим вироблені вісім критеріїв прийняття рішення. У праці [8] створена математична модель прийняття рішення за двома (тільки за двома) критеріями О.І.Ларічева.

Зміст поняття критичного мислення розкривається під впливом багатьох чинників і як будь-яке складне поняття у різних наукових працях висвітлюється з певної сторони. "Критичний" походить від "критики": "Критика (від грецького *kritike* – мистецтво розбирати, судити): 1) розбір (аналіз) чого-небудь з метою дати оцінку. 2) Заперечення судження про що-небудь, вказівка на недоліки" [2, 443]. В психологічному словнику [19, 83] відзначається, що "Критика ( від гр. *κριτικη* – (здатність розрізняти) – принцип і форма діяльності, що відбиває аналітично-оцінювальне ставлення до дійсності з метою переосмислення її щодо певних критеріїв". Тут же зазначається, що критика – "суперечливий процес розвитку практики і пізнання, духовного розвитку людей, боротьба інтересів, поглядів, ставлень у системах суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних зв'язків". Крім того, "Мислення виникає як процес, який уведений у життєдіяльність. Розвиваючись, воно перетворюється у відносно самостійну діяльність, зі своїми мотивами, цілями, засобами" [22, 4]. У цій же праці О.К.Тихомиров розглядає різні види мислення та різні теорії мислення: мислення як асоціація уявлень, як дія, як функціонування інтелектуальних операцій, як акт *переструктурування ситуацій*, як поведінка, як процес мотивацій, як біологічний процес, як система обробки інформації. Для майбутнього педагога потрібно розуміти, що "мислення не лінійне, не двовимірне – мислення *багатовимірне*" [25, с. 530]. Критичне мислення є одним із вимірів такої багатовимірності.

Уже з вищезазначеного випливає, що критичне мислення вчителя пов'язане з аналізом ситуацій та різних суперечностей, які виникають у практичній діяльності педагога, судженнями, запереченнями. Критичне мислення є "іншим" (відмінним) від чисто інтелектуального мислення, від "чистого" мислення, догматичного мислення, наукового мислення (у розумінні створення наукових теорій). Воно зорієнтоване на практичну діяльність вчителя, на досягнення педагогічних цілей, розвиток і становлення особистості вчителя.

Американські педагоги розробили предмет "Філософія для дітей" "з метою розвитку навичок критичного, толерантного й творчого мислення в учнів" [13, 2]. У цій же праці вказуються відмінності критичного мислення від творчого й толерантного. Автори [13, 18-19] виділяють навички критичного мислення в межах предмету "Філософія для дітей", а також вказують способи формування таких навичок. Американський професор Метью Ліпмен проводить умовний поділ на критичне, творче й альтруїстичне мислення [12].

Американські вчені у своїх працях [26; 27], пов'язаних з критичним мисленням вчителя, роблять наголос на тому, що критичне мислення є життєвим, а не відірваним від життя абстрактним мисленням, з активною життєвою позицією, з умінням аналізувати й прогнозувати педагогічні ситуації, з умінням інтегрувати розрізнені факти в єдиній життєвій ситуації. Важливим для навчання є те, на думку американських вчених, щоб не тільки знати предмети (математику, фізику та ін.), а й формувати здібності для чіткого й точного вираження думки, судити (аналізувати) про те, що сказано та обґрунтовувати свою думку. Все це цілком стосується умінь і навичок професійної підготовки майбутнього вчителя.

Майбутній учитель повинен мати певні знання, уміння й навички аналізувати та усвідомлювати життєві педагогічні ситуації, які, зазвичай, є нечіткими, невизначеними, неструктурованими, зі суперечливими тенденціями, часто з емоційною напругою. Через критичне мислення педагог повинен уміти "впорядкувати" невизначеність конкретної педагогічної ситуації, ввести її в логічну послідовність подій, тобто з нелогічно хаотичної перетворити в логічно обґрунтовану послідовність подій. Педагог має розуміти особливості критичного мислення, розвивати свої здібності до нього. Часто педагогічні ситуації не є усвідомленими вчителем, адже вони можуть виникнути й без присутності педагога. Тоді педагогічні ситуації відображаються в підсвідомості вчителя, тобто є підсвідомим, однак вчителю потрібно це "підсвідоме перетворювати в дійсність" [26]. Розвиваючи думку М. Грин [26], можна відзначити, що не завжди вчитель контролює ситуацію в навчально-виховному процесі. Однак він повинен вміти описати цю ситуацію, щоб пізніше проаналізувати й зрозуміти її, набуваючи цим самим позитивного досвіду своєї професійної діяльності, а саме – досвіду критичного мислення. Інколи незрозуміла ситуація після критичного аналізу стає чіткою, прозорою, зрозумілою для її подальшого розвитку.

На думку М.Вейнштейна [27], критичне мислення спонукає педагога не тільки до роздумів, а й до дій. У такому розумінні воно є активною дією, а не пасивними роздумами педагога. У цій же праці стверджується, що критичне мислення має пояснити нестандартні ситуації, різні відхилення, аномалії, винятки. Критичне мислення вчителя покликане сприймати ситуацію в цілому, спонукає ймовірніше до холізму, ніж до алгоритмізму в прийнятті рішення вчителя.

Свій погляд на критичне мислення розкриває професор Метью Ліпмен у статті [12]. Він виділяє чотири аспекти особливостей критичного мислення, які мають такий вигляд: 1) "Мислення націлене на формування можливих суджень"; 2) "Мислення, яке керується критеріями"; 3) "Мислення, яке є самокерованим"; 4) "Мислення, яке залежить від ситуації" [12, 63].

Наведені попередні зауваження про критичне мислення як особливу форму мислення вчителя потребують свого методологічного осмислення, тобто визначення критичного мислення як окремого виду діяльності педагога в його професійній діяльності, в структурі професійної підготовки вчителя.

Поняття "професійна підготовка вчителя" передбачає подвійне тлумачення: як процес підготовки майбутнього педагога до його професійної діяльності і як володіння вчителем певної сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. "Професійна підготовка вчителя" співзвучна з терміном "професійна освіта". "Професійна

освіта – підготовка в навчальних закладах спеціалістів різного рівня кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства. Термін "професійна освіта" розуміють і як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим працівником" [21, 202].

Системна складність педагогічного процесу така, що в ньому виникають найрізноманітніші педагогічні ситуації, які й потрібно "розрулювати" вчителю. Педагогічному процесу властиві невизначеність, нечіткість, випадковість, нестійкість, біфуркаційність, неоднозначність, мінливість, спонтанність, хаотичність та інше, про що докладно розповідається в праці В. Кушнір [10]. Усі ці особливості виявляються у своїй конкретиці в конкретних ситуаціях. Для майбутнього педагога важливе розуміння того, що педагогічний процес як цілеспрямований ґрунтується на протилежних названих вище особливостях: визначеності, чіткості, закономірностях, стійкості, однозначності, сталості, впорядкованості. Саме критичне мислення педагога покликане допомогти йому проаналізувати, усвідомити, сформулювати визначену думку про педагогічну ситуацію з першою групою названих вище властивостей, щоб потім через критичні судження зрозуміти шлях та дії щодо розв'язування такої ситуації, за великим рахунком реконструювати невизначену ситуацію у визначену, нечітку в чітку, нестійку в стійку, хаотичну в упорядковану, неоднозначну в однозначну і т.п. Така реконструкція необхідна в педагогічному процесі, адже будь-яка ситуація закінчується її розв'язком, тобто визначеністю, однозначністю.

Не слід думати, що багатоваріативність перебігу й розвитку педагогічного процесу обов'язково повинні привести до визначеності, однозначності, стійкості з повним "знищенням" невизначеності, неоднозначності, нестійкості, хаотичності і т.д. Педагогічна ситуація, звичайно, не може закінчитися "повною перемогою" визначеної тенденції, визначених особливостей чи властивостей. У педагогічному процесі практично не існує "чистих" ситуацій, станів, властивостей, він завжди перебуває в стані "між", про що говорилося в працях В. Кушнір [7; 10]. Тоді виникає запитання, що ж будемо розуміти під стійкістю, визначеністю, упорядкованістю і т.д. в педагогічному процесі в цілому чи в конкретній педагогічній ситуації зокрема? А загалом, що розуміти під структурою педагогічного процесу, яка й "утримує" його цілеспрямований перебіг і розвиток? У такому ракурсі критичне мислення педагога покликане допомогти вибрати оптимальні співвідношення між різними опозиціями конкретної ситуації, оптимізувати системний ефект таких співвідношень.

Проблема оптимізації педагогічного процесу не нова. Зміст оптимізації у тій чи іншій формі (явно чи не явно) досліджувалася відомими вченими: О.К.Бабанським [1], С.У.Гончаренком [4], І.А.Зязюном [17], Д.В.Чернилевським [24] та ін. Так, О.К.Бабанський (один з основоположників теорії та практики оптимізації педагогічного процесу) стверджував, що "Головне полягає в тому, щоб не підносити до абсолюта той чи інший підхід до навчання, не перебільшувати окремих методів, а показати, в якій ситуації який із теоретико-методичних варіантів виявиться найбільш прийнятним. Саме такий підхід і отримав в сучасній дидактиці назву оптимізаційного. Сучасна дидактика йде не по примітивному шляху: таку теорію відкинути, а таку вважати універсальною" [1]. А С.У.Гончаренко говорить, що "Методику завжди підстерігає небезпека набути вузькоутилітарного, чисто прагматичного характеру, звести її до "розробок" і "рекомендацій", загубивши спроможність до наукових узагальнень, до виявлення закономірностей. ... Не менш небезпечною є друга крайність: утратити живий зв'язок з реальною практикою, зайнятися побудовою, а часто просто фантазуванням, шляхів,

прийомів, "всепереможних" методів навчання, моделей чи модулів навчально-виховного процесу, які успішно функціонують лише на папері" [4, 253 – 254].

У педагогічному процесі об'єктами критичного мислення можуть бути різноманітні явища. Так, навчальні програми, зокрема вибір як усієї програми, так і її окремих положень, потребують критичного аналізу, порівняння, раціонального вибору (в межах свободи дій вчителя) стосовно конкретного класу, конкретних учнів. У критичному мисленні ніби поєднуються мислення вчителя з його професійними діями. Саме критичний аналіз допомагає вчителю вибрати метод, методуку, спосіб, засіб навчання чи виховання знову ж таки стосовно конкретної реальної ситуації, стосовно конкретних учнів. Об'єктами критичного мислення вчителя є вибір форм роботи стосовно індивідуальності учня, класу в цілому. Критичне мислення вчителю потрібне всюди, де проблемну ситуацію із "нечіткої хмаринки" вчитель реконструює (переводить) у логічну послідовність дій, що приводять до розв'язку проблеми.

Критичне мислення є складною здібністю вчителя (див. К.К.Платонова [18], А.Г.Ковальова [5]), яка пов'язана з оцінюванням, моделюванням, прогнозуванням, реконструкцією, аналізом, синтезом, уявленням, раціональним вибором, оптимізацією, виходом у позаперебування стосовно ситуації, безпристрасністю, безконфліктністю, системністю, холізмом, інтеграцією, диференціацією, прийняттям рішення, критеріальністю, корисністю, доцільністю, цілями, відображенням, абстракцією, спрощенням, ідеалізацією, рефлексією, свідомістю, подібністю і т.п. Про деякі з них ми вже говорили. Сказане окреслює певне смислово-семантичне поле критичного мислення, розкриває його смисл і зміст.

Для виконання названих дій учитель повинен володіти відповідними знаннями, вміннями, навичками, здібностями, причому як у роздільності, так і в органічній сукупності, формування яких і є одним із завдань процесу професійної підготовки вчителя у вищій школі.

Насамперед потрібно відзначити, що педагогічна ситуація потребує критичного аналізу, якщо вона неоднорідна (а таких, ймовірно, переважна більшість), містить аномалії, маргінальності і т.п. Тоді для *аналізу* такої ситуації вчителю потрібно виділити (розділити) в ситуації ці неоднорідності (аспекти, складові, напрямки, тенденції). Такий процес не є лінійним, а, ймовірніше, циклічно-нелінійним. Розділена неоднорідна ситуація вже є *моделлю* вихідної ситуації, моделлю дійсності. Щоб зрозуміти наскільки модель подібна реальності потрібно виокремлені неоднорідності *синтезувати* в цілісність і порівняти таку синтезовану цілісність з реальною ситуацією. Якщо вони будуть достатньою мірою подібними, то процес аналізу можна закінчити, якщо ні, то почати з початку. Деякі неоднорідності при цьому можуть синтезуватися в нові, а деякі розділитися.

Для аналізу педагогічної ситуації-проблеми вчителю потрібно вийти з неї у стан *позаперебування*, оцінити неоднорідності не тільки із середини ситуації, а й із зовні. Тут потрібно педагогу оцінити своє місце, свою роль у ситуації, а також ролі учнів, методів і засобів впливу на ситуацію. Процес критичного мислення вимагає як *диференціації*, так і *інтеграції*. Розглядаючи певну тему вчитель *диференціює* її зміст на окремі розділи (пункти) згідно із своїми поглядами та науково-обґрунтованими теоріями й методами навчання. У такий спосіб будуть формуватися окремі здібності. Так можна побудувати диференціацію програми навчання за рівнем складності завдань з даної теми, за методами чи алгоритмами розв'язування завдань тощо. *Інтеграція* вимагає об'єднання, синтезу окремих здібностей (у вигляді суміші) в одну складну органічно-надиз'юнктивну здатність. Інтеграція в критичному мисленні виявляється при поглибленні й розширенні розуміння окремих аспектів (складових) педагогічної ситуації чи її окремих особливостей. Окремі аспекти в

реальній педагогічній ситуації у "чистому" відокремленому від інших аспектів вигляді не існують. Тому при поглибленні-розширенні знань про один певний аспект усе більше будуть охоплюватися інші аспекти. У такий спосіб буде створюватися уява (модель) педагогічної ситуації як органічно-надиз'юнктивної. У цьому виявляється один з моментів процесу інтеграції в критичному мисленні.

Різнопредметні знання, що даються в стінах вищого педагогічного навчального закладу, в тому числі й психолого-педагогічними дисциплінами, по-перше, є здебільшого теоретичними знаннями, а по-друге, вони "будуються згідно з внутрішньою логікою тієї чи іншої наукової дисципліни. ... Є продуктом розв'язування науково-технічних проблем і мають досить загальний та абстрактний характер. Практична ж діяльність учителя потребує перетворення цих знань: з одного боку, вони повинні бути *синтезованими та об'єднаними навколо певної практичної проблеми*, а з другого – вони повинні бути *переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій*" [14, 5]. Отже, вчитель повинен бути здатним аналізувати свої знання, синтезувати їх навколо реальної педагогічної ситуації, педагогічної проблеми й *реконструювати (перетворити)* на мову конкретних дій, що і є одним із завдань критичного мислення вчителя.

Важливими чинниками критичного мислення педагога є *моделювання й прогнозування*. Вплив на учня під час навчання й виховання багато в чому здійснюється через моделювання потрібних ситуацій у педагогічному процесі (див. [14]), зокрема, проблемних ситуацій на уроці чи в позаурочний час. "Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя (аналіз цих ситуацій, проектування способів дій у цих ситуаціях, та ін.) дає змогу заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати й синтезувати знання, набуті при вивченні окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для розв'язування практичних завдань" [14, 5]. Необхідною якістю вчителя є його здатність до *прогнозу розвитку педагогічної ситуації, перебігу всього педагогічного процесу*. Критичне мислення охоплює минуле, теперішнє і майбутнє. Щоб зрозуміти теперішній стан педагогічної ситуації, вчитель повинен проаналізувати її минуле, зв'язати його з теперішнім та спрогнозувати майбутнє. Видатний російський психолог А.В.Брушлинський писав: "У процесі розв'язування завдання людина поступово й стрибкоподібно прогнозує шукане й завдяки цьому формує, шукає, відкриває той, і тільки той, спосіб розв'язування, який на певній стадії процесу виступає, на її погляд, найбільш прийнятним" [3, 112].

Надзвичайно велике значення для педагога має така особливість критичного мислення, як *рефлексія*. Вчитель повинен *безпристрасно* оцінювати свої дії у педагогічній ситуації, бачити свою роль у ній. "Рефлексія, – Відзначає А.П.Огурцов, – розуміється як "мислення про мислення", як мислення, що зробило об'єктом пізнання самого себе" [15, 15]. Згідно з поглядом Гегеля, рефлексія є ефективним засобом пізнання себе всередині свого оточення (педагогічної ситуації).

Підбиваючи підсумки, потрібно зазначити, що далеко не всі питання критичного мислення як умови професійної підготовки вчителя розглянуті в нашій статті. Однак із сказаного зрозуміло, що критичне мислення необхідне майбутньому педагогу в його професійній діяльності і що воно виступає важливим фактором професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному педагогічному закладі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – Т. 13. – 608 с.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
4. Гончаренко С.У. Методика як наука // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Зб. Наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч.І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 250 – 258.

5. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений.- М.: Прогресс, 1979.- 504 с.
7. Кушнір В.А Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6). – С. 81 – 95.
8. Кушнір В.А. Об'єктне й суб'єктне при моделюванні процесів прийняття рішення // Психологія діалога і об'єднання учителя і учасників // Сборник научных трудов. – Т. 3. – Кировоград, КГПУ, 1995. – С. 123 – 127.
9. Кушнір В.А. Особливості критичного мислення педагога // Рідна школа. – 2001. – № 4(855). – С. 58 – 60.
10. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кировоград, 2001. – 348 с.
11. Ларичев О.И., Ребрик С.Б. Психологические проблемы принятия решений в задачах многокритериального выбора // Психол. журн. – 1988. – Т. 9. – № 5. – С. 45 – 53.
12. Лімппен М. Значення філософії для демократії обговорення // Рідна школа. – 2001. – № 4(855). – С. 61 – 64.
13. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Колтко Н.А., Миненко О.А. Учимся фасилитировать: Метод. пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. – Кировоград: КГПУ, 2003. – 52 с.
14. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Л.Кулноткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
15. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 13 – 19.
16. Освітні технології: Навч. метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
17. Основы педагогического мастерства / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
18. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
19. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
21. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула.- К.: Ексоб, 2004.- 304 с.
22. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
23. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
24. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
25. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А.Пископпель, В.Р.Рокитянский, Л.П.Щедровицкий. – М.: Изд. школы культурной политики, 1997. – 656 с.
26. Greene M. From Thoughtfulness to Critique: The Teaching Connection // Critical Thinking: Implications for Teaching and Teachers (Proceedings from the 1991 Conference). – Montclair: Institute for Critical Thinking, 1992. – P. 5 – 16.
27. Weinstein M. Teaching is critical // Critical Thinking: Implications for Teaching and Teachers (Proceedings from the 1991 Conference). – Montclair: Institute for Critical Thinking, 1992. – P. 30 – 39.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Костюченко Костянтин Євгенійович** – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім.В.Винниченка.  
**Наукові інтереси:** проблеми формування критичного мислення майбутніх педагогів.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ТВОРЧОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ

**Тетяна Кравцова**

У статті розглядаються загальні особливості вивчення природи дитини в реформаторській педагогіці України початку ХХ століття. Автор робить спробу порівняльного аналізу поглядів українських педагогів цього періоду.

Педагогічна наука й шкільна практика сьогодні перебувають у пошуках оптимальних і перспективних способів демократизації, гуманізації й індивідуалізації навчально-

виховного процесу, побудови взаємин між учителем та учнем, спрямованих на реалізацію можливостей кожної дитини, максимального вияву нею творчого потенціалу, потребує ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, виходячи із сукупності знань про людину. Крім того, сьогодні актуальним є питання психофізичних основ диференційованого навчання і виховання, проблеми занедбаних дітей, їхнього виховання та соціального захисту, вивчення характерних відхилень від норми в розвитку дитини (фізичному, розумовому, соціальному) та організації заходів з їхньої профілактики, корекції, компенсації, вивчення психофізіології вікових етапів розвитку дитини.

У зв'язку з цим зростає виправданий інтерес до кращих надбань світової і вітчизняної думки з проблеми вивчення дитини, особливо педагогічні концепції та практичний досвід представників реформаторської педагогіки, погляди яких характеризувалися негативним ставленням до традиційної педагогічної теорії та практики, глибоким інтересом до особистості дитини, новими підходами до її вивчення та визначення нових способів формування особистості протягом періоду дитинства.

Саме такі представники реформаторської педагогіки, як В.А.Лай, С.Холл, О.Декролі, Е.Кей, В.Мейман, М.Монтессорі та інші, вперше зорієнтували навчально-виховний процес на дитину, дослідження її потреб та можливостей. Значну увагу вивченню саме природи дитини приділяли й представники реформаторської педагогіки Російської імперії П.Каптерев, М.Рубінштейн, О.Нечаєв, О.Лазурський, Г.Россолімо, В.Бехтерев, П.Блонський та інші, які здійснили значний вплив на розвиток досліджуваних ідей у вітчизняній педагогіці. Однак, слід зазначити, що значну популярність реформаторська педагогіка здобула в Україні, де її найвідомішими представниками були Я.Чепіга, О.Залужний, І.Соколянський, В.Протопопов О.Попов, та ін. Тому об'єктом дослідження цієї статті є педагогічна спадщина вище перелічених представників реформаторської педагогіки, а предметом – трактування природи дитини та особливостей її вивчення й особливості організації навчання та виховання в педагогічній спадщині Я.Чепіги, О.Залужного, І.Соколянського, В.Протопопова, О.Попова.

Основним завданням цієї роботи є виокремлення основних напрямків та виявлення концептуальних особливостей вивчення дитини на основі аналізу першоджерел та наукової літератури представниками реформаторської педагогіки України початку ХХ століття.

В історико-педагогічній літературі другої половини 50-х років Ю.П.Горбенко, О.В.Киричук, М.С.Гриценко давали високу оцінку та глибоко вивчали теоретичні надбання відомих вітчизняних педагогів і педологів І.Соколянського, О.Залужного та інших.

Деякі аспекти педологічної теорії та практики висвітлено в роботі Б. Ступарика, де він звернув увагу на діяльність представників "харківської школи педології" О. Залужного, В. Протопопова, І. Соколянського.

Окремі аспекти розвитку педагогіки в Україні початку ХХ століття відбито в багатьох історико-педагогічних дослідженнях І.Кліцакова, О.Попової, Л.Потапової, В.Коваленко та ін. Деякі особливості вивчення дитини представниками реформаторської педагогіки було проаналізовано В.Лук'яною, О.Перетяцько, Т.Петровою. Найбільш повно розглянула основні напрямки української педологічної школи, особливості вивчення дитини її представниками О.В. Сухомлинська [7].

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття в умовах потужного поширення ідей зарубіжної реформаторської педагогіки та створення нової школи посилюється інтерес до наукових знань про природу дитини та її розвиток. Саме в Україні сформувалися два напрямки в педагогічній науці, в основі яких було вивчення дитини – біогенетичний та соціогенетичний напрями. Біогенетичний напрям – це вивчення дитячої поведінки на основі



законів біології, біогенетичного закону, як рушійної сили формування особистості. Соціогенетичний напрям у вивченні розвитку дитини брав за основу її пристосування до соціального середовища, де саме середовище відіграло роль рушійного фактора формування особистості [7, 135-136].

Загалом різноплановість підходів до вивчення дитини дала змогу отримати більш цілісну картину про природу дитини та її розвиток. Саме завдяки надбанням Я.Чепіги, О.Залужного, І.Соколянського, В.Протопопова, О.Попова були зроблені спроби бачити дитину цілісно в її розвитку, вивчати комплексно, що, у свою чергу, допомогло виявити закономірності психічного й соціального розвитку особистості. Саме цими вченими ставилося завдання пов'язати навчально-виховний процес з основними потребами особистості, в центр якого була поставлена дитина. Характерною була відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра та врахування інтересів кожної дитини.

Серед представників педагогічної думки України слід відзначити Я.Чепігу. Саме він доводить у своїх працях необхідність побудови системи освіти та виховання на глибокому вивченні природи дитини.

Я.Чепіга зазначав, що освіта будується на духовних здібностях дитини, які закладені в її природі, і чим ширше й глибше буде використано природні індивідуальні дані, тим міцнішою і кориснішою буде освіта. Учений вказував, що основним завданням педагогіки є вивчення духовної та фізичної природи дитини, зібрання та систематизація всього того, що торкається її життя, вивчення законів, котрим підлягає розвиток дитини. Він підкреслював, що саме "досліджування природи дитини полегшують розуміння дитини, наближають батьків до неї і тих, кому доручено вчити і виховувати її; експеримент, даючи можливість заглянути в тайни дитячої природи, допомагає батькам і вчителям виконати свої обов'язки досконаліше і свідоміше" [5, 211].

Чепіга вивчав вплив соціального оточення на розвиток дитини, вказуючи на те, що дитина повинна бути "оточена таким життям, яке б не калічило цілісності її психофізичної природи та її світогляду" [5,202].

Значну увагу Я.Чепіга приділяв дослідженню спадковості та її впливу на розвиток психіки дитини; ролі психосенсорних характеристик для формування вольових рис поведінки; уяви, пам'яті, втомлюваності, обдарованості дітей, морально-психологічних особливостей виховання дітей [6,125].

Він розв'язував актуальні проблеми виховання дитини спираючись на дані біогенетичного закону, вказував, що дитина в своєму психофізичному розвитку повторює всі етапи культурно-історичного тільки в скороченому напрямку .

Крім того, він зазначав, що виховувати дітей потрібно не лише на основі біогенетичного закону, а й з урахуванням психічних та фізіологічних даних дитини. Чепіга вважав, що в основі розвитку людини лежать два закони – закон утворення звичок та закон акомодатії. Перший з них спричиняється до зміцнення всіх як внутрішніх так і зовнішніх з'явлень в організмі, а другий – для зміцнення "всіх з'явлень соціалізації" або "росту вгору" [7,136 ].

Чепіга, вивчаючи розвиток дитини, вказував про значну залежність та внутрішній зв'язок між розумовим та фізичним розвитком дитини. Він зазначав: "Так міцно сполучена наша фізична природа з розумовою, так міцно з'єднані наші почування з м'язовою діяльністю, що дитина мусить виучувати світ, здобувати повні і ясні ідеї й образи, знайомлячись з ним через рухи і дії і тим давати повноту і ясність своїм ідеям і образам. Тому не природно і шкідливо пригнічувати сидячим режимом її всебічний розвиток: розум при ньому вільно розвиватися, він завчасно ослабне і згубить можливість удосконалюватися; від чого страждатиме вся її істота, весь розвиток її організму"[12,119 ].

Дещо в іншому напрямку ніж Я.Чепіга, проводив дослідження природи дитини О.Залужний, який спирався на соціогенетичний метод вивчення поведінки дитини, де поведінка дитини розглядалася ним як виявлення постійної взаємодії організму з навколишнім середовищем. Він підкреслював, що в основі біосоціального методу вивчення поведінки дитини лежить вчення про пластичність природи дитини та про те, що діяльність дитини зумовлюється не тільки природними інстинктами, а й формується в соціальному оточенні. О.Залужний стверджував, що саме цей напрям дає змогу вивчати дитину як соціальну істоту. Учений вважав, що саме соціальні сили формують психічну діяльність дитини, і закони поведінки треба шукати "не в біології чи фізіології, а в біосоціології" [4, 16].

Значну увагу вчений приділяв вивченню обдарованості дитини. Теорія обдарованості розглядалася ним як співвідношення соціальних і біологічних факторів у поведінці й розв'язувалася як соціобіогенетична проблема. Він вважав, що обдарованість дитини – це її досвід, здатність до навчання, до певного виду діяльності [7, 271].

О.Залужний багато працював над вивченням поняття дитячого колективу, його структури, законів його розвитку та методики його дослідження, ним був розроблений метод колективного педагогічного експерименту, завдяки якому вивчались індивідуальні диференціації в шкільних робочих колективах, а також зроблено класифікацію колективів. У праці О.Залужного "Завдання вивчення дитячого колективу" колектив визначається як "група осіб котра взаємодіє і яка виявила свою здатність спільно реагувати на той чи інший подразник або на цілий комплекс цих подразників" [3, 76]. О.Залужний не намагався знайти соціальну специфічність людських співтовариств, а, навпаки, шукав схожість колективу з органічним світом. На його думку, людська група відрізняється від організму, але "вона схожа на організм у тому, що в ній єдність виявляється не тільки у взаємодії, але й у реакціях" [8,70].

Крім того, вивчаючи колектив та дитину в колективі, він зазначав про необхідність вивчення кожної дитини як конкретного соціально-біологічного організму, визначив типи соціальної поведінки дітей, етапи набування ними соціальних навичок, роль та значення лідера колективу.

Заслугують на увагу погляди О. Залужного з приводу використання дослідницьких методів у навчально-виховному процесі. Він уважав за необхідне спиратися на дитячі інтереси, розвивати дитячу самодіяльність та творчість у навчанні та вихованні її.

Отже, О.Залужний зробив вагомий внесок у розвиток української педагогічної науки, обґрунтував багато педагогічних понять і теорій того часу й розробив методи дослідження дитячого колективу.

Одним із прибічників соціобіологічного напрямку був і О.Попов. Він стверджував, що соціальну поведінку людини формує оточення, а біологічні чинники тільки ускладнюють її поведінку. Тому сили, що формують поведінку людини, лежать не в природних силах, не в її інстинктах, а в оточенні, де дитина проживає, росте й діє. Він наголошував, що центральне місце належить не науковим дисциплінам, а оточенню дітей. І це оточення повинно поставити перед дітьми, маючи вихідною не уяву вихователя, а природний розвиток дитини.

Однак він не відкидав необхідності вивчення природи дитини, розглядаючи педагогіку як соціолого-біологічну науку, вказував, що "орієнтовним моментом є не преславуата "душа дитини", не дитяча психологія як основа педагогіки, а коли так можна висловитись "дитяча біологія" [5,250].

О.Попов підкреслював, що необхідно вивчати сприйняття зовнішнього життя дитини, її активність і творчість, переживання емоційного характеру. Зазначав, що важливим чинником для природного розвитку дитини є потреба її в грі та різноманітній праці.

Одним з найвидатніших представників вітчизняної реформаторської педагогіки був І.Соколянський, який стояв на соціобіологічних позиціях щодо вивчення природи дитини і виступив організатором рефлексологічного напрямку в педагогіці. У своїй науковій діяльності І.Соколянський стояв на позиції, що можна будувати навчально-виховний процес тільки на основі знання законів вищої нервової діяльності. В основі його поглядів лежало фізіологічне вчення І. Павлова про умовні рефлекси, які він вважав вихідними для вивчення природи дитини. Саме ця позиція ученого набула суттєвого значення для створення природничо-наукової концепції становлення педагогічної науки.

При розв'язанні різних педагогічних проблем І.Соколянський спирався на вчення про умовні рефлекси. Учений зазначав, що поведінка є складним явищем, у якому важливу роль відіграють як біологічні, так і соціальні фактори. Він спробував визначити предмет педагогіки як науки про певні форми людської поведінки та організації діяльності людини від найелементарнішого акту самообслуговування до складних форм високоорганізованої діяльності. І.Соколянський наголошував, що "педагогічні можливості, заховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і класифікація людської поведінки можливі лише в процесі її організації, а організація поведінки за певних умов є педагогічний процес" [11, 143].

Учений зазначав, що процес розвитку особистості формується під впливом суспільних і біологічних факторів, єдність яких виступає не як механічне поєднання спадкових факторів і факторів середовища, а являє собою складну, диференційовану, динамічну систему, що характеризує як окремі психічні функції, так і різні етапи вікового розвитку дитини. Однак структуроформуювальною основою розвитку особистості, зазначає він, виступає соціальне середовище.

Спираючись на вчення про умовні рефлекси, процес мислення І.Соколянський розглядав як функцію нервової системи, що приводиться в рух за допомогою умовних рефлексів. Тому процес формування дитини сприймався як соціогенетичний: оскільки мислення – це умовний рефлекс, спровокований середовищем, то необхідно вдосконалювати його, щоб саме середовище поліпшувало й піднімало на вищий щабель процес мислення, яке все ж залишається властивістю організму й певною мірою успадковується генетично [1,98 ].

Свою педагогічну теорію він намагався сформулювати на основі вивчення реакції дитини на ті чи інші подразники, дослідження феномену потреб та емоцій, асоціацій, уваги, відчуття. І. Соколянський підкреслював, що саме дитячі емоції повинні бути основою для формування знань у дітей та основою для створення нових виховних методик.

Він убачав істотні недоліки педагогічного процесу, зазначаючи, що більшість наявних методик навчання та виховання не відповідає природі дітей. Такі методики, на думку вченого, які прагнули "до якнайбільшої простоти та її близькості до дитячої природи" є методиками виховання найбільш повними, вичерпними, науково обґрунтованими.

І.Соколянський вагомих внесок здійснив у розробку дидактики, в центр якої, на його думку, слід ставити насамперед питання про використання даних сучасної науки про дитину.

Вивчаючи разом із О.Залужним дитячий колектив, І.Соколянський відзначав, що саме через дитячий колектив дитина набирає організованих форм поведінки і тільки тоді педагог може організувати поведінку дитини. Він ствержував, що поведінка формується тим оточенням, у якому перебуває дитина. І.Соколянський наголошував, що важливим для цілісного вивчення дитини є саме вивчення всіх форм дитячого руху, тобто вивчення дитячої активності в різному оточенні, а також способів, завдяки яким цю активність можна використати [10, 14 – 15].

Основна діяльність ученого полягала у вивченні на сліпоглухонімих особах у природних умовах особливостей та стадій формування спрямованих актів поведінки

людини в процесі її розвитку. Він, вивчаючи фізично дефективних дітей та використовуючи ланцюгову методику Павлова в навчанні, намагався застосовувати цю методику для вивчення нормальних дітей, для організації їхнього навчання та виховання.

Так само, як І.Соколянський, В.Протопов був представником рефлексологічного напрямку в педагогіці, однак був і прихильником біогенетичного напрямку вивчення дитини.

В.Протопов – учень В.Бехтерева. Він завідував кафедрою вищої нервової діяльності в Харківському інституті народної освіти. Учений відомий своїми дослідженнями в галузі фізіології вищої нервової діяльності людини, тому як фізіолог, учений зосереджував свою увагу на рефлексології, яку розглядав як суто біологічну науку, що вивчає основу поведінки.

Соціальний аспект поведінки, на відміну від поглядів І.Соколянського, зазначав В.Протопов, повинен вивчатися не рефлексологією, а соціологією. Він підкреслював: "При організації педагогічного процесу важливо не тільки знати, що індивідуальні навички й увесь особистий досвід зводяться до створення сполучених рефлексів, але є нагально необхідним також вивчення тих умов та прийомів, за яких із цих окремих навичок можна закономірно будувати ту чи іншу форму діяльності. Педагогу необхідно мати теоретичні обґрунтування, коли він, маючи конкретну мету, намагається ввести обґрунтований порядок у розподіл свого впливу. Йому необхідно знати, які основні передумови повинні забезпечити успішність його праці, що він повинен робити раніше, що пізніше" [9, 118].

В.Протопов працював над вивченням фізіологічних механізмів поведінки, розглядаючи рефлексологію стосовно педагогічного процесу. досліджував функціональне значення різних відділів центральної нервової системи, механізми утворення звичок, реакцію зосередження, умови досягнення наміченої поведінки, межі відтворення складних мовних реакцій, навантаження нервової системи дітей, а також питання організації поведінки дитини та її механізми в умовах природного експерименту.

Він здійснював психофізіологічний підхід до вивчення орфографічних та математичних навичок дитини.

Так, В.Протопов стверджував, що навчання дітей у школі залежить від реакції зосередження і минулого індивідуального досвіду, тому педагог повинен це враховувати в навчально-виховному процесі.

Надаючи у справі виховання соціальному фактору домінуючого значення, він прагнув до визначення законів "правильної організації соціального середовища". Учений довів, що вплив дезорганізованого соціального середовища на організм та поведінку дітей викликає ряд конфліктів з ним, що порушує гармонійний взаємозв'язок між відділами центральної нервової системи й призводить до нервових порушень.

Вивчаючи педагогічну спадщину Я.Чепіги, О.Залужного, І.Соколянського, В.Протопова, О.Попова, можна сказати про безумовну необхідність вивчати дітей, щоб своєчасно помітити ті зміни в організмі та поведінці, котрі характеризують як окремих дітей, так і дитячі колективи в різні періоди життя та в процесі розвитку, що дають змогу будувати навчально-виховний процес на педологічній основі, а також обґрунтовувати індивідуальний підхід до окремих дітей, які потребують особливої уваги. Використання цих фактів є необхідною умовою у педагогічній практиці. Завдяки комплексному вивченню дитини з'являється можливість урахування здібностей, інтересів і її реальних можливостей, що сприяє індивідуальному підходу до учнів, створенню багатоваріантних навчальних програм і посібників, диференційованому навчанню, що є необхідною умовою виховання обдарованої, творчої особистості.

Тому подальше дослідження досвіду вивчення дитини у творах представників вітчизняної реформаторської педагогіки сприятиме збагаченню сучасного освітньо-виховного процесу.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Аносов І.П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект. Монографія – К., Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Залужный А.С. Задачи изучения детского коллектива // Детский коллектив и ребенок. – М., 1926.
3. Залужный А.С. Учение о коллективе. – М. – Л., 1930. – 90 с.
4. Залужный О. Учення про колектив. Методологія – дитколектив. – Харків, 1928. – 86 с.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
6. Марочко В., Хіллг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.
7. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навчальний посібник /За ред. О.В. Сухомлинської – К., 1996. – 304 с.
8. Педологія: Підручник для педагогічних інститутів /За ред. О.Залужного. – Х.: Радянська школа, 1933. – 336 с.
9. Протопопов В.Т., Сибірцева Н.І. Завдання рефлексології та її методи //Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1925. –№1. – С. 7 – 137.
10. Соколянський І.П. До класифікації подразників //Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – №3. – С. 136 – 144.
11. Соколянський І. Дитячий рух – соціальне виховання //Радянська освіта. – 1925. – №2. – С. 12 – 17.
12. Чепіга Я. Значення руху й діяльності в розвитку дитини //Путь просвещения. – 1922. – №5. – С.118 – 126.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Кравцова Тетяна Олександрівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.  
*Наукові інтереси:* вивчення проблеми дитини у творчості представників реформаторської педагогіки.

**НАУКОВО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ  
 НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (З ІСТОРІЇ ПРОФЕСІЙНО-  
 ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ )**

**Володимир Кривозуб**

У статті з історичного погляду досліджується проблема професійно-педагогічної освіти та науково-творчої діяльності студентів вищих навчальних закладів, участь майбутніх учителів музики в студентських конкурсах та олімпіадах.

Актуальність і доцільність. За останні роки зросла увага дослідників до проблеми перебудови діяльності вищої школи. Звернення до прогресивного минулого свого народу позитивно впливає на розвиток національної самосвідомості суб'єктів, освітнього процесу. Без урахування та аналізу становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти, науково-творчої діяльності студентів вищих навчальних закладів немає потреби говорити про досягнення культури, освіти сьогодні.

Розв'язання цієї проблеми є предметом дослідження Л.П. Вовк, Н.М.Дем'яненко, М.Б. Євтуха, В.П. Кременя, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, О.В. Сухомлинської, С.М. Філоненка, М.Д. Ярмаченка та інших. Дослідження С.У. Гончаренка, В.І. Загвязінського, І.А. Зязюна, Б.Т.Лихачова, О.Г. Мороза, А.В. Мудрика, Н.Г. Ничкало, В. Паламарчука, В.О.Сухомлинського дають змогу визначити форми й методи вузівського навчання в галузі естетичної освіти, перспективні напрямки розвитку професійних якостей та науково-творчої діяльності студентів.

Проведено фундаментальне дослідження становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні В.І. Луговим. Автор розкриває сутність освіти і її місце в системі культури; генезис функцій освіти; робить елементарно-структурний аналіз та загальну модель освіти; аналізує освітні технології та оцінки в освіті. Музично-педагогічна

освіта тлумачеться автором як частина художньої освіти "Освоєння художнього досвіду відбувається через підвиди художньої освіти (літературну, образотворчу, музичну)" [1, 118].

Увага до дослідження В.К. Майбороди мотивується підвищенням розвитку вищої освіти в Україні. Досліджуючи підготовку педагогічних кадрів В.К. Майборода довів, що переломним у її становленні виявився 1985 рік. З 1985 року розпочалося "відновлення і розвиток національної педагогічної освіти в Україні. Демократизація в освіті відбувалася поступово" [2, 48].

Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні розглядає О.В. Глузман. Його дослідження присвячені методологічній, історико-педагогічній, теоретичній і практичній розробці проблем університетської педагогічної освіти та науково-творчої діяльності студентів. Проаналізовано сучасний стан і перспективи розвитку, досліджується досвід підготовки педагогічних кадрів в університетах України, запропонована програма підготовки випускників університетів до професійної діяльності.

Проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) досліджено Н.М. Дем'яненко. Автор виділяє чотири етапи процесу загальнопедагогічної підготовки, процес становлення і розвитку, сутність, зміст, розробляє та обґрунтовує періодизацію процесу загальнопедагогічної підготовки, виявляє суперечності, провідні ідеї та подає теоретичні основи авторської концепції загальнопедагогічної підготовки учителя в сучасних соціально-економічних умовах.

Питання становлення та розвитку соціальної педагогіки як науки в Україні досліджено Л.А. Штефан; теоретично-методичні основи функціонування післядипломної освіти – Н.Г. Протасовим; розвиток освіти й педагогічної думки в Україні (кінець ХУІІІ – перша половина ХХ століття) – М.Б. Євтух; розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) – Н.М. Гупан; теорію і практику педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні – І.Д. Зверевим; систему підготовки педагога в умовах університетської освіти – В.В. Сагардою; становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917 – 1995рр.) – С.В.Крисюк; розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919 – 1939рр.) – Т.К. Завгородньою; систему різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) – А.О. Лігоцькою; управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888 – 1998 рр.) – І.А. Лікарчук; розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина ХХ ст.) – І.Є. Курляк; педагогічний процес у позашкільних закладах – Т.І. Сущенко; становлення та розвиток системи освіти й педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ ст. – В.С.Курило; теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня – С.О.Сисоєвим.

Певний науковий інтерес для нас мають дослідження пов'язані із становленням та розвитком професійно-педагогічної освіти, підготовці кадрів різного профілю, це дослідження К.Б. Авраменко, О.В. Аніщенко, О.І.Бабіна, В.Є. Береки, В.В. Боброва, А.А. Булди, І.В. Важинського, І.Б.Васильєва, О.В. Велемець, О.А. Лавріненка, К.І. Лисяк, Н.С. Матвійчук, С.О. Нікітчина, В.В. Омельчук, Н.О. Падун, І.О. Пометун, В.С. Прокопчук, В.В. Радул, А.І. Сиротенко, Б.В. Струганець, В.Ф. Хомич, Л.О. Хомич, О.В.Школа, Т.О. Шпак.

Важливою складовою пофесійно-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах є науково-творча діяльність студентів. Сьогодні проблема розвитку творчої особистості, стимулювання творчих проявів студентів у різних видах діяльності посідає одне з найважливіших місць у педагогічній науці. Тому мета цієї статті полягає у дослідженні науково-творчої діяльності майбутніх учителів музики, які навчаються на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладах України.

У березні 1990 року на музично-педагогічному факультеті Київського державного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова проходив другий республіканський міжвузівський музичний фестиваль. Студенти музично-педагогічних факультетів Вінниці, Дрогобича, Івано-Франківська, Кіровограда, Києва, Мелітополя, Ніжина, Одеси, Рівно брали участь у трьох турах фестивалю-конкурсу.

У програмі I туру звучала інструментальна музика радянських та зарубіжних композиторів. Студенти демонстрували свої технічні можливості та рівень виконавської майстерності на фортепіано, скрипці, баяні, акордеоні. Крім сольного виступу, кожен конкурсант готував бесіду, розраховану на учнів середніх класів за певним напрямком шкільної програми. Студенти розкрили свій педагогічний талант, показали глибокі знання з методики музичного виховання, зацікавили учнів бесідами: "Про що розповідає музика?", "У ритмах джазу", "Музика в кіно та мультфільмах для дітей", "Радянські композитори дітям", "Ритми сучасної негритянської музики". Члени журі відзначили творче натхнення, артистизм, вміння налагодити спілкування з аудиторією значної частини учасників конкурсу.

На II турі студенти випробовували свої можливості як керівники хорових колективів. Їм допомагали два жіночих хорових колективи музично-педагогічного факультету. Диригенти показали глибокі знання з хорознавства, володіння методикою вокально-хорової роботи, навичками інтерпретації музичних творів, технікою диригування.

Учасники III туру самостійно створювали акомпанемент до нових пісень київського композитора В.Тилика "Горять вогнища" на слова І.Тучкова та "Пісня для всіх" на слова О.Костецького. У цьому виді діяльності студенти показали індивідуальність, відчуття стилю. Одні конкурсанти створили декілька варіантів акомпанементу, а для інших завдання виявилось надто складним. Члени журі, які оцінювали роботу студентів на III турі, відзначили індивідуальні риси творчості конкурсантів, вміння підбирати на слух, імпровізувати, створювати різні варіанти акомпаніменту.

За наслідками виступів на фестивалі-конкурсі місця розподілилися наступним чином: звання лауреатів удостоєні О.Пасічник (Рівно) – I місце; В.Сапронова (Київ), С.Новгородська (Ніжин), О.Овчиніна (Вінниця) – II місце; Г.Врубель (Мелітополь), Л.Гречуха (Київ), С.Вишневіська (Івано-Франківськ) – III місце. Почесними дипломами фестивалю-конкурсу нагороджені студенти І.Горбонос (Київ), Г.Лукань (Дрогобич), Л.Мартинюк (Рівно), В.Пустовіт (Дрогобич), Н.Шуляк (Мелітополь).

1993 року на базі Одеського державного педагогічного інституту ім.К.Д.Ушинського проводився I Всеукраїнський конкурс студентів педагогічних інститутів "Фортепіано в професійній діяльності вчителя музики". Кращі студенти музично-педагогічних факультетів Києва, Харкова, Одеси, Сум, Івано-Франківська, Кіровограда, Рівно, Умані, Мелітополя, Миколаєва, Ніжина, Кривого Рога запропонували слухачам у власному виконанні на фортепіано конкурсну програму, яка складалася з обов'язкового репертуару та самостійної інтерпретації незнайомого твору українського композитора. Поряд з цим учасники конкурсу повинні були продемонструвати володіння навичками підбору на слух акомпанементу до незнайомих мелодій та виступили як концертмейстери, акомпануючи вокалістам або інструменталістам заздалегідь підібрані твори. Важливим етапом конкурсу була словесна інтерпретація музичного твору, який виконували конкурсанти та художньо-образна характеристика музичних тем та образів. З методичного погляду найбільш професійно були підготовлені такі теми: "Подорож у світ Моцарта", "Музичний літопис", "Фантастичні образи в музиці", "Віч-на-віч з долею" (про життя Л.Бетховена), "Я хочу побачити музику", "Поговоримо про джаз", "Шляхи пізнання сучасної мови музики", "Гармонії таємнича влада", "Фарби в музиці", "Т. Шевченко й музика".

Мета конкурсу – сприяти розвитку різноманітних професійних умінь студентів, пропаганді класичного репертуару, розвитку української музичної культури. Конкурс сприяв удосконаленню фортепіанної підготовки студентів до тих видів діяльності, які здійснює учитель музики в школі.

Керівники делегацій, які приїхали на конкурс взяли участь в обговоренні програми "Основний інструмент" (фортепіано, 1991 рік), підготовленої доктором педагогічних наук, професором Г.М. Падалкою. Творчі висновки учасників конкурсу та викладачів музично-педагогічних факультетів різних регіонів України сприяли найбільш ефективному впровадженню програми в навчально-виховний процес.

Лауреатами конкурсу стали студенти Київського державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова: П. Смирна (II курс) – II премія, І. Стащенко (I курс) – II премія, Л. Хмельницька (I курс) – III премія.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського було започатковано всеукраїнську студентську олімпіаду зі спеціальності "Музичне мистецтво".

У квітні 2000 року на базі університету відбулася перша олімпіада серед студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації України. Олімпіада, яка проходила в три тури, виявила рівень інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

На I турі учасники демонстрували фрагмент уроку музики або позакласного заходу з фаху на тему "3 ідеями романтизму в XXI століття". Кожен учасник готував композицію, або фрагмент уроку розрахований на 15 хвилин, до якого входило слухання музики, ілюстрація від 3 до 5 п'єс або фрагментів музичних творів з методичними поясненнями, питаннями до аудиторії певного шкільного віку. Мета цього туру – розкриття авторсько-виконавських можливостей майбутнього вчителя музики.

Учасники II туру показали свої виконавські можливості. Необхідно було виразно, емоційно та грамотно виконати п'єсу середньої форми періоду романтизму, переконати журі оригінальністю трактування та майстерністю виконання.

На III-му турі студенти підбирали супровід до української народної пісні, яку вони отримали за жеребкуванням, а також демонстрували концертмейстерські здібності, акомпануючи солісту-вокалісту, студенту або викладачу музично-педагогічного факультету педагогічного університету. Для досягнення ансамблевої узгодженості учасникам олімпіади надавалося 2 – 3 години на самостійну роботу. У виконанні супроводу до української народної пісні перевага надавалась оригінальності та виразності, відповідності акомпанементу змісту та характеру пісні.

Мета олімпіади полягала в тому, щоб виявити та підтримати обдаровану студентську молодь, яка через певний час візьме участь у процесі музично-естетичного виховання підростаючого покоління; підвищити рівень виконавської та методичної підготовки майбутніх учителів; стимулювати творчий пошук студентів у царині музичного мистецтва; здійснювати пошуки та пропаганду нових педагогічних технологій.

У квітні 2001 року Міністерством освіти і науки України була проведена друга олімпіада зі спеціальності "Музичне мистецтво", яка присвячувалася вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Базою проведення олімпіади була кафедра теорії, історії музики та вокалу музично-педагогічного факультету Одеського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського.

Метою олімпіади було виявлення талановитої студентської молоді, пропаганда вокального мистецтва, розвиток творчої особистості майбутніх фахівців.



На I турі, який проходив під девізом "Вчитель музики – виконавець", учасники виконували самостійно підготовлений вокальний твір. Це дало можливість конкурсантам продемонструвати свої вокальні здібності, рівень володіння вокально-виконавським мистецтвом, артистизм та сценічну культуру.

II тур – "Вчитель музики – просвітник і методист" – складався з двох завдань: перше – виконати українську народну пісню без супроводу, презентувати її, провести бесіду про зміст та засоби художньої виразності. Перед конкурсантами стояла мета – ознайомити учнів з народною піснею, зацікавити виконанням, спонукати до подальшого знайомства з народною музикою; друге – виконати самостійно вивчений вокальний твір, який дістався за жеребкуванням. Конкурсанти представляли журі словесний аналіз твору, виявляли труднощі виконання та способи їх подолання. Учасники другого туру повинні були продемонструвати навички самостійного вивчення вокального твору, рівень методики фахової підготовки.

На III турі "Вчитель музики – творча особистість" учасникам конкурсу була надана можливість виявити свою індивідуальність. Необхідно було інсценувати пісню або презентувати вокально-інструментальну імпровізацію на пісенну тему, створити власний акомпанемент до пісні або аранжувати твір. Це дало можливість конкурсантам виявити артистичність, творчу ініціативу, пошук, знання фахових дисциплін, ерудицію, готовність до проведення позакласної роботи вокально-хорового напрямку.

22 – 27 квітня 2002 року в м. Одесі пройшла третя олімпіада зі спеціальності "Музичне мистецтво" серед студентів музично-педагогічних університетів III – IV рівнів акредитації. Девіз олімпіади – "Знайти в музиці життя, людські думки й почуття". Участь в олімпіаді взяли 32 студенти з Вінниці, Дрогобича, Києва, Кіровограда, Мелітополя, Ніжина, Одеси, Рівно, Сум, Умані, Харкова, Ялти. Олімпіада проходила у два тури.

Перший тур проходив на базі гімназії №4 міста Одеси. Фрагменти уроків музики тривалістю тридцять хвилин конкурсанти проводили з учнями середніх класів. Їм надавалася можливість самостійно обрати клас, з яким вони будуть працювати, виділявся певний час на знайомство з дітьми та проведення самостійно підготовленого фрагменту уроку музики. Зміст уроку студенти розробляли заздалегідь та пов'язували з різними видами діяльності. Перевага надавалася нетрадиційним темам, авторським програмам.

Артистично провела урок на тему "У ритмах джазу" студентка Л. Сапронова з м. Ніжина. Вона виявила захопленість, зацікавила учнів свого класу змістом лекції, запропонувала підліткам взяти участь у музикуванні. Сценарій уроку на тему "Пам'ять роду" студентки Л. Терпецької з м. Одеси був чітко відпрацьований, зверталася увага на формування в учнів вокально-хорових навичок, конкурсантка використовувала педагогічні прийоми, які ефективно впливали на роботу класу. Діти активно працювали, намагалися розкрити зміст шкільної пісні. Студентка Ю. Шут з м. Кіровограда показала добре володіння музичним інструментом (фортепіано). Вона захопила дітей музикою А. Бабаджаняна, Ф. Ліста, Ф. Шопена. Відчувався високий рівень виконавської майстерності, вміння організувати художньо-педагогічне спілкування з учнями класу. Студентка К. Шовколюк з Києва підготувала урок на тему "Великодні дзвони". Вона поєднала власне виконання українських народних пісень з професійною грою "Етюд-картини" С. Рахманінова, створила гарну емоційну атмосферу, виявила ерудицію, знання предмета, закоханість у майбутню професію.

Зміст II туру – "Професійна діяльність учителя у позакласній роботі" – був пов'язаний з презентацією пісні. Конкурсантам надавалася можливість реалізувати свій творчий задум із залученням виконавської групи одеських студентів. Група хореографів або музикантів з

3 – 5 осіб допомагала конкурсантам у театралізації та інсценуванні обраної пісні, втіленню художньо-естетичного задуму, реалізації творчого пошуку.

Майже всі учасники олімпіади виявили організаційні здібності, нахили до колективно-творчої форми діяльності, вміння об'єднати колектив для втілення музично-художнього образу. Перевага надавалась оригінальності та нестандартності в інсценуванні пісні. Студенти Н. Пустинцева (Одеса), О.Славна (Вінниця), С.Щербина (Кіровоград) презентували свої власні пісні, які відзначалися почуттям стилю та відповідності часу.

Лауреатами олімпіади стали: Л. Терлецька (Одеса) – I місце; К.Шовколюк (Київ) та Л.Сапронова (Ніжин) – II місце; Г. Сайфулліна (Мелітополь), С. Аксьонов (Одеса), Т. Абрамова (Одеса) – III місце. Дипломів удостоєні Л. Гекалюк (Умань), З. Жигаль (Дрогобич), А. Плетос (Одеса), Н. Родь (Рівне), О. Славна (Вінниця), Я. Рубан (Суми), Ю. Шут (Кіровоград), Н. Юр'єва (Харків).

До складу журі входили провідні фахівці в галузі музичного виховання, теоретики, диригенти та інструменталісти, які очолювали творчі делегації з музично-педагогічних факультетів вузів України. Головою журі була відома на Україні та за її межами фахівець у галузі музичного виховання, кандидат педагогічних наук, співробітник інституту проблем виховання АПН України Л. О. Хлебнікова.

Керівники делегацій взяли участь у роботі "круглого столу" за темою "Інноваційні підходи до музичного виховання", де висвітлювалися питання ефективності музично-естетичного виховання молоді, підвищення якості методичної та навчально-пізнавальної діяльності на музично-педагогічних факультетах, стимулювання творчої роботи студентів та науково-педагогічних працівників, пошук та поширення нових педагогічних технологій.

Сучасний студент – це людина широкої ерудиції і високої культури. Програми, за якими здійснюється навчання у вузі, не встигають фіксувати нові відкриття, нові дослідження в галузі науки, тому необхідно навчити студентів весь час вдосконалювати свої знання, виробляти навички дослідника, широкий теоретичний кругозір.

Практична діяльність учителя за своєю сутністю є творчою, дослідницькою. Адже навчання дитини спрямоване на формування особистості окремого учня і колективу, тобто класу, неможливе без постійного вивчення процесу й наслідків педагогічного впливу. Педагогічні вузи повинні добиватися, щоб у школу приходив учитель, який здатний не тільки передавати суму знань, а й здійснювати розвивальне, творче навчання, який не звик тішитися здобутими результатами, який націлений на постійне прагнення до нового.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти. Дис...д-ра пед. наук. – К., 1995. – 429 с.
2. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 рр.). Дис...д-ра пед.наук у формі наукової доповіді. К., 1993. – 58 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кривозуб Володимир Федорович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** становлення і розвиток професійно-педагогічної освіти в Україні.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Вікторія Кучинська**

У статті знайшла розкриття актуальна в наш час проблема визначення педагогічної культури вчителя. Досліджено наявні визначення поняття "педагогічна культура" та розкрито його зміст. Зазначено, що педагогічна культура вчителя поняття багатогранне й вивчається в різних аспектах.

У сучасній вітчизняній педагогіці проблема становлення педагогічної культури майбутнього вчителя продовжує залишатися однією з актуальних. Необхідність розгляду педагогічної діяльності в розрізі культури зумовлена тим, що в розв'язанні завдань розвитку освіти на сучасному етапі проблема підготовки культуросвідомо діючого вчителя є пріоритетною, бо саме від неї вирішальною мірою залежить успіх збереження кращих традицій вузівської освіти й відродження загальнолюдських цінностей, що втрачаються.

У наявних підходах розробки цього питання педагогічна діяльність апіорі визначається культуросвідомою і соціально спрямованою. І підготовка вчителя в основному ґрунтується на системній розробці вимог до фахівця. Однак у психолого-педагогічній літературі, присвяченій проблемам педагогічної культури, немає чіткої та розгорнутої концепції розуміння, ЩО є педагогічною культурою. Це поняття не є новим, але його категоріальна розробка почалася лише в наші дні.

Зважаючи на зазначене, основною метою аналізу в цій статі є визначення основних аспектів дослідження поняття "педагогічна культура" в плані формування педагогічної культури майбутнього вчителя. При цьому на основі детального вивчення сукупності наукових положень, що становлять теоретико-методологічну основу педагогічної культури, пропонується власний погляд на проблему.

Реформування в нашій країні практично всіх галузей життєдіяльності суспільства визначило педагогу досить серйозний іспит, порівняний з так званою педагогічною революцією, що характеризується зміною парадигм освіти. Зміна ціннісних орієнтацій спричинила зміни й у змісті педагогічної діяльності. Саме тому в зараз спостерігається підвищений інтерес учених до дослідження педагогічної культури.

Необхідність розгляду педагогічної діяльності в розрізі культури зумовлена і тією обставиною, що діяльність педагога не у всіх її виявах виступає як явище культури.

У педагогічній діяльності засоби (мета, зміст, методи, форми) здебільшого є об'єктом вибору, а вибір передбачає суб'єкта (педагога), який це робить, і наміри (мотиви), якими він керується. І залежно від якості вибору, відповідності його соціально-історичній нормі діяльність педагога буде культуросвідомою або навпаки.

Термін "педагогічна культура" поки що не одержав загальноприйнятого, науково закріпленого визначення. Отже, досліджуючи зазначений феномен стосовно професійної діяльності вчителя, логічно йти від виявлення культурних параметрів особистості педагога до професійної своєрідності їхнього вияву в педагогічній діяльності. Таке рішення пояснюється тим, що феномени "культура особистості" й "педагогічна культура" співвідносяться між собою як рід і вид, тобто педагогічна культура відрізняється від культури особистості не принципово, а тільки варіативно, в рамках єдиного цілого, не набором компонентів, а професійно-педагогічною орієнтованістю їхнього змісту в навчально-виховному процесі.

На сьогодні визначилося кілька напрямів, які розглядають культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості.

У системі сучасного наукового знання поняття "культура" належить до числа фундаментальних. У пересічній свідомості під культурою часто розуміють культурність

особистості, відносячи сам термін до оцінних понять, широко вживають словосполучення "культура поведінки", "культура почуттів", "фізична культура". Культурологи підраховали кількість визначень культури в сучасній літературі – понад 400. Це пояснюється багатомірністю феномена культури, тим, що культура виражає глибину людського буття. Також це пояснюється різнобічністю в підходах до теоретичного осмислення культури.

На нашу думку, звернення до загальнофілософського розуміння категорії "культура" уможливить ближче наблизитися до феноменології педагогічної культури.

У зв'язку з цим необхідно виділити основні філософські підходи, що визначають місце людини в культурі. Одним з них є аксиологічний підхід, відповідно до якого культура розуміється як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством (Г.Г. Коровов, А.А. Зварикін, Г.П. Францев та ін.). Існує також розуміння культури як процесу творчої діяльності (Е.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.С. Злобіна). Під культурою тут розуміються, передусім, творчі здібності, сутнісні сили самої людини. Прихильники ще одного – методологічного підходу (В.Є. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) – предметом свого дослідження поставили питання, пов'язані із загальною характеристикою культури як універсальної властивості суспільного життя людей [8, 10].

Для розуміння сутності педагогічної культури важливий кожен із поданих філософських підходів. Так, аксиологічний підхід дає змогу визначити цінності, на які орієнтується педагогіка як наука про виховання; діяльнісний – досліджувати сутність, засоби й способи педагогічної діяльності, котра забезпечує реалізацію цих цінностей, особистісний – виявити актуальні властивості особистості педагога-професіонала як саморозвинутого суб'єкта виховних стосунків і педагогічної діяльності.

Ще один підхід до трактування культури – соціологічний. Культура трактується як чинник організації й утворення життя в будь-якому суспільстві. Культурні цінності створюються самим суспільством, але вони ж потім і визначають розвиток цього суспільства, життя якого починає все більше залежати від вироблених ним цінностей.

Таким чином, у численних інтерпретаціях феномен культури з'являється як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя і діяльності людей.

Структура педагогічної культури зумовлює різні рівні її вивчення: соціально-педагогічний, науково-педагогічний, професійно-педагогічний, особистісний та ін. З початком активної розробки культурологічного напрямку у філософії, соціології, педагогіці та психології проведено низку досліджень, присвячених окремим сторонам педагогічної культури: методологічній (В.А. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, В.В. Краєвський та ін.), історико-педагогічній (А.К. Колесова), морально-естетичній (Е.А. Гришин.), комунікативній (О.О. Кисельова, Т.Н. Левашова), технологічній (М.М. Левіна, Н.Є. Щуркова), духовній (Є.В. Бондаревська), фізичній (М.Я. Віленський) та ін. У цих дослідженнях педагогічна культура розглядається як проекція загальної культури, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності вчителя [3, 7, 9, 15].

В останнє десятиліття педагогічна культура інтенсивно вивчається в системі психолого-педагогічних наук (В.В. Радул, А.В. Барабаншиков, Є.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, А.І. Міщенко, В.А. Сластьонін й ін.) [1, 3, 9, 11, 14, 15]. Однак у літературі, присвяченій проблемам культури педагога, немає чіткої і розгорнутої концепції розуміння, ЩО є педагогічна культура. Це поняття нове.

Для розгляду феномена "педагогічна культура" та його визначення подамо сформовану в педагогічній науці картину розмаїтості думок щодо цієї проблеми.

У дослідженнях учених педагогічна культура визначається як:

- інтегративна характеристика педагогічного процесу в єдності його об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи й цілей;
- інтегративна характеристика педагогічного процесу, що охоплює єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі набутого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого (В.Л. Бенін) [2];
- інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сферу професії. Це – синтез високого професіоналізму й внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Це – міра творчого засвоєння і перетворення набутого людством досвіду. Учитель, який володіє високою педагогічною культурою, має добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, має творчий потенціал і є осередком всесвітнього культурно-історичного досвіду (Н.В. Воробйов, В.К. Суханцева, Т.В. Іванова) [6];
- складне системне утворення, що являє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності (В. А. Сластьонін) [15];
- сукупність норм, правил поведінки, педагогічного такту, техніки, майстерності, грамотності, освіченості (А. В. Барабанщиков) [1];
- вище виявлення педагогічної освіченості, професійної компетенції та людської індивідуальності (Б.С. Гершунський);
- стиль мислення і поведіння вчителя (В.С. Грехнев).

На наш погляд, такі визначення не є такими, які специфічно розкривають природу педагогічної культури. Так можна визначити й культуру лікаря, менеджера, економіста або будь-якого іншого професіонала.

Деякі дослідники розкривають сутність педагогічної культури через її нормативну функцію, підкреслюючи тим самим необхідність носіїв культури дотримувати освітні стандарти за допомогою здійснення визначених дидактичних модулів (В.М. Ченців, В.П. Пустовойтов); інші розглядають педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід як зміну культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій, як історію педагогічної науки й освіти, як зміну освітніх парадигм (М.В. Богуславський, Г.Ф. Карпова, І.А. Колесникова, Є.Н. Шиянов).

У соціально-педагогічному плані педагогічна культура з'являється як соціальне явище, як характеристики особливостей міжпоколінної і педагогічної взаємодії, засобу педагогізації навколишнього середовища, носіями й творцями якої є вчителі, батьки, суспільні вихователі, педагогічні співтовариства (І.Ф. Ісаєв, М.І. Ситникова) [7].

З погляду освітніх установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, укладу життя, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану (Г.В. Звездунова, Є.Ю. Захарченко).

В індивідуально-особистісному плані її трактують як вияв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності й спілкування вчителя (А. В. Барабанщиков, О.А.Соболева) [1].

Як бачимо, сьогодні в педагогічній науці відсутнє єдине визначення педагогічної культури. Однак при наявних розходженнях у підходах до пояснення сутності й змісту усі вони спрямовані на створення оптимальних умов для вирішення практичних завдань.

Проблема формування культури вчителя одержала якісно нову конкретизацію в дослідженнях сучасних українських вчених (В.І.Бондар, В.К.Буряк, І.А.Зязюн, В.Ф.Паламарчук, В.В.Радул, О.Я.Савченко, М.І.Шкіль та ін.) [5, 13, 14].

У наукових працях цих авторів підкреслюється взаємозв'язок культури й освіти, що вимагає від учителів глибоких знань і власних переконань, творчого мислення, здатності самостійно орієнтуватися в стрімкому потоці різноманітної інформації. "Глибоке знання навчального матеріалу, вміння цікаво й дохідливо донести його до аудиторії, велика зовнішня культура й внутрішня вимогливість й одночасно увага, доброта до своїх вихованців, вміння зрозуміти й правильно оцінити рух їхнього розуму, серця та багато-багато іншого повинне характеризувати сучасного вчителя", – вважає В.К.Буряк. [5]

На кафедрі педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка тривають дослідження, започатковані професором В.В. Радул, у процесі яких педагогічна культура вивчається в таких аспектах, як:

- соціальна сфера суспільства, спосіб збереження міжпоколінних і міжлюдських (у тому числі внутрісімейних і міжнаціональних) стосунків і передачі соціально-педагогічного досвіду;
- частина загальнолюдської і національної духовної культури, сфера педагогічних цінностей, що містить педагогічні теорії, педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільства, культурні зразки практичної діяльності;
- сфера професійної діяльності, що охоплює суспільні вимоги до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога, культуросвідомі освітні системи, педагогічні технології, способи створення культурних зразків громадського життя і педагогічної практики;
- особистісна властивість учителя, вихователя, викладача вузу, керівника, що інтегрує педагогічну позицію, якості, професійні вміння, поведження, індивідуальні досягнення у творчості.

Сам В.В.Радул, розкриваючи поняття педагогічної культури з урахуванням тенденцій соціалізації педагогічної діяльності, підкреслює, що педагогічна культура зумовлена духовною своєрідністю особистості, її вибіркоким ставленням до цінностей освіти й виховання, власною педагогічною позицією у розв'язанні загальних завдань, авторським педагогічним почерком, а також індивідуальними перевагами педагогічних систем, технологій, методик і дає таке визначення: "Педагогічна культура – це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сфері професії. Педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей" [14].

Резюмуючи вищевикладене, з огляду на те, що основним завданням вчителя є навчання і виховання індивідуумів, які вміють здійснювати необхідну соціальну діяльність і встановлювати між собою стосунки, що відповідають нормам соціального спілкування, на наш погляд, педагогічна культура може бути визначена як *свідомо організований процес діяльності педагога, якому властиві відповідні організаторські, вольові та фізичні якості, спрямований на формування цілісної особистості дитини, орієнтованої на культуросвідомі норми й зразки діяльності, та в якому забезпечується повнота оволодіння знаннями, вміннями, цінностями й інструментарієм для організації самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, а також повнота розвитку особистості самого педагога.*

Аналіз наведених позицій дає змогу сформулювати такий висновок: основну увагу дослідники звертають на наступні компоненти педагогічної культури: особистісні якості та якості, пов'язані з практичною діяльністю викладача. Вони розглядають формування педагогічної культури як специфічно професійне явище, системне утворення. Але, на наш погляд, поза увагою залишився цілий ряд компонентів, без яких педагогічна культура не може існувати:

- організаторські якості – обов'язковою функцією викладача є його організаторська діяльність на уроках та в позанавчальних заходах;
- вольові якості – без цілеспрямованості, наполегливості, витримки, енергійності, ініціативності, сміливості, мужності, вимогливості та ін. учитель нездатний успішно працювати в школі;
- вчительський рівень працездатності, який великою мірою ґрунтується на його фізичній культурі.

Тобто концентрованим вираженням високого рівня педагогічної культури є загальна, професійна й особиста культура вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. – М.: Воениздат, 1985.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва – Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999.
4. Браже Г.Г. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. – СПб.: ИОВ РАО, 1992.
5. Буряк В.К. Теория и практика самостоятельной работы: Автореф. дис. докт. пед. наук. – Тбилиси, 1986.
6. Воробьев Н.В., Суханцева В.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. – 1997. – № 10.
7. Гришин Э.А. Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя. – Ростов-на-Дону: Рост.-на-Дону гос. пед. ин-т., 1970. – 257 с.
8. Давыдович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов.-на-Дону гос. ун-та, 1979.
9. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва-Белгород, 1993.
10. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1998.
11. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000.
12. Педагогічна культура / За ред. Л.С. Нечепоренко. – Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 1993.
13. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997.
14. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя. – Кіровоград, 2000.
15. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1993.
16. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры в процессе методической работы: Учебное пособие. – М.: АПК и ПРО, 2001.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кучинська Вікторія Вікторівна** – викладач кафедри психології КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів, процес формування педагогічної культури студентів педвузу.

## ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНИЙ ВЧИНОК

### Наталья Кушнір

У статті досліджується проблема педагогічної дії як відповідального вчинку, а також деякі близькі до цієї проблеми питання моралі, сутності й змісту морального вчинку, формування моральних почуттів майбутніх вчителів.

У загальному вигляді проблема статті стосується морального розвитку особистості як складової всебічного розвитку людини, що є важливим *теоретичним і практичним завданням педагогічної науки*. Зокрема, ця проблема актуальна при формуванні моральних

якостей майбутнього вчителя. Незважаючи на численні публікації з питань морального виховання, *проблема зв'язку педагогічної дії вчителя з відповідальним вчинком* практично не досліджена. У цій статті авторка спирається на ідеї моральної дії, тобто дії, в основу якої покладені моральні принципи, та відповідального вчинку в розумінні М.М.Бахтіна. *Метою статті* є дослідження педагогічної дії вчителя як відповідального морального вчинку.

У своїй складній комплексній діяльності вчитель керується багатьма факторами: навчальними планами й програмами, стандартами освіти, новітніми педагогічними й психологічними теоріями, соціальною мораллю, передовим досвідом учителів, віковими особливостями учнів, особливостями конкретного класу та окремих учнів, своїм власним досвідом, запитами ринку та ін. Чільне місце серед факторів, які визначають діяльність вчителя, займає мораль.

Існує багато поглядів на сутність та зміст моралі, чимало різних її визначень. Ось деякі з них. "Мораль – форма нормативно-оцінної орієнтації в поведінці й духовному житті, взаємосприйняття й самосприйняття людей" [23, 144]. "Мораль ... як інструмент, який регулює стосунки людини із суспільством, людини з іншими людьми у всіх без винятку сферах суспільного життя" [21, 15]. "Мораль – це особлива форма соціальних відносин, які регулюють діяльність людей у різних сферах суспільного життя" [10, 26]. "Мораль як фактор соціальної практики, специфічна регулятивна система – частина духовно-практичного способу освоєння людиною світу й орієнтації в ньому" [14, 3]. Як бачимо, на першому місці в наведених означеннях моралі стоїть соціальний чинник.

Однак мораль у той же час має глибинне індивідуально-особистісне значення. Мораль у суспільстві формується під впливом багатьох чинників, серед яких можна виділити такі: культура, історичні й національні традиції, релігія, форми власності, рівень економічного розвитку, соціальні фактори та ін. У різні історичні епохи в різних культурах і народах мораль трактувалась як "досвід життєвої мудрості; школа виховання людини; інструмент збереження порядку в суспільстві; забезпечення чесності в взаємостосунках між людьми; суд над життям і самим собою, згідно з внутрішнім голосом совісті; як особливий інститут пізнання" [17, 96] і т.п. Для нашої статті важливо те, що мораль є не тільки суспільним явищем, а й духовним. Мораль має поліфункціональний характер. Їй властиві такі функції: "регулятивна, виховна, пізнавальна, оцінна, орієнтовна, мотиваційна, комунікативна" [17, 101] та ін.

З одного боку, суспільство має свою мораль як правила поведінки й діяльності людини в ньому. Щодо педагогічного процесу, то це розкривається у формах стосунків між учителем та учнями, між учнями, між шкільним колективом і навколишнім соціальним середовищем. Однак, з іншого боку, людина має ще й своє особистісне ставлення до моральних правил, має свої моральні принципи поведінки. Інколи в літературі це називають моральністю, хоча, як указує О.Г.Дробницький, "Спірним є питання про відмінність моралі й моральності. ... Тут виникає проблема співвідношення в моралі функцій регуляції повсякденної поведінки людей в суспільстві й загальною світоглядною орієнтацією людини" [10, 6]. Для нашої статті важливим є відмінність моралі як певних правил поведінки людини, які виробило суспільство, і моралі (моральності) – як ставлення людини до цих правил, як прийняття їх для повсякденної діяльності. Ми будемо розуміти мораль не "як засушені норми й правила (як потрібно себе вести, щоб гідно жити)" [5, 18], а як переконання людини жити в злагоді зі своєю совістю, душею, цінностями й смислами свого життя. Багато проблемних ситуацій у педагогічному процесі не можуть бути розв'язаними на основі інструкцій, положень, постанов і навіть моральних правил, що виробило суспільство. Певні ситуації вимагають від педагога брати всю відповідальність на себе, не прикриваючись



правилами, нормами, кодексами і т.п. Такі дії вчителя виявляються в моральному вчинку в розумінні М.М.Бахтіна [3]. Вчинок – це завжди моральний вибір.

Процес формування особистості майбутнього вчителя охоплює різні аспекти розвитку особистості: фізичний, розумовий, професійний, соціальний, культурний і т.д. Моральне виховання є важливою складовою всебічного розвитку особистості людини, в тому числі й майбутнього вчителя. У багатьох відповідальних моментах своєї діяльності вчитель керується саме мораллю, як останньою інстанцією, вищим суддею, неписаним законом. Саме мораль учителя може вступати в суперечність із змістом навчання й виховання, прийнятими постановами й інструкціями, розпорядженнями вищого керівництва, стандартами освіти, раціональним вибором і навіть суспільною мораллю. Нормативні документи ніколи повністю, "до кінця" не можуть охопити всю нескінченно можливу реальність педагогічного процесу. В педагогічному процесі виникає багато ситуацій, в яких лише вчитель, віч-на-віч із ситуацією розв'язує її. Тут не допоможуть ніякі досконалі знання предмета, законів педагогіки чи психології. Тому "Моральне виховання – один з найважливіших видів виховання (майбутнього вчителя **Н.К.**), що полягає у цілеспрямованому вихованні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини" [23, 145].

Педагогічний процес – досить складна система, зміст складності якого розкривається Н.В.Кузьміною [18], Г.І.Легеньким [15], Ю.К.Бабанським [1] та іншими дослідниками педагогічного процесу. Педагогічний процес антиномічний, суперечливий, навіть парадоксальний. Описувати його краще опозиціями, антиноміями, антонімами. Прикладами таких опозицій є: раціональність – ірраціональність, порядок – хаос, закономірність – спонтанність, лінійність – нелінійність, свобода – необхідність, добро – зло, суб'єктний-об'єктний і т.п. Наслідуючи спосіб опису О.Ф.Лосєва складної реальності (міфа) в праці [16], можна сказати, що педагогічна реальність ні тільки раціональна, ні тільки ірраціональна, ні тільки впорядкована, ні тільки хаотична, ні тільки закономірна, ні тільки спонтанна і т.п. Названі вище опозиції співіснують у педагогічному процесі на основі доповнювальності, а не взаємного вилучення. Вони підкоряються закону єдності й боротьби протилежностей, діалектично взаємодіючи одна з одною. Співвідношення між опозиціями не є постійним, а є змінним, ситуативним. Оптимальність такого співвідношення можна вважати характеристикою педагогічної майстерності вчителя. Однією з головних причин системної складності педагогічного процесу є наявність у ньому особистостей та їхньої взаємодії у різноманітних формах.

Наявність антиномій-опозицій у педагогічному процесі є основою для присутності в діяльності вчителя компромісу, прийняття рішення з багатьма факторами впливу. Рішення – це певний вибір. Він і інтуїтивний, і раціональний, і моральний. Складність педагогічного процесу така, що вчитель завжди перебуває в стані "МІЖ". Насамперед – між формальними вимогами до педагогічного процесу, правилами, нормами, стандартами освіти, мораллю суспільства й конкретними учнями з їхніми радощами й горем, складнощами їхнього життя й пустощами, з їхніми особистостями й індивідуальностями. З одного боку, вчитель повинен дотримуватися вимог і правил суспільства до своєї праці, її результатів, а з іншого – захищати своїх вихованців від цих же вимог та правил. Вчитель завжди "на межі" добра і зла, правди і кривди, свободи і необхідності, творчості й нормативності, цінностей і цілей, особистісного й загального. Вчитель завжди перебуває між різними особистостями учнів, їхніми індивідуальностями, їхніми світовідчуттями з найрізноманітнішими й часто суперечливими інтересами, поглядами й почуттями, з юнацьким максималізмом та егоцентризмом.

Наявність різних визначальних факторів впливу на діяльність вчителя, на прийняття ним рішення в тій чи іншій ситуації створює для нього певне поле можливих дій, яке

визначає поле свободи вибору, свободи дій. У своїй діяльності вчитель може (і повинен) керуватися соціальними нормами поведінки, суспільною мораллю, посадовими інструкціями, стандартами освіти, критеріями оцінювання знань і поведінки учня, своїми особистими перевагами й нахилами, особливостями класу й окремих учнів, внутрішніми моральними установками. Від того, чим буде керуватися вчитель у своїй діяльності, залежатиме стиль його спілкування, управління, формуватиметься його особистість у соціальному, культурному, моральному, професійному плані. Необхідність урахування в своїй діяльності названих чинників обмежує свободу дій учителя, спрямовує його діяльність у русло досягнення педагогічних цілей, у загальному – робить педагогічний процес цілеспрямованим, забезпечуючи його "необхідну" складову. Наявність багатьох і різних за суттю й змістом визначальних чинників діяльності вчителя забезпечує достатню свободу його діям, власному вибору, творчості. Кожний із названих чинників "необхідний" у педагогічній діяльності вчителя, однак відносний його внесок у сукупний (системний) ефект значною мірою "можливий", можливість якого й визначається вчителем. Перетворення можливості в дійсність і є свободою особистісного вибору вчителя через прийняття рішення, творчість. Прийняття рішення є тільки частиною творчої діяльності вчителя. Творчість багато в чому незбагненна, індивідуально-особистісна, моральна.

З погляду синергетики [9; 13] діяльність учителя визначається атракторами – найбільш прийнятими шляхами розвитку складної системи, в тому числі й педагогічного процесу. Такі шляхи визначаються діяльністю вчителя, контингентом учнів, конкретними ситуаціями, навколишнім середовищем. Можливо краще було б сказати, що атрактори не визначаються, а складаються (формується) на основі взаємодії, зустрічі різноманітних чинників: світів особистостей учителя й учнів, особливостей класу й окремих учнів, суспільством у цілому, ближнім навколишнім середовищем, стилем керівництва навчальним закладом та усією системою освіти, суспільним ладом, культурою, національними традиціями та ін. Атрактори є водночас як можливими, так і необхідними. Можливість надає вчителю певну свободу своїм діям (у межах поля свободи), свободу вибору. Така свобода виявляється у виборі стилів спілкування, методів і форм навчання та виховання, форм управління педагогічним процесом. Ніякими зовнішніми чинниками педагогічний процес не може бути визначений "до кінця". Завжди залишається достатню свободу для творчості вчителя, зміни й розвитку його особистості, пошуку смислів і цінностей, виявлення власних переваг, які віддзеркалюють світогляд, світорозуміння, світоспілкування, світовідчуття.

Якщо дивитися на педагогічний процес ззовні, то він загалом, у тому числі й діяльність учителя, визначається названими вище чинниками, серед яких присутні мораль (у вигляді певних правил поведінки учасника педагогічного процесу – вчителя, учня) і мораль як внутрішні переконання, як ставлення до моральних правил (моральність). Однак, якщо розглядати із самої глибинної середини педагогічний процес, докопуючись до самої вихідної його суті, то тоді зовнішні чинники виступають як певні умови перебігу педагогічного процесу, а саму його людську сутність, яка визначає й формує "людське в людині" (М.М.Бахтін [4]), буде визначати мораль, зокрема діяльність вчителя визначатиме його мораль. Знаходячись віч-на-віч з конкретною ситуацією, конкретним учнем, в полі можливих дій, у полі свободи дій, де зовнішні чинники вже втрачають свій імперативний вплив на вибір учителя, саме моральні переконання стають визначальними в його діяльності. Отже, "Педагогічна дія – 1) елемент педагогічної діяльності; 2) педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований **вчинок** (виділено **Н.К.**) вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації" [23, 173] визначатиметься моральними переконаннями вчителя (моральністю). Зі сказаного вище випливає, що при погляді на

педагогічний процес із самої середини діяльність учителя в ньому визначається моральними вчинками.

Якщо абстрагуватися від моральних переконань учителя і їхнього впливу на його педагогічну діяльність, то тоді педагогічна дія вчителя може здійснитися як раціональний, ситуативний (з урахуванням особливостей учнів, різних зовнішніх чинників) вибір. Така дія буде спрямована на досягнення педагогічної мети, сприятиме, наприклад, формуванню знань, умінь і навичок учня. Однак вона може суперечити моральним почуттям учня, наприклад, почуттям справедливості, гідності, свободі. Якщо посередній учень затратив порівняно значні зусилля для засвоєння певних знань, а вчитель при оцінці таких знань дотримувався тільки офіційних норм оцінювання, то учень може бути незадоволений таким оцінюванням, яке виявиться у виникненні почуття несправедливості, зневаги, образи, що може знизити подальші зусилля учня.

Отже, педагогічна дія як відповідальний вчинок учителя визначається багатьма факторами, в тому числі й моральними переконаннями педагога. Очевидно, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя потрібно розглядати зміст моралі і як суспільного явища. Згідно з поглядом В.М.Соколова мораль зображає собою "Систему, яка складається із таких компонентів: 1 – моральні стосунки; 2 – моральні мотиви дії; 3 – моральні почуття; 4 – моральна свідомість" [22, 11]. Звідси – в основі педагогічної дії як вчинку в розумінні М.М.Бахтіна [3] повинні лежати моральні мотиви, моральні почуття, моральна свідомість учителя, його моральні стосунки з учнями. Цілком очевидно, що розуміння суті й змісту *вчинку* необхідні для майбутнього вчителя, для його майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічна дія як вчинок передбачає не тільки досягнення педагогічної мети, а й шляхи такого досягнення з позиції моралі, духовності.

Моральний вчинок педагога характеризує його особистість з позицій Вічності, Космосу. Він показує, наскільки свідомість учителя "розширена", тобто у своїй діяльності керується не дрібязковими, миттєвими, власними мотивами, а приймає рішення з погляду вічності, безмежності. Критеріями такого вчинку будуть справедливість, правда, гідність, добро, любов, надія, свобода, тобто цінності, а не ближні цілі педагогічного процесу (навчити читати, писати, інтегрувати, декламувати і т.п.). Звичайно, цілі педагогічного процесу не розмиваються і не щезають, а досягаються в контексті загальнолюдських цінностей, смислів життя. Моральний вчинок педагога породжує в учнів надію, оптимізм, довіру, віру в справедливість, добро, гідність. "Вчинковий підхід", "Психологія вчинку" [19], "Моральна психологія" [6] все більше вживаються в психології як одні з основних понять сучасної науки про людину.

Вчинок педагога – це вираження його моральних поглядів на практиці, його моральні переконання в дії, його "моральна практика", яка охоплює "Весь об'єктивно-практичний бік моральних стосунків, тобто в цьому понятті ми нібито концентруємо всю практично реалізовану, мораль, яка реально діє в усіх своїх виявах у суспільстві" [22, 12]. "Моральний вчинок людини (педагога Н.К.) завжди повинен оцінюватися як цілісний акт, як єдність мети та її досягнення, задуми й здійснення" [10, 14]. Вчинок в психології став одиницею аналізу особистості: "Вчинок, на відміну від таких психологічних феноменів, як мотивація, інтелект, воля, характер, стосується не однієї якоїсь сторони психіки особистості (мотиваційної, регулятивної, пізнавальної), а становить їх єдність, що відповідає реальним цілісним актам самореалізації особистості" [19, 165]. Педагогічні дії вчителя як моральні вчинки покликані створювати "моральні шляхи" досягнення педагогічних цілей, тобто покликані створювати педагогічні ситуації із досягнення педагогічних цілей на основі загальнолюдських цінностей. Тоді педагогічні цілі будуть досягатися в контексті формування й розвитку вільної творчої особистості учня, його індивідуальності.

Згідно з М.М.Бахтінім вчинок – це "буття-подія". У педагогічній дії як вчинку є автор-суб'єкт – учитель. Така педагогічна дія є процесом, що керується і переживається суб'єктом-учителем як її автором та її учасником. У той же час вчинок – це вже й подія, яка склалася і відбулася. І вже немає можливості щось змінити, повернути назад. У педагогічній дії як вчинку фокусується вся особистість педагога, все його життя. Стосовно вчинку М.М.Бахтін писав: "Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально відповідальний вчинок, один з учинків, з яких складається все моє життя, як суцільне вчинення, бо все життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний вчинок: я вчиняю всім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом мого життя-вчинення" [3, 12]. Тоді всю педагогічну діяльність вчителя на основі вчинку можна розглядати як діяльність-вчинення, як неперервну низку відповідальних вчинків у вигляді педагогічних дій.

Вибір є однією з важливих характеристик педагогічної дії-вчинку. "Вибір – слово, яке передбачає цілий комплекс понять, що характеризують ключовий акт людської діяльності: пошуки і надбання; свобода і відповідальність; наміри і результат; мета і засоби; прийняття рішення і його виконання; раціональність і гуманність. Вибір – первинна клітина й універсальна структура цілеспрямованої поведінки" – відзначає В.І.Бакштановський у своїй праці [2, 7]. І далі автор стверджує, що моральний вибір – це формування моральної позиції і *готовність до вчинку*; втілення морального потенціалу особистості в конкретні дії – цілі, засоби, результати вчинку [2, 8]. Отже, *педагогічна дія як учинок є моральним вибором учителя*. В основі морального вибору лежать ціннісні орієнтації вчителя.

Педагогічна дія – це дія вчителя, *спрямована на учнів* з метою зміни педагогічної ситуації й досягнення педагогічної мети, про що вже говорилося вище. У своєму крайньому виявленні така ситуація може призвести до того, що вчитель буде активним суб'єктом, а учні – об'єктами впливу, маніпуляцій. Разом з тим педагогічна дія-вчинок передбачає протилежне до попередньої ситуативної моделі, а саме: вихід учителя із себе і входження в "Іншого", входження в бахтінський стан позаперебування стосовно себе й стосовно "Іншого". Згідно з М.М.Бахтінім у моральному виборі-вчинку буде як мінімум два голоси – "Вчителя" й "Іншого" (учня), а стосовно класу учнів – "багатоголосся". Вчитель потрапляє в буберівський стан "Між" [7] – між власним голосом і голосом "Іншого". Отже, педагогічна дія-вчинок – діалогічна. Саме діалог між учителем та учнями уможливорює сформувати діалогічну єдність "Я і Ти" (М.Бубер [8]). Тоді педагогічна дія вчителя щодо зміни педагогічної ситуації перетворюється в співдію вчителя-учнів. Зусилля вчителя підтримується зусиллями учнів у розв'язанні педагогічної проблеми чи конкретної педагогічної ситуації. З одного боку, вчитель ніби "перекладає" частину питань розв'язання проблеми на учнів, однак, з іншого – йому потрібний достатній рівень педагогічної майстерності, досвіду, щоб діалог між ним та учнями був дієвим, цілеспрямованим.

Педагогічна дія як відповідальний вчинок учителя є педагогічним буттям, відповідально-індивідуальним актом, а не якоюсь теоретично обґрунтованою, спеціально спланованою дією. З цього приводу М.М.Бахтін відзначав: "Ніяка практична орієнтація мого життя в теоретичному світі неможлива, в ньому не можна жити, відповідально вчиняти, в ньому я непотрібний, в ньому мене принципово немає" [3, 17]. Стосовно педагогічної дії-вчинку це означає його буттєвість, навіть співбуттєвість. Педагогічна дія-вчинок не може бути випадковою. У такій дії сфокусована вся особистість учителя, за великим рахунком все його життя, минуле й майбутнє в миттєвості теперішнього, у вчинку. Повинність вчинку "нудительна" (М.М.Бахтін), а не примусова кимось чи чимось. "Нудительність" означає моральні мотиви педагогічної дії вчителя. Саме у вчинку оголюється й розкривається вся людська сутність, найпотаємніші помисли педагога. Всі моменти педагогічної дії-вчинку є моментами єдиного рішення, причому всі такі моменти

не збіднюються, не розчленяються, а беруться у всій своїй повноті. М.М.Бахтін стверджує, що "Відповідальний вчинок один долає всяку гіпотетичність, адже відповідальний вчинок є здійснене рішення – вже неминуче, непоправне й незворотне; вчинок – останній підсумок, всебічний і кінцевий висновок; вчинок стягує, співвідносить і розв'язує в єдиному і *вже останньому контексті* і смисл, і факт, і загальне, й індивідуальне, і реальне, й ідеальне, оскільки все входить у його відповідальну мотивацію; у вчинку вихід тільки із можливості в *єдиність раз і назавжди*" [3, 32]. Отже, педагогічна дія-вчинок учителя, охоплюючи все життя, концентрується в життєву мить педагогічної дії-вчинку. Дія-вчинок охоплює великий контекст, який розкриває його смисл і значення. Саме через відповідальну педагогічну дію-вчинок учитель перетворює певні можливості в дійсність, реальність, інакше – багатоманітне поле можливостей за допомогою вчинку вчитель перетворює в єдину дійсність. І вже нічого не можна повернути назад, змінити, скоригувати.

Усі загальнолюдські цінності – добро, гідність, любов, надія, віра, справедливість, свобода та ін. – доносяться вчителем у педагогічному процесі до учнів через педагогічну дію-вчинок. Самі собою вони є мертвими словами, нічого не значущими, ні до чого не зобов'язують, вони набувають смисл і цінність тільки в діяльнісному вчинку, де вони оживають, стають невід'ємною частиною педагогічної дійсності. "Істина, добро, краса та ін. – все це тільки можливості, які можуть стати дійсністю тільки у вчинку", – відзначає М.М.Бахтін [3, 43].

У педагогічному процесі виникають різноманітні ситуації – проблемні, колізійні, конфліктні, які потрібно розв'язувати, виходити з них. Ситуації, якщо вони не розв'язуються вчасно, стримують розвиток, можуть призводити до нових, більш складних ситуацій. Пути ситуації можуть бути розірвані через педагогічну дію-вчинок.

Поєднання свободи й необхідності у вчинковій педагогічній дії "показує реальний динамізм поведінки, в якому людина (педагог, **Н.К.**) виступає активним суб'єктом" [19, 166]. Педагогічна дія як вчинок не піддається безпосередньому впливу правил і нормам, інструкціям, стандартам освіти, науковим теоріям та ін. Педагог безпосередньо себе творить у вчинках, саме тут він долає зовнішнє, загальнє, занурюючись у конкретнє, окреме, особистісно-індивідуальнє. Саме через вчинок формується особистість й індивідуальність учителя, стиль його спілкування, вибір форм і методів навчання та виховання. У вчинку вчитель зустрічається зі всім різноманіттям педагогічного буття.

Перед майбутнім чи молодим учителем прямо чи опосередковано виникають питання: "хто я?", "що я хочу?", "що я можу?", які на думку В.О.Татенка [19, 432] виникають при *самовизначенні вчителя*. Причому важливими є не тільки теоретичні відповіді, а і їхнє практичне підтвердження. У педагогічній дії-вчинку названі запитання постають зі всією гостротою, бо тільки від мене (вчителя), моїх бажань і можливостей, моїх дій залежить відповіді. Хто я насамперед? Людина чи "навчальний інструмент"? Я хочу виховати вільну творчу особистість чи операціоналіста, аналітика? Чи можу я покласти свої моральні переконання в основу педагогічної дії? Перетворити педагогічну дію у вчинок?

У своїй діяльності вчитель керується професійними задумками, ідеями, мріями. Для їхньої успішної реалізації потрібно долати, переборювати різні ситуації, причому таке подолання можливе через вчинок, про що вже говорилося раніше. Отже, через вчинок відбувається *самовивільнення* від ситуації, їх подолання. Саме тут проходить випробовування вчителя на "вчинкову зрілість", "саме тут проходить "рубікон" між молодістю й зрілістю" [19, 432].

У процесі педагогічної дії-вчинку відбувається максимальна мобілізація й вивільнення сутнісних сил учителя, з усією повнотою виявляються інтенції "Я хочу", "Я можу", проходить збудження його активності.

Педагогічна дія-вчинок не може існувати ізольовано від середовища, суспільства. Вчитель виходить у стан позаперебування стосовно педагогічної дії-вчинку, аналізує й здійснює вчинення з позиції позаперебування, тобто з позиції соціальної, культурної.

Отже, у вчинку відбувається самовизначення вчителя, проходять процеси становлення "вчинкової зрілості" та самоактуалізації. Тому педагогічна дія-вчинок – це шлях до зрілості вчителя: професійної, соціальної, моральної, духовної. Адже, наприклад, соціальна зрілість особистості педагога "включає активну життєву позицію", "самотійність людини в рішеннях та вчинках, відповідальність за себе і суспільство" [20, 9-10].

Як уже було зазначено вище, вчинок визначається моральними переконаннями, на основі яких власне він і здійснюється. Однією із складових змісту моралі є згідно із [22, 11] моральні почуття. На думку В.М.Соколова, "Надзвичайно повільно й складно змінюється найбільш консервативний момент моралі – моральні почуття – суб'єктивно-психологічне ставлення людини до різних сторін людського буття (до людей, до самого себе, до суспільства в цілому, до окремих соціальних явищ)" [22, 14]. Тому виховання моральних почуттів на засадах загальних людських цінностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів є складною психолого-педагогічною проблемою. Як уже говорилося вище, найкращі моральні почуття людини будуть мертвими словами поза вчинком, саме у вчинку вони стають життєвими, дієвими, набувають змісту й смислу. Педагогічна дія як вчинок у розумінні М.М.Бахтіна діалогічна. Отже, діалог є фактором формування моральних якостей майбутнього вчителя.

Діалог є формою і засобом спілкування між викладачами й студентами, між студентами групи, курсу, факультету, між студентами й керівництвом факультету, університету. Саме в діалозі виникають "діалогічні ситуації", коли людина знаходиться в стані позаперебування, формується нова спільність "Я і Ти", формується атмосфера довіри, співпраці, співпереживання, співучасті й інших "спів-". Формується "нудительна" відповідальність, тобто відповідальність "із середини", а не "із зовні", відповідальність не тільки за себе, а й за "Іншого". У діалозі не має місця обману, недовірі, тут зменшуються юнацький максималізм і егоцентризм. Разом з тим у діалозі не розчиняється окреме, особливе, індивідуальне. У діалозі кожний сприймається таким, яким він є.

Будемо вважати моральними ті почуття людини, які сприяють моральній поведінці людини на основі загальнолюдських цінностей – добра, справедливості, свободи, гідності, надії, віри, любові. Класифікація людських почуттів й емоцій і глибоке їхнє дослідження проведено К.Ізгардом [12], Г.В.Дьяконом [11]. Зокрема Г.В.Дьяконовим проведена двовимірна класифікація почуттів й емоцій і розроблені діалогічні методи їхнього психологічного дослідження. Ним досліджені 305 почуттів, проведена їхня класифікація. Перший вимір класифікації – об'єктні, суб'єктні й інтерсуб'єктні почуття; другий – почуття самобуття, почуття спів-буття, соціальні почуття спів-буття, пізнавально-творчі почуття. Повністю з оригінальною класифікацією почуттів Г.В.Дьяконова можна познайомитися в його праці [11]. Можна вважати, що практично всі інтерсуб'єктні почуття належать до моральних почуттів. Усього автор [11] виділяє 12 типів інтерсуб'єктних почуттів, які охоплюють 127 почуттів. До моральних почуттів належать й "моральні почуття" суб'єктних почуттів (10 почуттів). Взагалі проблема аналізу моральних почуттів, які потрібно формувати в майбутніх учителів, значна й потребує більш глибокого та самотійного аналізу.

У цій статті розглянуто деякі аспекти педагогічної дії як морального вчинку в розумінні М.М.Бахтіна, тобто вчинку на основі моралі, а також близькі до цієї проблеми питання.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю Бабанский. – М.:Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. – М.: Плитиздат, 1983. – 224 с.
3. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
5. Библиер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские раздумья о жизненных проблемах) // Эстетическая мысль: Научно-публицистические чтения / Редкол. А.А.Гусейнов и др. М.: Политиздат, 1990. – С. 16 – 57.
6. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997. – С. 67 – 91.
7. Бубер М. Диалог / Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика. – 1985. – С. 93 – 124.
8. Бубер М. Я и ты / Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика. – 1985. – С. 15 – 92.
9. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 150 с.
10. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 333 с.
11. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования. Учебное пособие для высшей школы. – Кировоград: Код, 2004. – 64 с.
12. Изгард К. Эмоции человека: Пер. с англ. М.: МГУ, 1980. – 440 с.
13. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.
14. Крутов Н.Н. Мораль в действии (О закономерностях влияния морали на поведение личности. – М.: Политиздат, 1977. – 255 с.
15. Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков: Вища школа, 1979. – 14 с.
16. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21 – 186.
17. Марксистская этика: Учеб. Пособие для вузов / А.И.Татаренко, А.А.Гусейнов и др.; Общ. ред. А.И.Татаренко. – 2-е изд., переработ. и дополн. – М.: Политиздат, 1980. – 352 с.
18. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
19. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
20. Радул В.С. Соціальна зрілість молодого вчителя – К.: Вища школа, 1997.– 270с.
21. Соколов В.М. Нравственный мир советского человека: Опыт социологического анализа нравственных проблем современника. – М.: Политиздат, 1981. – 279 с.
22. Соколов В.М. Социология нравственного развития личности. – М.: Политиздат, 1986. – 240 с.
23. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула.– К.: Ексоб, 2004.– 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кушнір Наталія Григорівна** – викладач кафедри іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка.  
*Наукові інтереси:* проблеми формування моральних почуттів майбутнього вчителя.

**УКРАЇНСЬКА СОЦІАЛІСТИЧНА ТА СУЧАСНА ОСВІТА:  
 ЗІТКНЕННЯ ІЗ МАЙБУТНІМ**

**Олександр Лабенко**

У статті на основі критичного порівняльного аналізу ретроспективи розвитку радянського та західного суспільств і їхніх систем освіти висвітлюються ті основні проблеми, які потрібно розв'язати в процесі модернізації сучасної середньої та вищої школи в Україні.

Чим далі відходить сучасне українське суспільство від соціалістичної епохи, чим більше воно впевнюється у своїх власних силах, у творчій самобутній здатності побудувати

новий дім-соціум, тим більше й уважніше народ та його керівники вдивляються у своє історичне минуле. І це зрозуміло. Адже щоб створити дійсно щось якісно відмінне від попереднього, потрібно, як мінімум, уникнути старих помилок і прорахунків під час побудови "нової хати", де "оживе добра слава, слава України, і світ ясний, не вечірній тихо засіє..." [9, 289].

У цьому ракурсі надзвичайно актуальним є також науково-педагогічний аналіз надбань і недоліків української радянської освіти, яка відіграла одну із провідних ролей у великій справі розбудови й розквіту, а згодом, на жаль, і занепаду та деградації соціалістичного суспільства як на рівні суто ідеологічному, так і на безпосередньо освітньому.

Така неоднозначність радянських культуротворчих та навчально-виховних процесів постійно породжує неспадну хвилю інтересу провідних науковців до життя і діяльності середніх та вищих навчальних закладів того буремного часу. Так, за останнє десятиліття ретроспективним дослідженням у галузі радянської освітньої системи чи її окремих елементів присвячено праці багатьох видатних учених-педагогів як в Україні, так і за її межами (Ю. Азаров, А. Алексюк, О. Вишневський, Н. Каленіченко, В. Майборода, І. Москалюк, А. Погрібний, Ф. Шинкаренко, М. Ярмаченко та ін.). На основі проведеного ними комплексного, системного аналізу називаються і різні причини інволюції чи еволюції соціалістичної освітньої діяльності. При цьому головними факторами занепаду навчально-виховного процесу визнаються: 1) засилля командно-адміністративної бюрократичної системи; 2) суб'єктивний фактор, пов'язаний безпосередньо із вихованням тогочасної людини: "Радянська людина" звикла, щоб нею хтось керував і "турбувався" її власним життям, її поведінка визначалася не її внутрішніми переконаннями і прагненням, не сумлінням, а командами ззовні, зовнішнім наглядом (вчитель, комсорг, партгрупорг, профорг, кадебіст тощо)" [2, 78].

Зрозуміло, що вчені не тільки критикують, але й пропонують кожен свої підходи в розв'язанні "отого безглуздя" [2, 43], яке, на жаль поступово із комуністичної системи напівлегальними способами прокралось і в сучасну нашу національну систему навчання та виховання підростаючих поколінь. Цього явища "можна позбутися лише одним способом, реформуючи структуру народної освіти" [2, 43].

Проте простої перебудови всіх ланок функціонування навчально-виховної системи України тут, на думку деяких учених, буде замало, оскільки кризові явища, що дісталися нам у спадок від старої комуністичної парадигми, надто глибокі й комплексні, а тому ряд педагогів-науковців вважають (І. Москалюк, Ф. Шинкаренко та ін.), що має бути "повна ліквідація центральної системи керівництва галузі, тобто апарату Міністерства народної освіти, облвно, райвно (міськвно). Саме ліквідація, а не реорганізація" [2, 44].

На наш погляд, це досить радикальний і невиправданий підхід, оскільки на державному рівні все одно повинна залишатися структура, яка координувала б, спрямовувала та визначала основні напрямки в розвитку освітньої галузі в Україні, корелюючи її рух із загальноосвітніми процесами. Але вже, підкреслюємо, не на бюрократично-контролювальних, а на аналітично-рекомендаційних засадах.

Власне кажучи, рівень і напруга дискусії, яка ведеться на сторінках вітчизняної педагогічної преси про можливі способи трансформування освітньої системи в Україні, й підказали нам той аспект, який потребує, на наш погляд, висвітлення у цій статті, а саме: через порівняльний аналіз ретроспективи розвитку українського (радянського) та західного суспільств і їхніх систем освіти вичленити на основі критичного мислення ті основні тенденції та пов'язані з ними завдання, які потрібно врахувати та розв'язати в процесі модернізації нашої сучасної освітньої галузі.



Насамперед почнемо з того, що нагадаємо читачеві про існування теорії розвитку соціуму, яка дещо по-іншому розставляє акценти, ніж це зробив відомий усім К. Маркс. Так, на думку багатьох сучасних учених світового рівня (Д. Белл, З. Бжезинський, Ж. Еллюль, Е. Тофлер та ін.) [5,6,7], людське суспільство пройшло у своєму розвитку декілька послідовних стадій: доіндустріальне (сільськогосподарське), індустріальне (промислове) й тепер поступово переходить у різних країнах із різною "швидкістю" в т.зв. "постіндустріальне" (Д. Белл), або "технотронне" (З. Бжезинський) суспільство. Для кожного з них був, зрозуміло, характерний і певний тип школи.

Так, у доіндустріальному соціумі, на думку того ж Д. Белла, життя було своєрідною "грою" між людиною і природою, де люди взаємодіяли переважно з природним середовищем – землею, лісами, водою, перетворюючи навколишнє довкілля відповідно до своїх планів і потреб. Примітивна освіта існувала спочатку на рівні сім'ї (роду), а з часом і у вигляді початкової школи, де навчали елементарних навичок читання та письма, релігійної музики та співів. Та навіть і ці примітивні знання давалися не всьому народу, а переважно вільним громадянам країни. Вищі ж школи були доступні лише вузькому колу жреців, священників та родовитій знаті.

В індустріальному суспільстві робота – це вже "гра" між людиною і штучно створеним нею середовищем – заводами, фабриками, залізницями тощо, тобто різними машинами, які допомагали виробляти товари для масового вжитку. При цьому трансформується і школа. Епоха "фабричних труб" і конвеєрного виробництва породжує й відповідні навчальні заклади, які з допомогою класно-урочної системи почали, як своєрідні заводи, випускати масові партії "освічених додатків до машин". Таким чином, конвеєрне виробництво породило "конвеєрну педагогіку" й "конвеєрну школу", де відіграла роль не стільки якість, скільки кількість продукту, тобто масовість охоплення населення, хоч і дешевою, але "загальною освітою". Ідеологія "валу" стає панівною, особливо в радянському варіанті її реалізації. Багато хто думав, що це вже вершина, апогей, "кінець історії" (Фукуяма), але це виявилось не зовсім так, оскільки на зміну одній соціально-економічній організації життя соціуму, як ми знаємо, приходять інші.

Новий етап у житті суспільства – "постіндустріальний", на порозі якого давно вже стоїть і сама Україна з її аерокосмічними технологіями, головним чином передбачає те, що робота перетворюється все більше на відповідну "гру" людини безпосередньо з людиною з допомогою застосування інформаційних технологій (наприклад, медіагрупи із телеглядачем, видавців газет та книг із потенційним читачем, учителя з учнем тощо). Таким чином, на перший план за значущістю у повсякденному й трудовому житті висувається ідея співжиття людей один з одним, а ще точніше, формули ефективного керівництва одних людей іншими із застосуванням інформаційних технологій. Про їхню значущість і силу можуть достатньо сказати, наприклад, наступні слова: "Щоб зруйнувати культурну популяцію, не потрібно знищувати її фізично – достатньо знищити її міфи." [4, 72].

З огляду на сказане, особливого захисту від чужих впливів потребує, на нашу думку, сучасна середня та вища школа, які фактично залишені сам на сам боротися із атаками на її вихованців кримінальних структур чи напівкримінальних міщанських, антидержавних та інших подібних ідеологій низькопробного характеру. Яскравим прикладом або своєрідною квінтесенцією такої людиноненависницької моралі можуть слугувати (для кращого розуміння читачами небезпечності ситуації) відомі багатьом рядки:

"Благословенні сильні, бо вони будуть володіти Землею. Прокляті слабкі, бо вони успадають ярмо (рабство).

Благословенні ті, що володарюють – вони будуть першими серед людей. Прокляті кволі - вони будуть знищені.

Благословенні нахабні, бо вони будуть панами світу. Прокляті сором'язливі, бо їх затопчуть копита...

Благословенні невіруючі, бо їх розум не знатиме страху. Прокляті "божі агнці", бо їх кров буде текти більше снігу" [1, 132].

Таким чином, масштабні й інтенсивні перетворення, які почалися в Україні 1991 р., тобто із закінченням соціалістичної епохи, входженням нашого суспільства в постіндустріальну еру, вимагають тепер уже перетворень не тільки у сфері господарства, економіки чи політики, але й подібної зміни у фундаментальних основах "виробництва" самої людини. Дійсно, іншою мають стати і теорія, і практика освіти та виховання підростаючих поколінь, оскільки соціум уже функціонує у якісно іншому світі (див. табл. № 1).

Отже, мабуть, "не за горами вже той час", коли доведеться змінювати звичну нам ньютонівсько-картезіанську парадигму на більш сучасну - квантово-релятивістську й відповідно до останньої і освітні технології. Так це буде чи не так – покаже майбутнє.

Однак, усе більш очевидним для нас стає одне: потрібно, нарешті, всім зрозуміти, що комп'ютерна або, точніше, ІНФОРМАЦІЙНА РЕВОЛЮЦІЯ - це глибинний і різноплановий процес, який передбачає досить крутий поворот як у науковому, так і в пересічному житті українського суспільства. Це і є, власне, та "**третя хвиля**" (Е. Тофлер), яка у свій час "змила" соціалізм в СРСР, країнах Центральної та Східної Європи та в Україні. І сьогодні, дійсно, потрібно уважно поглянути на досить відомий, але не менш повчальний для всіх нас факт: *комуністична економіка, культура та освіта наскрізь просякнуті й ніби зцементовані марксистською ідеологією XIX ст. не витримали зіткнення з **ТЕХНОТРОННИМ МАЙБУТНІМ** через те, що комунізм завжди із зневагою ставився до розумової праці, до інтелекту, нарешті, до інтелігенції як **інформаційного класу**, в той час як Захід, на противагу цьому, зробив по-іншому, мудріше, а тому виграв двобій. Отож і ми переживаємо за те, щоб молода Українська держава не програла у конкурентній боротьбі як тому ж Заходу, так і Сходу. А для цього, на наш погляд, на своєму (педагогічному) рівні нам потрібно всіляко вдосконалювати національну систему освіти й особливо її основу - методологічну базу, *щоб відділити*, нарешті, ЗНАННЯ від ПСЕВДОЗНАНЬ (*структурованої* протягом десяти років радянських років **неправди**).*

Згадаймо, до речі, з яким запалом у Радянському Союзі дотримувалися т.зв. "матеріалістичного погляду" на світ, згідно з яким ідеї, інформація, мистецтво, культура, різні альтернативні (наявній догмі) концепції і теорії, тобто практично все, що належало до "незримої продукції людської свідомості", оголошувалося другорядним, нічого невартим, оскільки було лише частиною т.зв. "надбудови", яка до того ж не знати чому "височіла" над економічним базисом радянського суспільства.

Іншими словами, для марксистів засоби виробництва завжди були більш важливішими, ніж самі знання, що їх обслуговували. А звідси, зрозуміло, й відома всім ідеологічна зашореність навчально-виховного процесу. У свою чергу, сучасна комп'ютерна революція виявила зовсім інше - головне ПРОГРАМНИЙ ПРОДУКТ, оскільки саме ЗНАННЯ РУХАЮТЬ ЕКОНОМІКУ, а не економіка знання. А це породило те, що на соціальному та освітньому рівнях на зміну одним пріоритетам прийшли інші (див. табл. № 1).

Порівняльна характеристика індустріального та постіндустріального суспільств.  
Таблиця № 1.

ІНДУСТРІАЛЬНЕ СУСПІЛЬСТВО	ПОСТІНДУСТРІАЛЬНЕ СУСПІЛЬСТВО
<b>ЕКОНОМІКА</b>	
1. Структурна соціально-економічна одиниця – корпорація (завод, фабрика).	1. Основна соціально-економічна одиниця: університет.
2. Влада: суворо ієрархічна, заснована на грошах та бюрократії.	2. Влада: децентралізована, "мозаїчна", заснована на знаннях.
3. Головну роль виконує керівник (директор, парторг) та колектив працівників (профспілка).	3. Головну роль відіграє індивід та мікроколектив (соціонічна робоча група).
4. Страх – основа виробничої дисципліни, будь-які помилки недопустимі.	4. Страх руйнує інновацію, а тому існує свобода інтелектуальної творчості. Панує філософія “помилко”, оскільки немає помилок, немає і руху вперед.
5. Основний працівник – пролетарій. Легко замінний на іншого.	5. Основний працівник – "електронний пролетарій". Заміна – це досить серйозна втрата у виробничому процесі з огляду на напругу конкурентної боротьби.
6. Головний вид багатства: засоби виробництва, природні багатства, простір.	6. Головний вид багатства: інформація.
7. Основний тип боротьби за свої права: страйк колективу працівників.	7. Основний тип боротьби за свої права: "комп'ютерний вірус", "психо (інформаційні) віруси", приховування інформації чи її викривлення.
8. Головні людські якості: зверхність керівників і пролетарська (прихована) ненависть у працівників до своїх "хазяїв".	8. Зацікавленість у співпраці між різним соціальними групами, розуміння того, що "всі в одному човні".
<b>КУЛЬТУРА</b>	
9. Панівне соціальне мислення: екстенсивні моделі розвитку на основі насилля одних соціальних груп (класів) над іншими.	9. Інтенсивні форми розвитку на основі співпраці та самоорганізації соціальних груп.
10. Головний герой часу: фінансист, менеджер, поліцейський. У радянських людей: пролетарій, селянин-колгоспник.	10. Головний герой свого часу: новатор, який поєднує уяву (інтуїцію) і знання (досвід) із діяльністю.
<b>СЕРЕДНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ (школи):</b>	
11. Найнижча, безправна макрофункціональна ланка в системі бюрократичного моноліту освіти (радянської) держави.	11. Школа як юридична особа, що є частиною мережі середніх навчальних закладів, об'єднаних навколо одного із наукових центрів (університету). Фінансується безпосередньо із держбюджету країни. Економічно вільна. Директор лише менеджер, якого найняв педколектив та опікунська рада школи.
12. Учитель – найнижча ідеологічно і технологічно безправна мікрофункціональна ланка педагогічного (соціалістичного) колективу.	12. Учитель – позаштатний працівник однієї із університетських кафедр і може вільно користуватися педагогічними інноваціями чи створювати свої власні.

ВИЩА ШКОЛА	
<p>Університет (інститут) – державний освітньо-науковий заклад. Педагогічний процес і фінанси жорстко адмініструються й контролюються. Відхилення від комуністичного держстандарту караються. Спостерігається тяжіння до “консервації” знань. Процвітає бюрократичний розподіл інформації, домінування формальних каналів комунікації. Вуз – ієрархічний моноліт. Влада викладача насамперед спирається на адміністративно-ідеологічні важелі.</p> <p>Інновації мають формальний характер і незаохочуються внаслідок того, що їх досить важко контролювати бюрократичними методами.</p> <p>До того ж відсутність чи наявність інновацій не впливає на рівень фінансування вузу, на його конкурентоспроможність серед інших освітніх закладів, оскільки всі вони такі ж по-радянськи бюрократично-безликі.</p>	<p>Університет – самоврядна організація науковців і студентів. При державному фінансуванні певних статей (наприклад, зарплата) має право надавати освітньо-дослідні послуги без обмежень і при податкових пільгах.</p> <p><i>Генератор культурних процесів у регіоні (країні) та витончених знань про природу й суспільство.</i> Педагогічний процес – як інтегративний стохастичний процес, що ґрунтується на вільному інформаційному взаємообміні.</p> <p>Спостерігається тяжіння до прискореного оновлення знань. Влада педагога спирається не на адмінресурс, а на володіння ним непересічними знаннями (інформацією). Викладач вільний у своїй науково-дослідній діяльності, виборі інноваційних технологій, які всебічно заохочуються, оскільки це сприяє збільшенню конкурентоспроможності вузу.</p>
ПЕДАГОГІЧНА НАУКА	
<p>Опора на ньютонівсько-картезіанську парадигму, де всесвіт бачиться як своєрідна машина, а тому все ніби можна передбачити й тому для хаосу як явища соціоприродного життя “немає місця”.</p> <p>Домінування ієрхічно-симетричних форм взаємодії учителя й учня, коли ці форми ґрунтуються на “зовнішній” ідеологічно-формальній єдності.</p> <p>Педагогіка фактично лінійна, оскільки приділяє недостатню увагу періодичним процесам інтелектуально-культурного регресу як в учнів, так і в учителів.</p> <p>Основну роль відіграють науково-бюрократичні, регламентовані (комуністичним) керівництвом, “дозволені” напрямки наукових досліджень.</p> <p>Переважа надається “перевіреним” науковцям чи колективам.</p> <p>У дослідженнях панує системний, логічний, лінійний і послідовний підходи в процесі аналізу соціоприродних явищ і процесів.</p>	<p>Опора на квантово-релятивістську парадигму, яка трактує всесвіт як певну динамічну, нестабільну рівновагу, баланс сил раціонального й ірраціонального характеру, своєрідний синтез порядку і хаосу.</p> <p>Паралельне функціонування у навчально-виховному процесі симетричних (передбачувано-програмових) та асиметричних (непередбачувано-позапрограмових) сітьових (неієрархічних, інформаційних) форм педагогічної взаємодії учителя й учня, що ґрунтуються на “внутрішній” (духовно-інтелектуальній) їхній єдності.</p> <p>Домінує нелінійна педагогіка (педагогічна діяльність), яка на основі синергетичного підходу до навчально-виховного процесу враховує не тільки явища розвитку в життєдіяльності вчителя й учня, але й наявні подекуди процеси деградації тих чи інших членів педагогічного колективу.</p> <p>Основний дослідницький напрям – венчурні (випереджальні) педагогічні технології, які спираються одночасно й на</p>

<p>"Помилковість" чи "правильність" наукових здобутків визначають вищі "компетентні" органи. Домінує сліпе поклоніння авторитетам.</p>	<p>раціональність, і на інтуїцію та їхній взаємний синтез. Розробка і впровадження сітьових освітніх інновацій, зорієнтованих на швидкісну вільну інформаційну взаємодію між учасниками наукового проекту. При відносній повазі до признаних "авторитетів" іде постійний процес стимулювання і підтримки оригінальних досліджень.</p>
--	---

Отже, навіть із побіжного критичного погляду на ситуацію, подану в таблиці (№ 1), яка досить зримо ілюструє відмінність між домінантами в розвитку соціалістичного (індустріального) й постіндустріального суспільств, можна зробити такий, на наш погляд, висновок: **МАЙБУТНЄ ЗА ТЕХНОТРОННИМ ЕТАПОМ В ЕВОЛЮЦІЇ НАУКИ Й ОСВІТИ.**

Крім того, потрібно зрозуміти й те, що Україна - це маленька східноєвропейська держава, якій волею історії на початку III тисячоліття судилося жити між двома політико-економічними гігантами свого часу: Евросоюзом і Росією. А тому ще раз підкреслюємо, щоб елементарно "вижити", а згодом успішно інтегруватись у світове співтовариство, українцям потрібно негайно реформувати свою систему освіти й науки (з огляду на той же Болонський процес) таким чином, щоб можна було знайти свою "нішу" й ефективно співпрацювати із обома гігантами, йдучи до своєї власної мети. На наш погляд, зробити це можна лише за однієї глобальної умови - взяти за стандарт перетворень не вчорашній - індустріально-соціалістичний рівень розвитку суспільства, а завтрашній - постіндустріальний (інформаційно-технотронний) і саме на його критерії зорієнтувати модернізацію всієї української освітньої галузі.

Іншими словами, в ході трансформації соціуму через середні та вищі навчальні заклади бажано взяти за основу саме ШВИДКІСТЬ ОНОВЛЕННЯ ЗНАНЬ, на які й спирається постіндустріальне суспільство у своїй життєдіяльності. Тим більше, не будемо забувати, що ЗНАННЯ - ЦЕ ЗБРОЯ СЛАБКИХ, значить і України, як свідчить даний і міжнародний контекст.

А для цього потрібно взяти, по-перше, все дійсно найкраще із унікальної радянської освітньо-культурної цивілізації, як-то:

1. Високий рівень природничо-математичної освіти, бо вже давно відомо, що народ, який може рахувати інтегралі й займатися тензорним аналізом, завжди здатний відродитись в економічному плані, оскільки є кому прораховувати та моделювати, а згодом і реалізовувати соціально-господарські проекти.

2. Приділити належну увагу державно-патріотичному вихованню для того, щоб соціально-культурна матриця країни знову набула динамічно відтворюваної стабільності.

3. Відновити на основі сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій мережу позанавчальних та позашкільних форм роботи із учнівською молоддю (ДЮЦів, гуртків, секцій тощо), які були справді державною "кузнею" талантів у Радянському Союзі.

4. Ліквідувати або знизити до безпечного мінімуму "розірваність" інформаційного простору держави, як це було раніше в Радянському Союзі, але вже, зрозуміло, з огляду на існування в інших історичних умовах. Це можна реально зробити, якщо опиратися при цьому на якісно нові симетричні та асиметричні мультимедіатехнології роботи з інформаційними потоками. Глобальна мета – добитися хоча б відносної ідейно-культурної

єдності українського народу, який спільними зусиллями працював би над реалізацією загальнодержавної програми побудови демократичного суспільства світового рівня розвитку.

До речі, на наш погляд, такою інформаційно-культурною матрицею та своєрідним об'єднувальним ідеологічним стержнем може стати саме християнська релігія, яка передана переважній більшості нашого народу в спадок від попередніх славетних поколінь.

По-друге, взяти все найкраще, що було зроблено до цього часу в культурно-освітній галузі як на Заході, так і у всьому світі:

1. Освітня сфера повинна випускати молодь, яка активно-позитивно налаштована на самонавчання та самовдосконалення з огляду на постійні зміни та суспільну складність соціо-економічних процесів.

2. Вища та середня школи мають стати організаціями, що виховують покоління людей, які здатні незалежно (від авторитетів) думати та продукувати свої оригінальні ідеї.

3. Молодь потрібно привчити високо цінувати знання і ставитись до оволодіння інформацією, як до процесу, що триватиме все її життя.

4. Виховувати серед шкільної та вузівської молоді "ідеального носія змін", який вміє "отримувати задоволення від несподіваного досвіду" (Цикжентміхалій) [8].

5. Учитель (викладач) повинен бути самодостатнім більше, ніж будь-хто інший, оскільки здатність бути на інтелектуальній самоті – ознака великої емоційної і педагогічної зрілості, "пов'язана із самодослідженням і самореалізацією" (Сторр) [8], адже "організація навчається завдяки особам, які навчаються" (Сенж) [8].

6. Створити з допомогою освіти та виховання нового прогресивного лідера (лідерів), у тому числі і в навчально-виховних закладах, які, безперечно, бачать себе ТВОРЦЯМИ, а не лицарями "хрестових походів проти "невірних".

7. Потрібно усвідомити те, що "формальна вчительська освіта, яка провадиться у спеціальних (педагогічних - О.Л.) закладах, може виконати лише наполовину завдання підготовки вчителів; решту потрібно досягати в школах, де люди справді навчають", - наголошують, наприклад, китайські вчені Йю Йї та Ма Ліпінг [8, 222].

Таким чином, найвища мета світової науки - створити СУСПІЛЬСТВО, ЯКЕ НАВЧАЄТЬСЯ, а ключем у цій справі виступає учитель та викладач, котрі повинні поєднувати в собі комплексний професіоналізм, який ґрунтується на інформованості, новаторстві, з одного боку, а з іншого - на "здатності до утримання і захисту власної позиції" [1] та любові й піклуванні про вихованців (В. Сухомлинський).

З огляду на сказане, українській освіті, на наш погляд, потрібно добре усвідомити наявний радянський і світовий досвід розвитку. Це потрібно для того, щоб потім виконати ряд стратегічних завдань для виведення національної системи освіти на світові рубежі постіндустріального соціуму ХХІ століття, а саме:

1. Якщо ми бажаємо розбудувати українську державність і створювати нове демократичне громадянське суспільство, то потрібно навчитися бути розумово й морально самостійними в процесі проектування та проведення освітніх реформ, щоб не скотитися чи то до банальної вестернізації, чи то до знайомої всім картини бездумного копіювання чужих нашому менталітету технологій у ході навчання та виховання молоді України.

2. Відкритість і прозорість інформаційно-культурних кордонів створюють на території нашої держави надзвичайно потужні конкурентні за ідеологічною спрямованістю (інколи антидержавні) інформаційні потоки, які ускладнюють консолідацію українського суспільства на основі культурно-освітніх реформ, що проводяться в останній час урядом України. А тому потрібно на загальнодержавному рівні створити комплексну синтезовану

асиметрично-симетричну систему інформаційно-виховної протидії "зовнішнім" небажаним для української державності інформаційно-психічним впливам.

3. Потрібно відверто зізнатися собі в тому, що наявних концепцій і ідеологій сучасної української педагогічної науки просто "невистачає" для того, щоб дати адекватну відповідь на всі загрози "чужих" культурно-освітніх впливів, а тому необхідно активно розробляти нові науково-педагогічні напрямки, які дали б пересічному вчителю можливість щось серйозне протиставити хаотичним впливам на його вихованців менталітету "вулиці" чи засобів масової інформації.

Отже, постала проблема створення у рамках наявної раціональної (регулярної, симетричної, логічної) педагогіки своєрідної "іррегулярної педагогіки", тобто асиметричної, нелінійної, яка ґрунтується на інформаційному підході до людини й педагогічного процесу, на "розмитій логіці" та когнітивній теорії, де враховується дія на освітню систему ламінарних (різношарових) та турбулентних (відверто (небажаних) хаотичних) психо-інформаційних потоків. Адже давно відомо, що старого, бюрократично-радянського "покрою" вузи та школи досить легко стають вразливою мішенню для нападу як "зовнішніх" (наприклад, американо-вестернізованих), так і "внутрішніх" антиморальних (кримінальних) та антидержавних структур, яким, до речі, на наш погляд, немає сьогодні що протиставити в концептуально-інформаційному й технологічному планах. Образно кажучи, сучасні школи (вузи) схожі чимось на великі й непервороткі клітини соціального організму, які невпинно, хвиля за хвилею атакуються численними, дрібними, але надзвичайно рухливими й мобільними вірусами. Тому не дивно, що проходить зовсім небагато часу й інформ-віруси антидержавної та криміналізованої свідомості захоплюють клітину-школу, підкоряють її собі, змушуючи педагогічний колектив морально та інтелектуально саморуйнуватися із середини й "плодити", таким чином, уже тепер нових, але морально скалічених й розумово хвороботворних "людей-вірусів" із менталітетом декласованих елементів суспільства, які абсолютно втратили людську здатність до самоідентифікації і перетворилися на своєрідне, легко кероване кримінальними "авторитетами" "стадо", котре при цьому вже слухається не своїх учителів і батьків, а підкоряється тим же загальновідомим "нарко-пастухам".

4. Потрапивши волею історії в ситуацію дезінтеграційних впливів різних антиморальних та антидержавних організацій та медіагруп на свій педагогічний колектив, школа (вуз) має в цих неоднозначних умовах, як мінімум сконцентрувати виховний процес навколо, на нашу думку, перспективної ТРІАДИ, яка до того ж відповідає і психо-ментальній матриці переважної більшості населення України: ІНДИВІД – СІМ'Я – БАТЬКІВЩИНА.

При цьому з допомогою відповідних особистісно-орієнтованих освітніх технологій бажано переорієнтувати свідомість учнівської та студентської молоді на роботу та співпрацю над певними проектами в спеціально підібраних гармонійних ("соціонічних") мікро колективах (гуртках, секціях), об'єднаних навколо інтелектуальних завдань для того, щоб, по-перше, "гарна дитина в школі не була самотньою і мала де голову прихилити", а по-друге, щоб зробити в стінах школи (вузу) своєрідну противагу можливим маргінальним, напівкриміналізованим та досить добре організованим молодіжним угрупованням.

Таким чином, творчо використавши надбання радянської та світової науково-теоретичної і практичної учительської думки, можна на території України через створення мережі навчально-виховних закладів ("ТОЧОК ЗРОСТУ") нового методологічно-технологічного типу змоделювати, а згодом й ініціювати створення потужного інноваційного педагогічно-інформаційного простору, який, з одного боку, буде переможно протистояти "внутрішнім" та "зовнішнім" антидержавним й антиморальним силам, а з

іншого поступово створить освітньо-культурну базу для соціально-економічного прориву України в постіндустріальне суспільство.

З огляду на сказане, в подальшому чекають своєї розробки такі перспективні напрямки в розвитку української науки, як "сітьові (неієрархічні) навчально-виховні технології", "іррегулярна (інформаційно-нелінійна) педагогіка" тощо. Але при цьому ми повинні пам'ятати, що радянський народ у свій час уже жорстоко поплатився у XX столітті за "неповоротливість" і нерозумність власної державної та освітньої бюрократії, за страх чиновників перед новим і незвичайним, а тому ми повинні зробити із минулого належні висновки й не повторити подібної помилки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калашников М. Гнев Орка. – М.: АСТ, Астрель, 2003. – 598 с.
2. Концептуальні засади демократії та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.
3. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии.- М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1997.– 591 с.
4. Почепцов Г.Г. Информация и дезинформация.– К.: Ника-Центр, Эльга, 2001.– 256 с.
5. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М.: АСТ, 2003. – 669 с.
6. Уілсон Р.А. Психология эволюции.– К.: "Янус", 1999.– 304 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова – 5-е изд.- М.: Политиздат, 1987.– 590 с.
8. Фуллан М. Сили змін. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
9. Шевченко Т. Кобзар. – К.: Дніпро, 1985.– 640 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лабенко Олександр Віталійович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* філософія освіти, перспективні освітні технології, екологічне виховання.

## ІДЕЯ ДБАЙЛИВОГО ТА ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ В НАРОДНОПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

**Василь Ликов**

На основі аналізу сучасних досліджень спадщини В.О.Сухомлинського та архівних матеріалів показана реалізація павлівським ученим однієї з ідей народної педагогіки – дбайливого ставлення до дітей, яке ґрунтується на гуманістичних ідеалах.

Гуманізація виховання, навчання та освіти, висунута часом демократичних перетворень в Україні та закріплена в державних документах про освіту, передбачає, щоб стосунки між педагогом та вихованцями будувалися на принципах поваги до людини, турботи про неї, дбайливого та гуманного ставлення до неї з метою задоволення її інтересів та допомоги в розв'язанні її проблем. Зростання економіки ні в якому разі не повинне приносити в жертву моральні цінності – Людину, стосунки, виховання, народні традиції, культуру, духовність, без яких немає народу як історичної цінності. Конструктивна інтеграція міжетнічних стосунків, а не деетнізація в сучасних умовах, посилення етнопедагогізації виховання особистості – це шляхи духовно-морального вдосконалення народу.

Дослідження досвіду традиційного народного виховання, використаного великим гуманістом В. О. Сухомлинським, набуває сьогодні **актуальності**, адже його народнопедагогічна концепція – це ґрунт для реалізації особистісно зорієнтованого підходу у вихованні.

У сучасній гуманістичній педагогіці в основі стоїть унікальна цілісна особистість, яка бажає стовідсотково реалізувати свої можливості, вдосконалити свою свідомість, сприйняти досвід народу, здійснити відповідальний вибір у житті [9, 47].



Етнопедагогічні дослідження Г. Н. Волкова (Москва), Є. І. Сявавко (Львів), К. А. Юр'євої (Харків); методологічні та філософські основи гуманізму павлівського вченого (І. А. Зязюна (Київ), І. І. Буєвої (Оренбург)); вивчення проблем філософії та етнографії дитинства (Н. С. Побірченко, Т. Д. Кочубей (Умань), а також наукові праці зарубіжних учених про гуманізм педагогіки В. О. Сухомлинського (Х. Франгоса, В. Іфферта, Л. Мілкова, В. Лашина, Г. Глейзера, Бі Шуджі, Ван Ігао, Лі Цзихуа) – все це результат **актуальності** та **популярності** гуманістичної народнопедагогічної концепції сільського вчителя, який уперше цілісно, системно та об'ємно розкрив у вітчизняній педагогіці сутність дбайливого та гуманного ставлення до дитини, визнавши цінність людини як особистості, її право на щастя, свободу, самореалізацію.

Академік Г. Н. Волков [4], автор фундаментальних праць з народної педагогіки, досліджуючи феноменальні можливості етнопедагогіки, проголошує ідеї, співзвучні з ідеями дбайливого, гуманного (народного) ставлення до дитини, а саме:

- важливість народної педагогіки, як і народження дітей та їхнього виховання;
- уміння бачити в дитині особистість і цінувати в ній людяність;
- етнопедагогічний діалог культур, що має поліфонічний характер, – умова формування у дітей усвідомлення національних морально-етичних традицій, гуманізму, патріотизму, почуття людської гідності та національної гордості [4, 95-97];
- значущість етнологічних, морально-художніх, екологічних, релігійних джерел та засобів народного впливу на дитину з метою дбайливого та гуманного ставлення до неї.

Отже, названий автор, проголошуючи моральні цінності, інтеграцію родинних та суспільних стосунків у вихованні дітей, виокремив ідею дбайливого та гуманного ставлення до дитини.

Академік І. А. Зязюн (Київ), досліджуючи філософські основи педагогіки В. О. Сухомлинського, зазначає, що в його новаторській системі лежить гуманістичний ідеал, який спонукає особистість до вдосконалення стосунків, свідомості, рис та якостей.

Павлівський учений, за твердженням названого дослідника, сповідуючи народнопедагогічні погляди, виховував у дітей гуманізм, мораль, совість та справедливість, підносив філософію дитинства, "боровся проти авторитаризму, капральської педагогіки, покарання дітей, що не сприяло свободі особистості" [8, 6].

Отже, видатний педагог обґрунтував умови реалізації народнопедагогічної ідеї дбайливого та гуманного ставлення до дитини.

Професор Н. С. Побірченко (Умань), досліджуючи питання національної освіти та виховання у діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття), зазначає, що громадівці, зображуючи картину внутрішнього життя народу, вивчали етнографію дитинства та батьківства. Дослідження побуту та фольклору українських дітей, догляду за ними, дитячих ігор, забав, традиційних способів впливу дорослих на дітей, обрядів та повчань, пов'язаних із народженням дитини, через спостереження за життям села та опитуванням, які здійснювали вчителі, вивчаючи дітей, – все це було видруковано в часописах "Киевская старина", "Основа".

Аналізуючи фундаментальне дослідження названого автора про **етнографію дитинства** [7, 159-162], ми виокремили ідею народного ставлення до дітей, яка реалізувалася у наступному:

- у чеканні дитини – обожнення жінки та дитяти;
- у народженні дитини – почуття радості та урочистості;
- у співанні колискової та частих поцілунків дитини – почуття любові та бажання щастя;

- у залученні до ігор, праці, мудрості – розвиток особистості.

**Етнографія батьківства** споконвіку зводилася до забезпечення неперервності міжпоколінної трансмісії, збереження сімейно-побутових традицій і способів родинного впливу на формування особистості. Віками живуть норми батьківського впливу на дітей:

- жаліти дитину, щоб вона не знала цього;
- батьківська любов повинна бути розумною;
- любов матері до дитини – всеосяжна;
- розуміти дитячу природу;
- не проклинати дітей;
- засудження сучасним батьківством архаїчних, фізичних та негуманних методів виховання, спрямованих на корекцію негативних дій та вчинків дітей ("Дід забере в торбу", "Відріжуть язика", "Вовк злякає").

Отже, в етнографії дитинства та батьківства відображений соціокультурний аспект народної педагогіки, в якій зосереджений народний педагогічний досвід передачі від одного покоління до іншого знань про піклування за дітьми, тобто бережливого ставлення до них.

Таким чином, сучасна педагогічна наука, досліджуючи гуманістичну систему В. О. Сухомлинського, виокремила проблеми:

- обґрунтування філософських основ гуманізму;
- удосконалення дбайливого та гуманного ставлення до дітей;
- створення умов реалізації ідей спадщини В. О. Сухомлинського;
- поглиблення вивчення питань, пов'язаних з етнографією дитинства та батьківства.

**Мета** нашого дослідження – показати розвиток В. О. Сухомлинським народнопедагогічної ідеї дбайливого та гуманного ставлення до дитини.

Реалізація мети спонукала до розв'язання таких **завдань**:

1. Простежити боротьбу В. О. Сухомлинського з тоталітарною педагогікою.
2. Проаналізувати започаткування, становлення та розвиток павлиського ученим народнопедагогічної ідеї дбайливого та гуманного ставлення до дітей.
3. Змодельувати реалізацію В. О. Сухомлинським даної ідеї.

Дослідник гуманних стосунків у Павлиській школі І. І. Буєва [3, 8] розкрила зміст категорії "гуманізм", критеріями якого є: благо людини; справедливість; рівність; людяність; зазначаючи, що гуманізм – це не абстрактна категорія, не просто гасло, як В. О. Сухомлинського неодноразово звинувачував Б.М. Лихачов [6].

Деякі кабінетні працівники, далекі від гуманістичної педагогіки (Б. Лихачов, В. Хвостов та інші), наприкінці 60-х років ХХ століття критикували педагогіку В. О. Сухомлинського за абстрактний гуманізм (а павлиський учитель дієво любив та бажав добра конкретній дитині), за те, що вчений відступав від загальноприйнятих положень передової радянської педагогіки (а він проповідував вільне виховання, свободу особистості, демократизм та гуманізм). Опоненти таврували праці павлиського гуманіста за те, що він заперечував колектив, стосунки організаційних залежностей у ньому, а ніби підносив непідкорення. Вони не усвідомлювали, що В. О. Сухомлинський розвивав теорію А. С. Макаренка, підносячи індивіда в колективі, а опоненти називали це "обивательським індивідуалізмом". Висновок-вирок був таким: "Педагогіка павлиського мудреця шкідлива і є реальною загрозою для комуністичного виховання". Час поставив усе на свої місця.

У Павлиській школі, дбаючи про конкретну дитину, стосунки будували на основі відповідальності педагога за долю школярів, бережливого ставлення до них з опорою на

позитивне та використання перспективного підходу. В. О. Сухомлинський, обґрунтовуючи принцип гуманізму, дбав про народне, батьківське ставлення до дитини. Сільський учитель ціною особистого життя **відродив, розвинув та збагатив** ідеї класичного гуманізму. Він зберіг ідеї гуманізму від авторитарних перекручень. Як зазначають видавці та автори "Антології гуманної педагогіки" [5, 5-18], позиція В. О. Сухомлинського йшла всупереч тоталітарній педагогіці в умовах протистояння соціалістичної педагогіки, з одного боку, та з другого – світу Дитини, Школи, Освіти, Середовища та Народного Життя. Педагог уміло проникав у душу дитини, дбайливо, без диктату та насилля удосконалював її, залучав школярів до постійного спілкування з природою, яка, на його думку, є "джерелом впливу на внутрішній світ людини" [10, 23-24].

Сьогодні відкриваються нові аспекти спадщини видатного педагога – **народнопедагогічні ідеї**, які він розвивав, гармонізуючи їх з ідеями наукової педагогіки, а саме:

- дбайливе та гуманне ставлення до дітей;
- любов та відданість рідній землі;
- пошана рідної мови – душі народу;
- поєднання пізнання світу з народною мудрістю;
- раннє залучення дітей до продуктивної праці поруч з батьками;
- синтез суспільного виховання із законами та нормами народної моралі;
- єдність національних та загальнолюдських цінностей.

Реалізація ідей народної педагогіки в спадщині В. О. Сухомлинського, які перебували в діалектичній єдності, – це **педагогічна технологія**, бо складає **цілісну систему стосунків** між школою та родиною, учителями та учнями, батьками та дітьми.

Виходячи з ідей гуманізму, ми обґрунтували **компоненти** цієї технології, яка є сучасним зразком педагогічних взаємостосунків, а саме:

1. **Природа дитини:** вивчення світу дітей, коректний вплив, любов, повага гідності, розуміння, доброзичливості.
2. **Піклування:** про духовність, почуття причетності до народу, його цінностей.
3. **Допомога:** в самовдосконаленні, розвитку здібностей та можливостей, подоланні життєвих труднощів, підтримка.
4. **Дбайливість:** оберігання від зла, діанетичний вплив ("моральне лікування").
5. **Оптимізм:** віра в людину, її самореалізацію, життєрадісність.
6. **Креативність:** залучення до творчості.

Спираючись на систему вимог до вчителів та батьків, яку обґрунтував В.О.Сухомлинський, проаналізуємо її з погляду народної педагогіки.

#### **Коректно впливати на природу дитини, не ламаючи її.**

Корекція – від лат. *correctio* – виправлення, поліпшення. Павлиський педагог дбав, щоб діти дотримувалися законів етноетики. Дітям та батькам потрібна була система превентивного виховання, тому педагог сформував **Кодекс людської порядності**, який ґрунтується на законах народної моралі: не вимагати незаслуженого; не бути лицемірним, користолюбним; не сміятися над старістю; шляхетно ставитися до жінки.

Педагоги, батьки, жителі селища намагалися дотримуватися законів честі, совісті, гідності, що стимулювало виховання дітей.

В. О. Сухомлинський склав **Закони дружби**, що перегукувалися із законами громади:

- допомагай товаришу в скрутну годину;
- будь небайдужим до свого друга;
- навчися віддавати більше, ніж брати;
- будь непримиренним до зла та підлості.

Втілюючи норми людської моралі в життя школи та селища, павлівський учений розвивав ідеї народної педагогіки, збагачуючи суспільне виховання, коректно впливаючи на внутрішній світ дітей.

#### **Дбати про духовність вихованців.**

Залучаючи школярів до культурних цінностей, В. О. Сухомлинський дбав про становлення особистості, для якої відповідальність за долю світу, обов'язок, свобода, працелюбство, самовизначення є основою духовності.

В основі педагогічної системи павлівського вчителя лежали принципи уважного ставлення до внутрішнього світу школяра, активності дітей, нагромадження раціонального, емоційного та вольового досвіду вихованців, педагогічного оптимізму.

У 1948-1953 рр. педагог звертав увагу на підвищення рівня знань школярів методом стимулювання, розвитку ініціативи та самостійності, що сприяло формуванню **раціонального досвіду**.

Провідним у діяльності вченого в 1954-1958 рр. було трудове виховання дітей із залученням народних джерел (свят урожаю, сінокоосу, обрядів), у 1959-1965 рр. – моральне, де засобами народної моралі (законів, правил, кодексів) та трудових традицій школи, запозичених із народної педагогіки, формувався **вольовий досвід** школярів.

Проводячи завершальний етап експерименту з нагромадження **емоційного досвіду** учнів (1966-1970 рр.), В.О.Сухомлинський прийшов до висновків:

1. Радість пізнання – це найвеличніша людська радість, повне та продуктивне пізнання світу.

2. Пізнання світу немислиме без гармонії раціонального (інтелектуального), емоційного (оцінки пізнаного) та вольового досвіду, тобто практичної реалізації пізнаного.

Засобами природи, рідного слова, пізнання, казки, праці, норм народної моралі та мудрості педагог нагромаджував духовність дітей.

#### **Піклуватися про розвиток школярів.**

Розвиток – це зміни у свідомості, освіченості, вихованості та культурності людини. Готуючи працюючу людину (це мета і школи, і родини), яка була б і гарна, і моральна, і сильна в праці, педагог засобами казки, моделювання та конструювання, вишивання та ліплення, сільськогосподарського дослідництва залучав дітей до продуктивної праці (ідея раннього залучення дітей до праці поруч з батьками), самообслуговування, суспільно корисної праці, засобами яких формувався у школярів волонтерський дух, мислення хлібороба, гордість робітника, впевненість людини.

#### **Дієво любити учнів, допомагаючи їм жити, розвиватися, самовдосконалюватися.**

Дбаючи про екологію людини та використовуючи **діанетичний підхід** у вихованні дітей, пов'язаний із "моральним лікуванням", В. О. Сухомлинський створював сприятливі умови в школі, родині учнів та навколишньому середовищі. Турбуючись про благо дітей, дієво любив їх, допомагаючи їм у навчанні (Школа радості), у розвитку здібностей, якостей, можливостей та інтересів (у Павлиші діяли 40 гуртків), у залученні школярів до самореалізації (кожен вихованець знаходив поле своєї улюбленої діяльності).

Використовуючи арсенал достатніх та ефективних засобів впливу на дитину, педагог обожнював слово, назвавши його "найтоншим інструментом впливу та дотику до серця людини" [11, 15]. Він засуджував опонентів, які вважали слово педагога у вихованні неефективним. Якщо педагог чесний, щирий, нелицемірний, то, на думку, В. О. Сухомлинського, таке буде і його слово: ніжне, живе, добре, а коли цього вимагають обставини, – гостре, палке, захопливе, магічне.

Через залучення дітей до народних джерел, внаслідок чого формувалося почуття причетності до народних вартостей, активного використання "морального лікування",

оберігання дітей від зла, тиску та диктату павлиський учитель допомагав дітям жити, розвивав творчі здібності, навчав самовдосконалюватися, а найголовніше – альтруїзм В. О. Сухомлинського допомагав йому дієво любити дитину, конкретну, унікальну, неповторну.

**Знати й вивчати дитину.**

Головне в спадщині В. О. Сухомлинського – виховання у дітей **людського**, але щоб виховати людське в дитині, потрібно насамперед **знати її, вивчати**, спостерігати. Умовою пізнання світу дитини є любов до неї. Педагог писав: "Неможливо пізнати дитину, не люблячи її" [11, 15].

Школа радості в Павлиші була справжньою **лабораторією** вивчення внутрішнього світу дітей, у якій усі вчителі вивчали характер, мотиви, якості, дії та вчинки вихованців, писали **характеристики** на кожного учня. У музеї В. О. Сухомлинського в Павлиші збереглися записи директора школи про своїх вихованців.

Отже, гуманістична педагогіка починається із глибокого та всебічного вивчення світу дитинства.

Таким чином, проаналізувавши наукові дослідження, архівні матеріали з цієї проблеми, а також теорію та практику гуманістичної спадщини В. О. Сухомлинського, ми приходимо до **висновків**:

1. Педагогіка павлиського гуманіста – це до кінця не вивчена проблема, якою цікавляться вітчизняні та зарубіжні вчені, бо вона є активним помічником реалізації нових технологій та підходів, зокрема особистісно зорієнтованого.

2. Відстежуючи боротьбу В. О. Сухомлинського зі своїми опонентами, зазначаємо, що його гуманістична педагогіка працювала й на майбутнє, бо свобода особистості, демократизм, уболівання за долю дітей, "моральне лікування" є сьогодні невичерпними проблемами.

3. У ході дослідження педагогічної системи павлиського мудреця, ми виокремлюємо ідеї, які співзвучні ідеям народної педагогіки, зокрема ідея дбайливого, гуманного (народного) ставлення до дитини.

4. Аналізуючи компоненти технології В. О. Сухомлинського та систему вимог до вчителів і батьків, слід відзначити, що в центрі уваги педагог поставив природу дитини, діагностувавши яку, застосовував категорії гуманістичної педагогіки: піклування, допомога, дбайливість, оптимізм, креативність, а також коректність, дотримання законів етноетики, порядність, духовність, дієвість, діанетичність.

5. Ознакою педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського є активне використання народнопедагогічного досвіду, зокрема в стосунках до школярів, навчально-виховному процесі, де педагог розвивав і творчо втілював джерела, принципи, традиції та засоби етнопедагогіки у формуванні вільної, демократичної та гуманної особистості.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Богуславский М.В. Идея радости познания и пути её стимулирования в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. – М., 1985. – С.36–42 // ДНПБ України. – Фонд В. О. Сухомлинського. – № 329951.
2. Борисовский А. М. Чистый родник педагогического опыта: Идеи В. А. Сухомлинского о нравственном воспитании. – Фрунзе: Изд-во "Мектеб", 1976. – 148 с. // ГНПБ України. – Фонд В. А. Сухомлинського. – № 329472.
3. Буева И. И. Гуманизм – основа отношений в школе В. А. Сухомлинского. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1995. – 32 с. // ДНПБ України. – Фонд В. О. Сухомлинського. – № 1690.
4. Волков Г. Н. Действующая модель межэтнической гармонии // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 92–99.
5. Глейзер Г. Д. Сердце, отданное детям // Сухомлинский В. А. (Антология гуманной педагогики). – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с. – ДНПБ України. – Фонд В. О. Сухомлинського. – № 329893.

6. Лихачев Б. Нужна борьба, а не проповедь / Учит. газ. – 1967. – 18 мая.
7. Побірченко Н. С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття): Монографія. – К.: Наук. світ, 2002. – 331 с.
8. Родчанин Е. Г., Зязюн И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В. А. Сухомлинского. – М.: Педагогика, 1991. – 112 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
10. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: В 3-х т. / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979.
11. Сухомлинський В. О. Шлях до серця дитини. – К.: Молодь, 1963. – 92 с. – ДНІБ України.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ликов Василь Никифорович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* розвиток В. О. Сухомлинським ідей народної педагогіки.

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ – ОСОБЛИВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Юлія Локарєва**

У статті розглядаються особливості професійного становлення особистості майбутніх учителів мистецьких дисциплін, важливі питання самовизначення, самоосвіти й самореалізації майбутнього педагога, визначені основні теоретичні положення професійного становлення фахівця, сутність підготовки сучасного професіонала, пошуки ефективних способів удосконалення професіоналізму вчителів мистецьких дисциплін.

Уже тривалий час у наукових колах найбільш актуальною стає проблема професіоналізму. Вона завжди хвилює філософів, психологів, педагогів-дослідників, мистецтвознавців тощо. Сучасна психолого-педагогічна думка активно займається питаннями, які намагаються розкрити структуру професіоналізму, ціннісно-сміслову сферу професіонала, способи його професійного становлення та емоційні складові діяльності.

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму, як зазначав відомий вітчизняний психолог І.Д. Бех, відіграє ціннісно-смістова сфера професіонала. Це пояснюється тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуватиме особистісного відтінку, тобто здатна відображати й втілювати через себе особистість [1, 252].

На думку доктора педагогічних наук В.В.Радула, високий професіоналізм соціально зрілого вчителя в різних сферах духовного та суспільного життя, з одного боку, вказує на всебічний розвиток спеціаліста, а з іншого – допомагає ефективніше працювати за спеціальністю, підвищувати якість педагогічної діяльності. Особистість соціально зрілого вчителя, яка орієнтована на досягнення позитивних результатів у професійній діяльності, повинна бути творчо активною, а педагогічна діяльність не тільки може, а й повинна бути виявом високої творчості [2, 34].

Останнім часом інноваційна педагогіка постійну увагу приділяє питанням самовизначення, самоосвіти й самореалізації майбутнього вчителя, покладаючись на самостійну сутність людської природи.

Пошуки ефективних способів удосконалення професіоналізму вчителів приводить до розробки нових технологій, пов'язаних з орієнтацією на саморозвиток і самовдосконалення (А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, Т.Г.Браже, І.А.Зязюн, Н.Б.Лобанова, О.Е.Морон, П.І.Підкасистий, В.В.Рибалка, Є.А.Соколовська, М.М.Солдатенко, С.О.Сисоєва).

Розбіжність між вітчизняними та зарубіжними підходами до проблеми спрямованості на саморозвиток особистості, самопізнання і професійне самовдосконалення простежується у підходах до особистісно орієнтованої та соціально орієнтованої освіти.

Основне естетичне завдання людини, вважає Г.С.Сковорода, досягти стану рівності з Богом. Піднятися до Бога людина здатна лише на засадах самопізнання [3, 63]. Філософ називав мертвою людську душу, яка не знайшла спорідненої праці, яка не віддана своїй природній справі.

Згідно із концепцією видатного українського психолога Г.С.Костюка, який зробив вагомий внесок у психологічну теорію особистості, індивід стає особистістю в міру того, як у нього формується свідомість і самосвідомість, здатність виконувати соціальні функції, а отже й професійні обов'язки, утворюється система особистісних якостей [4, 412].

Наукові праці сучасних українських авторів ( В.Г.Бутенко, В.І.Дряпіки, Л.Г.Коваль, Р.О.Кузьменко, О.О.Олексюк, Г.І.Падалки, О.С.Ростовського, О.П.Рудницької) поклали початок новому етапу наукових досліджень в галузі художньо-естетичного виховання в Україні, які є основою для створення теорії професійного становлення та подальших розробок проблеми розвитку професійної художньо-педагогічної культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

З початку 90-х років у працях Б.С.Гершунського, І.А.Зязюна, В.О.Кудіна проблеми розвитку професійної педагогічної культури та професійного становлення особистості розглядаються як проблема філософії освіти, яка досліджує розвиток професійного становлення через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, самовдосконалення, цілісності тощо.

Пошуки смислу життя і діяльності особливо важливі для педагога як духовного наставника учнівської молоді. Його професійне становлення, його життєва позиція залежать від рівня інтелектуального й морального розвитку, спроможності до саморозвитку та самовдосконалення, здатності бути відвертим із самим собою, знаходити свій особистісний смисл професійної діяльності, брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Отже, проблема професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін розглядається нами в контексті створення системи неперервної професійної освіти як важливого напрямку національної освіти. На нашу думку, кожен випускник вищого навчального закладу в процесі розвитку власної свідомості на шляху до вершин професіоналізму повинен сам знайти смисл професійної діяльності, а на основі цього смислу розв'язувати проблеми професійного становлення і самовдосконалення, створення умов для успішного виконання своїх обов'язків – художньо-естетичного виховання підростаючого покоління.

Специфічність процесу професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, зокрема музики, полягає у пріоритетності принципу художності у викладанні над загальнонавчальним принципом науковості.

Шлях до розв'язання проблеми лежить через визначення теоретико-методологічних засад та педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя мистецтв, сутності художньо-педагогічної діяльності, на яких формується мета, потреба в її досягненні, а також весь спектр професійних якостей, поглядів, ставлень, спрямованість на самопізнання і професійне самовдосконалення як творчого педагога, педагога-митця.

На нашу думку, професійна спрямованість, професійне становлення, потреба в самовдосконаленні є неодмінними компонентами соціальної зрілості та самореалізації майбутнього вчителя.

На думку І.П.Краснощок, система якостей, необхідних майбутньому спеціалісту, зумовлена діяльністю особистості в системі соціально-професійних взаємин, тими соціально-професійними функціями, які повинен виконувати сучасний учитель.

Сутність підготовки сучасного майбутнього вчителя полягає у виробленні в студентів системи знань та якостей особистості, що потрібні для виконання різноманітних функцій професійної діяльності майбутнього вчителя будь-якого профілю.

Цілісність соціально-професійного розвитку студента є не якась поза професійна здатність, притаманна будь-якому майбутньому вчителю на всіх ступенях його розвитку, а якість, становлення якої можлива тільки за певних умов організації навчально-виховного процесу, котрі сприяють розвитку соціальної самореалізації майбутнього вчителя.

Спробуємо розглянути теоретичні положення професійного становлення фахівця. Вони випливають із загальної теорії становлення індивіда, згідно з якою головною цінністю є людська особистість. На проблемі особистості сфокусована увага філософів і соціологів, психологів і педагогів, діячів культури й мистецтва.

Поняття "становлення" філософської категорії відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. "Становлення, – за ствердженнями філософів, – є вираження перетворення можливості на дійсність" [5, 496]. Зауважимо, що спрощеними, але найбільш близькими синонімами поняттю "становлення" вважаються терміни "розвиток" або "формування" (А.Ф.Лосєв). Специфічне гносеологічне значення поняття "професійне становлення" полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних у їхньому генетичному зв'язку із попередніми особистісними станами: студента, студента-практиканта, вчителя-початківця, фахівця як рух між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним.

У цьому ракурсі професійне становлення майбутніх учителів предметів мистецьких дисциплін за дослідженням В.Ф.Орлова визначається як:

1) виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія;

2) психолого-педагогічне явище, що розкриває ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли професійні якості вже почали існувати, але художньо-педагогічна діяльність не набула завершеної форми;

3) рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їхньої реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок у мистецькій галузі) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення власного "Я": "Я – студент", який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою, та "Я – вчитель", який навчає і виховує [6, 11].

Професійне становлення майбутнього вчителя слід розглядати як певну стадію розвитку свідомості фахівця між тим, яким студент себе уявляє, і тим, яким себе мислить уже в статусі вчителя. Професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а мислить себе фахівцем. Це означає пізнавати себе (розрізняти себе, ідентифікувати себе) як професіонала, що реально володіє достатнім рівнем розвитку професійних якостей.

Для чіткішого уявлення про теоретичну модель професійного становлення особистості майбутнього вчителя музики розглянемо ряд особливостей. Професійне становлення вчителів предметів естетичного циклу, за визначенням В.Ф.Орлова, відбувається у взаємодії двох мегаструктур: організаційно-процесуальної та особистісної, тобто систем і підструктур зовнішнього навчально-виховного впливу й внутрішньої системи самовпливу (самопізнання, самокорекція, самовдосконалення, самовиховання, самотворення), іншими словами, структури професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін як системи зовнішніх впливів на особистість і структури внутрішніх



особистісних перетворень як системи саморозвитку художньо-педагогічної культури майбутнього фахівця.

До першої належить весь комплекс науково-методичного та організаційного забезпечення навчально-виховного процесу. До другої – система властивостей і якостей особистості, що взаємодіють у професійному становленні.

Організаційно-процесуальна структура як інтеграційна науково-методична система (система інститутів, психолого-педагогічні дослідження, комплекс науково-методичного забезпечення: методики, технології, програми, плани, посібники й підручники тощо) покликана забезпечити певний рівень професійної підготовки.

Система внутрішніх особистісних перетворень, саморозвитку професійної культури особистості, що передбачає розвиток якостей особистості, традиційно є пріоритетним напрямом у психології. У педагогіці останнім часом ця система стала предметом жвавих дискусій, інтенсивних наукових досліджень.

Видатний радянський психолог С.Л. Рубінштейн до основних якостей особистості відносив інтелектуальні, вольові та емоційні. Виходячи з цієї класифікації якостей особистості фахівця, виокремлюють такі сфери:

Емоційну (почуття, емпатійні переживання, емоційне ставлення до професійної діяльності).

Вольову (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-педагогічної діяльності).

Інтелектуальну, до якої відносимо професійну компетентність (знання, вміння, навички, досвід, педагогічну майстерність, художньо-педагогічну творчість). До останніх належать знання в галузі мистецтвознавства, педагогіки, психології, філософії, естетики, професійні навички і вміння, художньо-естетичні потреби, детерміновані певним обсягом нормативних, загальноестетичних і спеціальних знань, розвинуті художньо-естетичні здібності, здатність до професійної рефлексії, творчої діяльності, установка на самопізнання, професійне самовдосконалення і саморозвиток [7, 142].

Таким чином, комплекс особистісних професійних якостей являє собою динамічну, соціально детерміновану структуру, в якій потреби в продуктивній праці та самовдосконаленні під впливом емоційної сфери у взаємодії з професійним досвідом утворюють особливу форму творчої діяльності – художньо-педагогічне мислення.

Особливість художньо-педагогічного мислення полягає в тому, що воно вносить творчий елемент у навчально-виховний процес. Різноманітність комбінацій, які можуть бути створені із людських реакцій на спілкування з творами мистецтва, робить художньо-педагогічну діяльність багатоваріантною і складною. Професійна підготовка, професійне становлення майбутніх учителів музики в ідеалі спрямовується на досягнення професійної культури. Вищим виявом професійної культури вчителя мистецьких дисциплін, а особливо музики, є художньо-педагогічна творчість та її результати.

Зміст мистецьких дисциплін реалізується в школі через особистість вчителя, його художньо-естетичну й професійну культуру. Школа зараз перебуває у кризовому стані, і щоб вийти з нього, повинна отримати вчителя нової формації, який має загальну, професійну культуру, послідовне професійно-педагогічне мислення, а також досконалі професійні вміння, необхідні для створення справжнього уроку мистецтва. У багатогранному процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін на практичних, лабораторних, лекційних заняттях протягом п'яти років навчання пропонується нова модель учителя музики, яка об'єднала б цілий мегакомплекс професійно-особистісних якостей: вчителя-лектора, вчителя-імпровізатора, вчителя-аранжувальника, вчителя-композитора, вчителя-мистецтвознавця, вчителя-хормейстера, вчителя-диригента, вчителя-фольклориста,

вчителя-сценаріста, вчителя-режисера, вчителя-виконавця-інтерпретатора, вчителя, який веде різножанрові програми тощо.

Сучасні дослідження стану професійної підготовки вчителя доводять безперечну необхідність реформування української системи педагогічної освіти. Визначення особистісних якостей майбутнього вчителя музики, особливостей його професійної діяльності, формування готовності до саморозвитку є провідними напрямками вдосконалення художньо-педагогічної освіти. Професійна компетентність, педагогічна майстерність, своєрідність стилю художньо-естетичної діяльності можливі тільки на індивідуально-творчому рівні професійного становлення особистості фахівця. Саме тому проблема професійного становлення, самопізнання, самовдосконалення майбутнього вчителя неодмінно виноситься на передній план як пріоритетна тенденція педагогічної освіти в цілому, так і художньо-педагогічній підготовці майбутніх учителів музики.

Отже, основним завданням викладача вищої школи є показати студенту, майбутньому вчителю музики, напрями професійного розвитку, засоби, якими можна досягнути високого рівня професійної культури, спрямувати майбутнього фахівця на самопізнання, самовдосконалення, які реалізують основний необхідний принцип неперервної професійної освіти, допомогти в здійсненні його професійного становлення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – 262с.
2. Радул В.В. Соціально професійне становлення особистості. – Кіровоград 2002. – 263 с.
3. Сковорода Григорій. Пізнай в собі людину: Пер.; М.Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 187с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк.; 1989. – 608 с.
5. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1973. – 600 с.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Локарева Юлія Валеріанівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.  
*Наукові інтереси:* професійне становлення особистості майбутнього вчителя музики.

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

**Ігор Михайліченко**

У статті робиться спроба розглянути деякі особливості професійного навчання працівників органів внутрішніх справ з позицій андрагогічної науки в умовах неперервної професійної освіти.

Загальновизнаною особливістю цивілізації на рубежі тисячоліть необхідно визнати загальну кризу освіти, котра пов'язана із зміною її ролі в сучасному світі, і як наслідок освіти відомчої як її складової. Найбільш очевидною проблемою цієї кризи стала необхідність перегляду організації і змісту навчання, яка викликана постійно прискорюваним поновленням складу науково-технічних, соціально-гуманітарних та професійних знань.

Функціональна неграмотність - нездатність працівника міліції ефективно виконувати свої професійні й соціальні функції стала наслідком соціальної динаміки, яка стрімко зростає : розвитку і зміни технологій у промисловості, структурні зміни в економіці, міграції населення, трансформації соціально-культурного контексту. В результаті цього швидко застарівають професійні й загальнокультурні знання, втрачається їхня актуальність [4].

Слід зауважити, що наявна система професійної підготовки правоохоронців, зокрема рядового та молодшого начальницького складу, загалом мало відповідає сучасним вимогам, існує певна невідповідність традиційних підходів до професійної освіти правоохоронців і навчально-методичної бази, спеціально призначеної для навчання дорослих, недостатність розробок навчальних технологій, які враховували б соціально-психологічні особливості дорослих в умовах неперервної професійної освіти, що суттєво знижує ефективність їхньої професійної діяльності із забезпечення особистої безпеки громадян, захисту їхніх прав і свобод, із запобігання правопорушенням.

Психолого-педагогічні дослідження особливостей навчання дорослих проводились К.Д.Ушинським ("Недільні школи"), М.І.Пироговим і В.І.Водовозовим, пізніше питання про педагогіку дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язати Є.М.Мединський, який вперше виділив науку про виховання людини від народження до кінця життя і назвав її антропологією.

До сучасних дослідників означеної проблеми слід віднести Змейова С.І., Вершловського С.Г., Архіпову С.П. та інших. Але попри значну кількість робіт і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, досліджень, пов'язаних з навчанням працівників міліції, як дорослих учнів, на жаль не має.

Тому метою дослідження є виявлення тих психолого-педагогічних особливостей, які треба неодмінно враховувати при організації процесу професійної підготовки правоохоронців як дорослих суб'єктів навчання. У гіпотезу дослідження покладено припущення, що цей процес буде успішним за умов поєднання теорії навчання дорослих з основними завданнями професійної підготовки працівників ОВС, усвідомленням необхідності врахування вікових особливостей правоохоронців, залучених до процесу професійного навчання.

Базова освіта, яка дається працівникові органів правопорядку в рамках традиційної системи професійної підготовки органів внутрішніх справ на початку його кар'єри, принципово не може забезпечити його впродовж усього періоду служби необхідними знаннями, вміннями, навичками і якостями, необхідними йому для успішного виконання оперативно-службових завдань.

Тому Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України "Про міліцію", відомчі накази та настанови передбачають реформування змісту професійної підготовки, потребують докорінної перебудови самого підходу до професійного навчання працівників органів внутрішніх справ як процесу неперервної професійної освіти дорослих учнів, котрий має забезпечити подолання "кінцевого" (базового) навчання, стати своєрідною галуззю з особливими стосунками учасників освітнього процесу, особливою мотивацією, особливими цілями навчання - освітою дорослих людей, які поєднують навчання з професійною діяльністю [4].

На V Міжнародній конференції з проблем навчання дорослих, яка відбулася 1997 року в Гамбурзі, освіту дорослих було названо ключем до XXI століття. У своїй декларації Конференція рекомендувала урядам усіх держав вважати освіту дорослих одним із пріоритетів державної політики [3].

Освіта дорослих, котра досягла значних масштабів як за рубежом, так і в Україні, наочно демонструє ефективність використання теорії навчання дітей і підлітків при організації навчання дорослих.

Створенням і розвитком принципів навчання дорослих займається андрагогіка. Це нова галузь знань про людину, одна із наук про освіту, що формується. Її поява підготовлена й зумовлена всім ходом розвитку освіти, а також логікою розвитку теорії освіти.

Андрагогіка (від гр. *aner andros* - "доросла людина", "зріла людина", *ago* - "веду") - теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь

дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога.

Андрагогіка розглядає неперервність освіти як фактор розвитку дорослої людини. Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямовань. Це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини: це невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок наявної освітньої системи; це дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку й спадковості різних ланок освіти. У теорії і практиці неперервної освіти особливий акцент робиться на освіті дорослих за межами базової освіти - набуття і підвищення кваліфікації, перепідготовка в процесі зміни професії, освіта у процесі адаптації до зміни соціальних умов, освіта в умовах дозвілля тощо [2, 61-64].

*Неперервна освіта* – стадійний і цілісний за своїми елементами процес, який триває впродовж усього життя і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу. Його основні етапи: а) навчання, виховання і розвиток людини, що передуює її вступу до самостійного життя (навчання в навчальних закладах системи МВС); б) навчальна діяльність у період дорослого життя (службова підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації), яка поєднується з різними видами практичної діяльності – освіта дорослих [1, 72].

Враховуючи те, що працівник міліції - це доросла людина і вже має базову освіту, потрапивши на службу в органи внутрішніх справ, вона одразу опиняється в системі професійної підготовки як організованого, неперервного й цілеспрямованого навчального процесу, котрий повинен забезпечити кожного працівника ОВС знаннями, спеціальними вміннями й навичками, необхідними для успішного виконання оперативно-службових завдань.

Але, на наш погляд, ця система має один суттєвий недолік – вона не враховує андрагогічних особливостей освітнього процесу й психофізіологічних відмінностей у навчанні курсантів училищ міліції та вищих навчальних закладів МВС і працівників органів внутрішніх справ, які вже досягли зрілого віку й тривалий час працюють в органах внутрішніх справ, а тим більше тих, хто перебуває на рубежі пізньої дорослості й готується до виходу на пенсію.

Усвідомлення необхідності врахування вікових особливостей співробітників органів внутрішніх справ, залучених до процесу професійної підготовки, ставлення до цього процесу як до процесу навчання дорослих учнів (міліціонерів патрульно-постової служби, інспекторів ДАІ, оперуповноважених карного розшуку тощо), допоможе розставити акценти, уможливить посилити мотивацію освітньої діяльності правоохоронців, підвищити ефективність професійного навчання на усіх етапах системи неперервної професійної освіти працівників ОВС.

Організаційно професійна підготовка поділяється на початкову підготовку, підвищення кваліфікації, перепідготовку, стажування, службову підготовку, навчання в аспірантурі, ад'юнктурі та докторантурі й самостійну підготовку [5, 48].

З урахуванням положень андрагогічної науки розглянемо деякі організаційні види професійної підготовки працівників ОВС.

*Підвищення кваліфікації* – вид навчання, яке спрямоване на послідовне оволодіння новими знаннями та вдосконалення професійної майстерності, підвищення морально-ділових якостей, вивчення найновіших досягнень науки й техніки, використання позитивного досвіду в роботі. Працівники органів внутрішніх справ направляються на

навчання в інститути, курси підвищення кваліфікації (навчальні збори) з відривом від роботи за конкретною спеціалізацією або посадою один раз на 5 років [5, 52].

Таким чином, враховуючи, що після одержання первинних основ професійної діяльності в навчальному закладі системи МВС працівник міліції підлягає підвищенню кваліфікації лише через 5 років служби в органах внутрішніх справ, вже достатньо володіє певним комплексом професійних знань, вмінь і навичок, має власний професійний досвід і перебуває на рубежі середньої дорослості, на наш погляд, у системі підвищення професійної кваліфікації працівників ОВС треба неодмінно актуалізувати наступні психолого-педагогічні завдання [7]:

1. Поновити знання слухачів, долаючи розрив між раніше набутою професійною підготовкою і новітніми вимогами до фахової діяльності.

2. Перебудувати застарілі установки, професійні менталітети, штампи й стереотипи, які склалися у досвіді працівників міліції, допомогти подивитися на власний досвід із сучасного погляду;

3. Стимулювати мотивацію правоохоронця до подальшого професійного саморозвитку.

4. Допомогти подолати помилки набутого професійного досвіду, усунути професійну деформацію особистості.

5. Здійснити за необхідності спеціальну реабілітацію, виправлення соціально-професійного травматизму, озброївши працівника органів внутрішніх справ методами й засобами професійної реабілітації і духовного відновлення.

6. Допомогти працівнику міліції врахувати інший позитивний досвід професійної діяльності, перебудувавши його у власний.

7. Допомогти працівнику ОВС здійснити професійну діагностику і самодіагностику рівня свого професіоналізму, побачити власний професійний розвиток у цілому.

8. Навчити спеціаліста в галузі правоохоронної діяльності постійно враховувати інтереси споживачів своєї професійної діяльності, тобто інтереси кожного громадянина України у забезпеченні його особистої безпеки, захисту його прав і свобод, а також законних інтересів.

*Перепідготовка* – це вид навчання, яке здійснюється для здобуття особами рядового та начальницького складу ОВС нової спеціальності або в разі їхнього переміщення на іншу роботу, виконання якої потребує нових знань, умінь та навичок. Перепідготовка організується у вищих навчальних закладах МВС України або інших міністерств і відомств, в училищах професійної підготовки, навчальних центрах підготовки працівників органів внутрішніх справ та за місцем служби працівника [5, 54].

Головною психологічною особливістю перепідготовки працівників ОВС, враховуючи теоретичні аспекти андрагогічної науки, на наш погляд, слід назвати перехід від однієї професійної діяльності до іншої, який у зрілому віці має ряд суттєвих відмінностей від первинного професійного самовизначення у підлітковому віці, бо в дорослої людини вже є попередній досвід професійної діяльності, певні знання й уміння, а головне - професійні якості особистості [7]. Саме цей професійний досвід працівника міліції необхідно правильно використати. Разом з тим у ряді випадків спостерігається зниження готовності працівника до зміни вмінь і якостей відповідно до нових професійних вимог. Така ситуація зазвичай трапляється тоді, коли завдяки постійним трансформаціям системи МВС працівникові міліції замість звільнення із органів внаслідок скорочення або перебудови організаційно-штатної структури пропонують іншу посаду в системі МВС, яка потребує нових знань, умінь і навичок. Але в зрілому віці внаслідок набутого практичного досвіду в працівника ОВС можуть скластися не тільки механізми компенсації, але і якісно нові

позитивні риси і характеристики - професійна сенсорна пам'ять, прийоми оперативного мислення, мудрість та ін. Таким чином, дуже важливо допомогти правоохоронцю при переході до нової професійної діяльності знайти форми повної або часткової реалізації його минулого досвіду роботи у правоохоронній сфері.

Унікальним у контексті нашого дослідження видом навчання є службова підготовка, яка охоплює систему підвищення професіоналізму працівників ОВС шляхом постійного удосконалення спеціальних навичок з метою успішного виконання оперативно-службових завдань і функціональних обов'язків [5, 57].

Організаційно службова підготовка проводиться на навчальних зборах (один раз на квартал, протягом двох днів) на базі училищ професійної підготовки і навчальних центрів, а також постійно впродовж усього календарного року з усім особовим складом за місцем несення служби.

Враховуючи, що стажування і початкова підготовка можуть розглядатися лише в контексті формування первинних основ професійних знань, умінь і навичок працівників ОВС, а підвищення кваліфікації та перепідготовка відбуваються в середньому 1 раз на 5 років (середня тривалість - 1 місяць з відривом від служби) і мають на меті лише набуття нових професійних якостей, саме службову підготовку, яка проходить регулярно, без відриву від службової діяльності й зорієнтована на постійне якісне вдосконалення професійно-значущих знань, умінь та навичок працівників ОВС, слід розглядати як один із головних факторів розвитку професіонала-правоохоронця - як дорослої людини.

У ході організації занять у системі службової підготовки викладачу-андрагогу треба неодмінно враховувати ряд специфічних характеристик дорослого:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) володіє запасом життєвого, професійного й соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом навчання його самого і його колег;
- 3) у своїй готовності до навчання виходить із прагнення через навчання розв'язати життєво важливі проблеми й досягти конкретних цілей;
- 4) прагне до негайної реалізації набутих знань, умінь, навичок і якостей;
- 5) навчальна діяльність дорослої людини залежить значною мірою від побутових, професійних, соціальних та інших умов.

Спираючись на ці особливості командно-викладацькому складу навчальних центрів та училищ професійної підготовки працівників ОВС, а також заступникам по роботі з персоналом органів і підрозділів внутрішніх справ (а на наш погляд саме вони повинні виконувати функції андрагогів) при розробці навчальних програм і комплектуванні навчальних груп обов'язково треба враховувати головні принципи навчання дорослих учнів - працівників ОВС [1, 56-57], такі як:

1. Перевага самостійного навчання, коли саме самостійна діяльність дорослих учнів стає основою їхньої навчальної роботи.
2. Організація спільної роботи, пов'язаної зі спілкуванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання.
3. Опора на досвід працівників міліції, який використовується як одне із джерел навчання.
4. Індивідуалізація навчання, яка передбачає створення індивідуальних програм навчання, орієнтованих на конкретні освітні потреби, рівень підготовки, психофізіологічні та індивідуальні особливості кожного працівника ОВС.
5. Системність навчання, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання, передбачається розв'язання конкретних, життєво важливих цілей, пов'язаних з виконанням соціальних ролей чи вдосконаленням особистості, з урахуванням професійної, соціальної, побутової, економічної, політичної діяльності учнів та часових, просторових, побутових і соціальних факторів.

7. Елективність навчання, яка означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів.

8. Розвиток освітніх потреб, згідно з якими, оцінка результатів навчання здійснюється через виявлення реального рівня засвоєння навчального матеріалу і визначення того мінімуму, без якого неможливе досягнення поставленої мети, а процес навчання будується з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети.

У процесі службової підготовки в силу її специфічності відбувається зміщення акцентів із передачі знань на забезпечення умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності: пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного розвитку тощо. Це означає, що викладач-андрагог повинен виступати не стільки в ролі посередника між дорослими учнями і культурою, скільки в ролі консультанта. У процесі навчання має відбуватись поступове "зняття" викладання як одної із складових процесу в "режим саморозвитку". Навчаючи працівників ОВС - дорослих учнів у системі службової підготовки, дуже важливо враховувати стислість часових рамок процесу формування і розвитку пізнавальної діяльності, пам'ятати про орієнтацію навчального процесу на задоволення практичних потреб правоохоронців, а також їхніх потреб у спілкуванні.

Таким чином, розглядаючи професійну підготовку працівників органів внутрішніх справ з андрагогічних позицій, її треба розуміти як комплекс формальних і неформальних видів навчання, завдяки яким відбувається суміщення або чергування навчальної діяльності кожного працівника ОВС з практичною участю у повсякденній службовій діяльності, а також розвиваються здібності, збагачуються професійно-значущі знання, вміння і навички, підвищуються або здобуваються нові професійні кваліфікації чи застосовуються у новому напрямку відповідно до особистих або професійних потреб.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипова С.П. Основи андрагогіки. Навчальний посібник. – Черкаси, 2002.
2. Даринский А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 61–64.
3. Змеёв С.И., Власов В.В., Литвинова Н.П., Рыбалко В.П. // Концепция развития образования взрослых в России – Общество "Знание" России, 2000 – 2001., – [www.iiz-dvv.az](http://www.iiz-dvv.az).
4. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. – 2001. – №1. – С. 64–69.
5. Наказ МВС України № 1444 "Про організацію професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України". К., 2003.
6. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г.Вершловского. СПб., 1998. – С. 37–38.
7. Токар В.М. Психологические аспекты профессиональной переподготовки взрослых // ИТЦ ТИСБИ. – Казань, 2003.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Михайліченко Ігор Володимирович** – кандидат педагогічних наук, начальник навчального центру УМВС у Кіровоградській області.

*Наукові інтереси:* дослідження педагогічних умов формування професійної культури працівників ОВС.

## АКТИВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ольга Наумець

У цій статті до послуг викладачів вузів пропонуються деякі активні методи навчання студентів, серед яких: ділові ігри, "човниковий метод", "мозковий штурм", кейс-стаді, інформаційний "лабіринт", різновиди лекцій тощо, які значно підвищують якість навчання.

Діяльність студентів із засвоєння змісту освіти здійснюється в різноманітних формах навчання, характер яких зумовлений різними чинниками: цілями й завданнями, кількістю осіб, що навчаються, особливістю навчальних процесів, місцем і часом проведення занять, рівнем підготовки, складністю матеріалу, забезпеченістю належними навчальними матеріалами (комп'ютерами, документами, посібниками, підручниками тощо). У дидактиці існують різні підходи до визначення організаційних форм навчання, зокрема В.М.Максимова визначає форму як найважливіший компонент навчального процесу, де розкрита чітка, обмежена в часі організація навчальної діяльності тих, хто навчається і взаємопов'язана з діяльністю викладача. І.Я.Лернер визначає форму як взаємодію викладача і тих, хто навчається, котра регульована певним встановленим порядком і режимом. Є більш обґрунтованим підхід І.М.Чередова до визначення організаційних форм навчання. Виходячи з філософського розуміння форми як внутрішньої організації змісту, що охоплює систему стійких зв'язків предметів, він і визначає організаційну форму навчання **як спеціальну конструкцію процесу навчання, характер якої зумовлений його змістом, методами, прийомами, засобами, видами діяльності тих, хто навчається [2, 250 ]**.

Процес навчання реалізується тільки через організаційні форми, які виконують інтеграційну роль, забезпечуючи об'єднання і взаємодію всіх його компонентів. Організаційні форми й системи навчання історичні: народжуються, розвиваються, замінюються одна одною залежно від рівня розвитку суспільства, виробництва, науки й освітньої теорії та практики.

Основними формами організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є:

- \*навчальні заняття;
- \*індивідуальні завдання;
- \*самостійна робота;
- \*контроль.

Найбільш традиційними формами проведення занять у вузі є: **лекції, семінарські та практичні заняття**. Методика їхнього проведення досить добре розроблена відомими вченими - дидактами серед яких А.М.Алексюк, Н.П.Волкова, В.В. Махмутов., О.І. Онищук, І.П. Підласий, П.І.Підкасистий, В.А.Сластьонін, М.М. .Фіцула, А.Ф. Харламов та ін.

**Мета** цієї роботи - систематизувати матеріали про активні методи проведення навчальних занять у вузі, застосовуючи які, викладачі за значно коротший проміжок часу можуть донести студентам необхідні знання, виробити в них практичні вміння та навички.

Ольга Золіна у своїй статті "Можливості використання педагогічних технологій навчання" [1,150] зазначає, що в навчанні дорослих доцільно використовувати активні методи навчання. На її думку, в процесі підготовки фахівця доцільно розглянути класифікацію, при якій розрізняють **імітаційні методи** навчання, - тобто такі, в яких навчально-пізнавальна діяльність студента побудована на імітації умінь і навичок, що стосуються його фахової діяльності, а також **неімітаційні**, до них належать усі засоби активізації пізнавальної діяльності на лекційних заняттях. Більш докладно подамо зазначену класифікацію. До загальних **неімітаційних** методів навчання студентів можна віднести такі її різновиди, як:



\* **лекція-бесіда (або діалог з аудиторією)** - безпосередній контакт педагога зі слухачами. Перевага лекції - бесіди в тому, що вона дає змогу привертати увагу слухачів до найбільш важливих питань теми, визначати темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Основними прийомами активізації на такому занятті є запитання до слухачів (вони можуть бути репродуктивного або відтворювального характеру, проблемні, риторичні, пошукові та ін.);

\* **проблемна лекція** - розповідь педагога будується за таким алгоритмом: викладач висуває якусь проблему й пропонує її розв'язати. Проблемний виклад може бути: показовим (монологічним) і у вигляді проблемної бесіди ( з активною участю слухачів);

\* **лекція - дискусія** - у ході її використовуються не тільки відповіді на окремі питання, а й вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами;

\* **лекція з аналізом конкретних ситуацій** за формою схожа на лекцію-дискусію, але на обговорення педагог пропонує не питання, а конкретну ситуацію, яка може бути подана усно або в короткому відеозаписі, діафільмі тощо. Ситуація повинна бути достатньо актуальною і проблемною;

\* **лекція-панорама** проводиться на заключних темах курсу або розділу, являє собою оглядовий розгляд питань з урахуванням міжпредметних зв'язків. Припускає використання прийому візуалізації (підготовка виставок літератури, фотоматеріалів, предметів сфери діяльності та ін.), матеріал може пропонуватись у формі бесіди;

\* **лекція-вікторина** потребує постійного звернення до практичного досвіду студентів. Педагог складає систему запитань або, наприклад, він викладає основні теоретичні положення, а студенти - приклади з практики;

\* **лекція-консультація** проводиться у формі розв'язання окремих питань, які є найбільш складними або практично значущими для студентів. Після стислого викладу основних питань теми студенти ставлять запитання, які в них виникають. Відповідям на них може приділятися близько 50% часу лекції. Наприкінці заняття може проходити вільний обмін думками, які узагальнює педагог;

\* **лекція-пресконференція** проводиться із залученням спеціальних консультантів. Це необхідно при розгляді найбільш актуальних і комплексних проблем, коли питання студентів не вкладаються в рамки тематики навчального курсу або виходять за межі компетенції одного викладача;

\* **тематична дискусія "круглий стіл"** проводиться для обговорення складних теоретичних проблем та обміну досвідом між студентами. Завдання педагога - спрямувати дискусію, вміло стикуючи між собою різні погляди, звертаючи увагу на ті чи інші сторони питань, які обговорюються. Прикінцеве слово педагога будується на синтезі колективного досвіду й думок студентів.

**Метод мозкових атак (мозковий штурм)** - це групове розв'язування проблеми. У ході "мозкового штурму" учасники набувають уміння доброзичливо сперечатися, слухати, ставити запитання, заохочувати, критикувати. У сеансі "мозкового штурму" кожний учасник вільно висуває свої пропозиції щодо розв'язання проблеми, яка аналізується; при цьому критика заборонена і будь - який учасник переконаний, що можна висловити власну думку, не побоюючись того, що її визнають неправильною. Час "мозкового штурму" може тривати від кількох секунд до години. Всі пропозиції записуються. Потім підбиваються підсумки обговорення.

Модифікацією цього методу є "**човниковий метод**". Виділяють дві групи учасників: одна - для генерації ідей, друга - для критики. Працюють вони в окремих приміщеннях. Мозкова атака починається в групі генерації ідей, потім пропозиції відправляються до групи критики. Критики відбирають цікаві й перспективні пропозиції і передають знову

групі генераторів. Робота повторюється циклічно до одержання оптимально прийнятих результатів [4, 5-6].

Специфіка **імітаційних методів** навчання, які використовуються у педагогічних технологіях, припускає їхній поділ **на ігрові і неігрові**. Подаємо деякі з них.

Для активізації процесу навчання студентів, а також для формування умінь приймати рішення у найбільш важливих ситуаціях сфери професійної діяльності особлива роль відводиться **"КЕЙС-СТАДІ"**. Кейс-стаді - це метод аналізу конкретних ситуацій, який дає змогу проводити ефективне навчання дорослих в умовах швидких змін. Цей метод зосереджений на окремих питаннях, що виникають перед учителями в сучасних школах. Він сконцентрований на вміннях розв'язувати проблеми. Навчальні ситуаційні вправи можуть складатися з різних видів ситуацій:

\* **загальні ситуації** - це сукупність умов та обставин, що створюють певні умови навчання;

\* **мікроситуації** розкривають суть конфлікту або проблеми взагалі, тому їхній опис повинен бути лаконічним;

\* **ситуації-ілюстрації** ілюструють новий матеріал, який вивчається, їхнє призначення полягає у закріпленні та поглибленні знань, активізації обміну знаннями й досвідом між студентами, розвитку ініціативи, аналітичних здібностей;

\* **ситуації-проблеми** - іноді їх називають ситуаційними завданнями, якщо ця проблема розглядається дуже вузько в межах якоїсь фахової діяльності, то така ситуація може називатись фаховим завданням;

\* **ситуації-інциденти** відрізняються від методу конкретних ситуацій тим, що ситуація характеризується несприятливими умовами для прийняття особистістю;

\* **"інформаційний лабіринт"** (розбір папок з діловою документацією) - студенти одержують папку з набором документів, зокрема: навчальних планів, програм, календарно-тематичних планів тощо. Вони повинні проаналізувати їх, взяти за основу своєї практичної діяльності [4,7].

Наведемо приклад **КЕЙС-СТАДІ "ВЧИТЕЛЬ ПРИЙНЯВ РІШЕННЯ"**.

**Мета:** відпрацювання техніки суперечки, аргументації та доказу.

**Навчальні цілі:** поширення знань щодо можливостей використання діалогових і полілогових технологій у сфері професійної діяльності педагогів, удосконалення умінь користуватися вербальними та невербальними знаковими системами передачі інформації.

**Методичне забезпечення:** роздатковий матеріал (пакет міні-кейсів, флєпчарт, чисті аркуші паперу, маркери).

**Інструктивно-методичні вказівки:** для досягнення мети й навчальних цілей кейс-стаді: "Вчитель прийняв рішення" учасникам заняття потрібно детально ознайомитися з пакетом міні-кейсів і розглянути ситуації, підсумувати погляди й перспективи головних персонажів та перешкоди, які стоять на їхньому шляху, скласти список ключових фактів, визначити свою позицію щодо проблеми, яка подана в міні-кейсі [1,163].

Розкриємо пакет міні-кейсів:

**Ситуація 1.** Учень запізнився на урок. Ваші дії?

А. Відразу ж перевірю, як він виконав домашнє завдання, а потім дозволю зайняти своє місце.

Б. Відішлю його туди, де він був раніше.

В. Перегляну традиційні форми проведення уроку, запроваджу активні методи навчання, буду залучати до них тих учнів, які запізнюються.

Г. Власний варіант відповіді.

**Ситуація 2.** Протягом уроку в класі працюють лише 5-6 учнів. Інші або ж слухають відповіді кращих, або ж відволікаються на сторонні речі. Як зробити, щоб усі діти на уроці були активними?

- А. Запропоную учням до тем, що вивчаються, самим обирати зміст, форми та методи проведення занять, тобто запроваджу метод колективної творчої справи.
- Б. Проведу нетрадиційний урок.
- В. Буду частіше проводити контрольні роботи.
- Г. Власний варіант відповіді.

**Ситуація 3.** Щоразу на батьківські збори з'являються лише батьки кращих учнів. Як привернути увагу до школи всіх батьків?

- А. Буду передавати листівки-запрошення усім батькам через кращих учнів.
- Б. Запропоную на педагогічній раді організувати батьківський університет на зразок В.О.Сухомлинського.
- В. Буду частіше ходити додому до тих учнів, батьки яких не відвідують школу.
- Г. Власний варіант відповіді.

**Ситуація 4.** Класний керівник запропонувала учням підготувати та провести свято, приурочене до дня вчителя за сценарієм, вміщеним у журналі "Класный час". Деякі учні не вивчили слова з чотирьох рядочків. Дії керівника:

- А. Виставлю у щоденники незадовільну оцінку за поведінку.
- Б. Знижу оцінку зі свого предмета.
- В. Запропоную створити органи учнівського самоврядування, які самі вирішували б, коли і в який спосіб проводити свята.
- Г. Власний варіант відповіді.

**Ситуація 5.** На контрольних роботах переважна більшість дітей списує відповіді у своїх товаришів по парті. Як уникнути цього явища?

- А. Проведу бесіду з учнями про шкідливість списування.
- Б. Під час контрольної роботи розсаджу учнів по одному за партою.
- В. Запропоную учням самостійно обирати ступінь складності контрольної роботи (для слабких, середніх та сильних) і дам кожному індивідуальне завдання.
- Г. Власний варіант відповіді.

Організація ігрової діяльності має свою самостійну функцію у навчальному процесі, яка не може бути виконана іншими методами так само і навпаки: гра не може замінити собою ні лекції, ні інші форми навчання.

Головна функція **ділової гри** – навчання в дії, і чим ближчою є ігрова діяльність для тих, кого навчають, до реальності, тим вищий пізнавальний ефект. **Дидактичні ігри** залежать від ступеня складності завдань, які розглядаються, від кількості учасників, а також їхньої ролі в грі та ін. Їх можна класифікувати на кілька видів:

### **1. ЗАЛЕЖНО ВІД ФУНКЦІЙ І ЦІЛЬОВОГО ПРИЗНАЧЕННЯ:**

\* **навчальні ( в т. ч. тренінгові ) ділові ігри.** Вони найбільш поширені й використовуються для підготовки психологів та соціологів;

\* **для розв'язання практичних завдань** (наприклад, знаходження оптимальної розв'язки при організації нового типу школи);

\* **проектні.** Проектні ділові ігри використовують для проектування організаційних систем;

\* **дослідницькі.** Дослідницькі ділові ігри моделюють конкретні організаційні ситуації у режимі " що трапиться, якщо...?". Це дає змогу прогнозувати різні варіанти змін організаційних ситуацій. Також вони використовуються для аналізу поведінки окремих спеціалістів або цілого колективу залежно від змін зовнішніх та внутрішніх умов їхньої

діяльності (наприклад, при вивченні можливості використання в організації різних систем оплати праці).

## 2. ШИРОТИ ТЕМАТИЧНИХ РАМОК:

\* **комплексні ділові ігри**. Вони передбачають відпрацювання методів розв'язання складних завдань у поєднанні їхніх найважливіших аспектів (наприклад, це діяльність керівника щодо розв'язання службового конфлікту із заданими параметрами);

\* **часткові ділові ігри**. Вони слугують для розв'язання одного конкретного завдання (наприклад, гра для вивчення та порівняння ефективності рекламної діяльності навчального закладу).

## 3. СТУПЕНЯ СВОБОДИ РІШЕНЬ І ДІЙ УЧАСНИКІВ ГРИ. Вони можуть бути:

\* **жорсткими**. У такому разі допускається лише обмежений, попередньо заданий спектр можливих рішень;

\* **м'якими**. У цьому разі учасники гри при дотриманні загальних правил гри діють вільно, їхні рішення не регламентовані встановленим набором альтернатив;

\* **у практиці використовуються і проміжні (напівжорсткі) типи ділових ігор** залежно від ступеня невизначеності ситуації. Залежно від цього ділові ігри поділяються на:

\* **детерміновані**. Для них характерна визначеність ситуації, заданість її основних параметрів, що дає змогу учасникам гри приймати однозначно правильні або неправильні рішення;

\* **ймовірні**. Визначається неясність ситуації мінливістю багатьох її параметрів, що зумовлює можливість лише вірогідних оцінок ситуації і прийняття рішень з певним ступенем ризику.

**4 ХАРАКТЕРУ КОМУНІКАЦІЇ УЧАСНИКІВ ГРИ** розкриває залежність або незалежність дій її учасників одне від одного. Науковці визначають:

\* **інтерактивні**. Ігри такого типу необхідні для імітації стосунків конкуренції (наприклад, добір фахівців на означену посаду);

\* **неінтерактивні**. У процесі такої гри її учасники діють самостійно, приймають рішення незалежно один від одного;

\* **деякі ділові ігри можуть мати два режими проведення** - тренувальний (який передбачає незалежну поведінку учасників гри) і робочий (грунтується на конкурентній взаємодії її учасників).

**5. ЗА ГАЛУЗЬЮ ВИКОРИСТАННЯ** характеризує сферу, в якій використовується ділова гра з погляду функціонального підходу. У практиці розрізняють:

\* **загальні**. Такі ігри моделюють діяльність усієї організаційної одиниці у певній ситуації, яка може змінюватись;

\* **функціональні**. Слугують для відпрацювання дій щодо виконання означеної функції організації.

**6. ВІДКРИТОСТІ ДІЛОВОЇ ГРИ** характеризує наявність і характер контактів між її учасниками:

\* **відкрита гра**. Такий тип ігор або дає змогу налагоджувати контакти між її учасниками або передбачає колективне виконання завдання;

\* **закрита гра**. У процесі такої гри її учасникам забороняються такі контакти.

**7. ВІД ЗАСОБІВ ТА ІНСТРУМЕНТІВ ДІЛОВОЇ ГРИ.** Залежно від їх використання на сучасному етапі ділові ігри поділяються на:

\* **ручні**. Охоплюють ігри, нескладні з погляду умов і параметрів їх проведення;

\* **комп'ютерні**. Передбачають складний апарат моделювання організаційних процесів (використовуються комп'ютери, мультимедійні проектори, програмні продукти тощо).

**8. ЗА ФОРМОЮ І РЕГЛАМЕНТОМ ПРОВЕДЕННЯ** ігри поділяються на **очні й заочні**. В останні роки з розвитком системи дистанційного навчання та поширенням

системи Інтернет значно збільшуються можливості використання заочних ділових ігор з використанням комп'ютерних технологій. [1, 155–158].

При проведенні ділової (рольової) гри зазвичай виділяють три етапи: підготовчий, саме проведення гри й підсумковий. На підготовчому етапі важливо враховувати відповідність вибору форми проведення його темі, попередню теоретичну та практичну підготовку студентів (чи опрацьований теоретичний матеріал з даної теми, чи є в наявності література, нормативні документи, чи проведений інструктаж з визначенням практичних завдань і ролей у малих групах, зокрема: "керівник", "голова", "доповідач", "аналітик", "експерт", "опонент", спостерігач" тощо.

При проведенні ділової гри важливо проаналізувати такі питання:

- зміст вступного слова керівника заняття, його чіткість та орієнтованість на досягнення мети й організоване проведення ділової гри;
- дієздатність малих груп, активність кожного її учасника;
- створення умов для змагальності; допомога керівника;
- забезпеченість необхідними матеріалами тощо.

Насамкінець проводяться підсумки роботи - готується підсумковий проект, у якому чітко репрезентуються кожною малою групою результати своєї роботи. Перевіряється також ступінь володіння її учасників теоретичним матеріалом, методами практичної роботи, вміння студентів брати участь в обговоренні проблеми, вносити пропозиції, відстоювати свою позицію, визнавати справедливу та обґрунтовану критику. Повинні також вироблятися рекомендації щодо використання результатів ділової гри в подальшій практичній роботі. Варто проаналізувати результати, підбити підсумки, виставити оцінки [3, 77-81].

Останні керівні документи націлюють нас на вжиття заходів щодо створення в навчальних закладах 1-1V рівнів акредитації "бізнес-інкубаторів". У педагогічних вузах доцільним буде створити **БІЗНЕС-ІНКУБАТОРИ** з підготовки менеджерів освіти, начальників управлінь освіти, директорів шкіл та їхніх заступників, соціологів, організаторів із зв'язків з громадськістю, із педагогічного всеобучу батьків тощо.

Таким чином, в умовах розбудови української державі потрібні освітянські кадри з високим рівнем професіоналізму, які були б здатні застосовувати якісно нові ефективні методи навчання. Найбільш прогресивними на даному етапі розвитку педагогічної науки є інтерактивні методи. Серед них ділові ігри, нетрадиційні лекції, розв'язування педагогічних ситуацій, "круглі столи", диспути та дискусії тощо. Саме такими методами можна виростити нову генерацію творчих, глибокодумних педагогів, здатних успішно розв'язувати завдання в галузі освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Навчальний процес у закладах системи перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів: досвід та проблеми. Збірник наукових та науково-методичних праць / Кол. авт.; За заг ред. В.І. Лугового, І.В.Розпутенка, В.Г.Понеділко. – К.: Вид-во УАДУ, 2003. – 212с.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Изд. центр "Владос", 2002. – 288с.
3. Теоретичні та практичні аспекти підвищення кваліфікації державних службовців Збірник наукових праць. / Кол. авт. – К.: Видавництво УАДУ, 2001. – 188с.
4. Форми і методи навчання у системі перепідготовки і підвищення кваліфікації державних службовців. Андрагогічний аспект /Укладачі: Л.А.Клімова, В.В.Савченко, Т.С.Бондаренко. – Севастополь, 2003. – 30с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наумець Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка вчителів та студентів вищих закладів освіти.

## ДО ПИТАННЯ ПРО ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ІСТИНИ: ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Тетяна Ноель-Цигульська

У статті розглянуті психологічні аспекти проблеми існування об'єктивної істини. Показана причина непорозуміння у визначенні істини: плутанина між думкою та фактом. Аналізуються види думок – судження (думка, що ґрунтується на фактах) і уподобання (думка, далека від фактів). Аналізуються способи одержання фактів, відмінності між безпосереднім (чуттєвим) та опосередкованим (раціональним) пізнанням. Описані деякі характеристики істини: реальність, підтвердження доказами, досконалість, незалежність від суб'єкта, моральна цінність, можливість її пізнання.

*"І пізнаєте істину, а істина вас вільними зробить!" [Івана 8:32].*

Учений прагне наблизитися до істини. Принаймні так було два десятиліття тому. У радянські часи навіть рядові люди, не вчені, вірили в те, що існує об'єктивна істина. Останнім часом усе частіше лунають голоси на користь того, що об'єктивної істини немає, що в кожного своя правда: "Те, що правильне для тебе, не обов'язково правильне для мене". Так, на запропоноване мною студентам завдання визначити, що таке істина, переважна більшість написала, що істина в кожного своя (тобто, що вона суб'єктивна). Лише одна студентка вважала, що істина об'єктивна. Такий розкид або розкол думок приблизно відображає сучасну суспільну ситуацію.

Назріла необхідність розібратися в тому, чи існує об'єктивна істина, чи, можливо, вона суб'єктивна. Над цим питанням билися століттями, і я не сподіваюся дати вичерпну відповідь. Спробую розглянути деякі психологічні, зокрема християнсько-психологічні аспекти цієї проблеми.

Багато непорозуміння при з'ясуванні істини виникають, коли люди плутають **думки** й **факти**. Тверезе критичне мислення [6] повинне спиратися на надійні докази, зокрема, на факти. Усі ж людські думки повинні перевірятися. Адже людям властиво помилятися, і багато думок неточні або хибні. Яка ж відмінність між думкою і фактом? Яким чином можна встановити цю різницю?

Думка і факт належать до зовсім різних категорій. Факт має місце в дійсності, реально існує – це подія, предмет, явище, дія. Факт – поняття об'єктивне, справжнє, незалежне від волі суб'єкта. Людська думка суб'єктивна, тобто залежна від волі суб'єкта. Думка являє собою судження або ідею, які можуть ґрунтуватися чи на об'єктивних фактах (на реальності), чи на суб'єктивних моментах, на особливостях суб'єкта – на почуттях, звичках, упередженнях, традиціях, схильностях більшості, чутках, плітках, анекдотах тощо.

В. Руг'єро [7] виділяв дві категорії думок: судження й уподобання. Думки, що ґрунтуються на фактах, – це **судження**, які більш-менш точно відображають реальність. **Уподобання** або смаки ігнорують факти, далекі від реальності або навіть суперечать їй. Наприклад, дві думки: 1) "кофеїн шкідливий" і 2) "кофеїн корисний". До речі, кофеїн міститься в каві, чаї, какао. Яка з цих двох думок ґрунтується на фактах (тобто є обґрунтованим судженням)? Наукою зібрано чимало фактів, які показують, що після прийому кофеїну знижується збудливість, яка супроводжується зниженням умовних рефлексів, ослабленням функціональної діяльності всіх органів і систем. Стан зниженої збудливості зберігається протягом 5-7 днів [3]. Кофеїн мобілізує механізми стресу, підвищує вміст цукру в крові, частоту серцебиття, силу серцевого викиду й тиск крові. Може викликати головний біль, дратівливість, нервозність і безсоння. Очевидно, що згідно з науковими фактами перша думка (про шкідливість кофеїну) є обґрунтованим судженням, бо вона підкріплена фактами. Друга думка (про корисність кофеїну) ґрунтується не на фактах, а на почуттях і пристрастях (скажімо, людина любить каву й шоколад, не може не потурати своєму апетитові, а тому хоче вірити в те, що їй приємно) – це уподобання,

помилкова думка. Коли ми керуємося критичним мисленням, то будемо чітко розрізняти думку й факт.

Об'єктивна реальність, факти не залежать від нашого ставлення, від наших упереджень, сумнівів, невір'я і т.д. Наприклад, факт, що Земля обертається навколо Сонця, був фактом увесь час, поки існувала сонячна система. Але думки з цього приводу були дуже різні.

Те, що є в дійсності, – це факт. Не те, що ми вважаємо, а те, що існує об'єктивно, тобто незалежно від наших думок, волі й емоцій. Віримо ми в цей факт чи ні, об'єктивна дійсність від цього не змінюється. Від того, що люди тисячоліттями вірили в обертання Сонця навколо Землі і навіть палили на вогнищах незгодних, орбіти цих небесних тіл не відхилилися ні на йоту.

Тепер перейдемо від теорії до практики. Дайте, будь ласка, відповідь, на таке питання: "Якщо хвіст собаки вважати лапою, то скільки лап буде в собаки?" Запишіть або вимовте свою відповідь уголос. Думаю, багато хто з вас відповів "5". Проте через те, що ми назвали хвіст лапою, він не перестав бути хвостом. Правильна відповідь – "4". Через те, що ми вважаємо об'єкт тим, чим він не є, його сутність не змінюється, він не перестає бути собою і не перетворюється на щось інше.

Що ж змінюється в тому випадку, якщо ми дотримуємося помилкової думки? Ми діємо неадекватно. Собі ж шкодимо, купуємося на неправду, керуємося фальшивою, недостовірною інформацією, вживаємо неадекватних заходів і зазнаємо поразку. Це все одно, що намагатися прибути в місце призначення, користуючись фальшивою картою.

Як ми довідуємося про факти? Насамперед, через наші відчуття (зір, слух, дотик, нюх і смак), тобто через чуттєве пізнання. Це пізнання є й у тварин. Чи досить для встановлення факту даних, отриманих тільки за допомогою відчуттів? Виходячи з прикладу Сонця і Землі, очевидно, що далеко не завжди. Адже ми своїми очима бачимо, що Сонце встає з-за обрію, а обертання Землі не помічаємо. Часом наші органи чуття говорять нам одне, а в дійсності відбувається інше. У людини наявний і більш високий рівень пізнання – раціональне пізнання, здійснюване за допомогою розуму, абстрактного мислення. Воно користується мовою і розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) і уможливує виходити за межі очевидної ситуації. Потрібно відображати дійсність не тільки безпосередньо, чуттєво, як тварини, але й опосередковано – розумом.

Ось хрестоматійний приклад із психології. Вранці ви виглянули у вікно й бачите мокрі дахи та асфальт. Уночі ви чуттєво безпосередньо нічого не спостерігали, не бачили дощу й не чули його шуму, але ви робите висновок: пройшов дощ. Як же ви прийшли до цього висновку?

Чим саме опосередковувалося мислення? Тобто, які посередники стоять між тим, що ми сприймаємо за допомогою чуттєвого пізнання, і раціональним мисленням? Ми чуттєво спостерігали лише мокрі дахи. Яким же чином з'явився висновок про дощ? Ми багато разів бачили, що після дощу залишаються калюжі, а листя дерев і дахи блищать від води. Ми пригадали подібні ситуації, тобто скористалися знаннями. Ми також аналізували ситуацію, порівнювали подібні випадки. Ми розділили ситуацію на складові частини: так, дорога може бути мокрою і від поливальної машини, а ось дахи звичайно бувають мокрими тільки після дощу. Тобто мокра дорога – ознака несуттєва. Ми користувалися мовою, називаючи речі певними словами. Тобто опосередкованість стає можливою завдяки використанню знань, мови, інструментів мислення (розумових операцій, таких, як порівняння, узагальнення та ін.).

Найбільш суттєва відмінність людини від тварини полягає в тому, що активність тварин безпосередня, прямо визначається ситуацією і чуттєвим пізнанням, а діяльність людини має опосередкований характер [1] і дає змогу їй виходити за межі наявної ситуації.

Підкреслимо ще раз: чи віримо ми у факт, чи ні, він від цього не змінюється. Візьмемо факт існування Бога. Для простоти дискусії припустимо, що Бог є. У Його існуванні не можна переконалися безпосередньо, через відчуття, тобто Його не можна побачити, відчути на дотик. Але про Нього можна довідатися опосередковано – через Його творіння, через дієвість, справедливість і правдивість Його Слова, через точне виконання майже всіх біблійних пророцтв (зовсім небагатьом ще залишилося виконатися), через те, що Він здійснює у наших життях і в наших серцях. Якщо Бог існує і ми віримо в Нього, то ми можемо вступити з Ним у стосунки й одержати рясні благословення, включаючи безсмертя. Якщо ж Він існує, а ми в Нього не віримо, то утрачаємо все!

Цікаво подивитися з цього приводу на ім'я Боже, котре Бог повідомив Мойсею. "And God said unto Moses, I AM THAT I AM: and he said, Thus shalt thou say unto the children of Israel, I AM hath sent me unto you" (Нова Інтернаціональна версія). "І сказав Бог Мойсеєві: Я Той, що є. І сказав: Отак скажеш Ізраїлевим синам: Сущий послав мене до вас" (2М 3:14). Ім'я Боже означає: "Я Є Той, Хто Я Є" ("Сущий") або "Я Існую". Навіть через Своє ім'я Бог дає нам зрозуміти, що Він справжній, бо Він існує в дійсності.

Я задала завдання своїм студентам в Україні відповісти на запитання, що таке істина. Відповіді студентів заслуговують на увагу.

Для визначення правильності чи неправильності потрібна опора на чіткі критерії, співвіднесеність зі стандартом. За такий критерій і зразок оберемо тлумачні словники. Адже в них фіксується значення термінів, закріплене в мові.

Словник Уебстера [8]: "Істина: 1) те, що є насправді: факт;

2) констеляція реальних речей, подій та фактів: дійсність, реальність;

3) ідея, яка є правдивою або приймається як правдива".

Тлумачний словник Даля [2]: "Істина: протилежність неправді; усе, що правильне, справжнє, точне, справедливе, що є (усе, що є, те істина)".

Маючи критерій перевірки правильності, можна визначити, які відповіді студентів коректні, які помилкові, а які спірні.

Розглянемо передусім правильні відповіді, котрі фіксують істотні характеристики істини. Літерами позначаються висловлювання різних студентів:

а) *"Істина – це те ж саме, що і правда, але більш піднесена"*.

б) *"Істина – це правильне відображення дійсності в мисленні, критерієм якої є практика. Істина – це знання, що відповідає своєму предметові, що завжди збігається з ним"*.

в) *"Істина – це те, що є в дійсності"*.

Перелічені вище відповіді описують таку характеристику істини:

1. Реальність істини як факту або судження, які адекватно відображають дійсність.

Наступні висловлювання коректно відобразили інші важливі характеристики істини:

2. Підтвердження істини надійними доказами, здатними витримати найсуворішу перевірку:

а) *"Істина – твердження, що має неспростовні докази на свій захист"*.

б) *"Істина – незаперечне знання"*.

3. Досконалість істини:

а) *"Істина – бездоганне знання"*.

б) *"Істина – це абсолют"*.

4. Об'єктивність істини, її незалежність від суб'єкта:

а) *"Деякі вважають, що істина залежить від обставин та умов, проте вона незаперечна й абсолютна"*.

5. Моральна цінність істини:



а) "Істина викликає правильні мотиви, веде по вірному шляху й приводить до правильних результатів".

б) "Істина – Слово Боже, що є для людини світлом, вказуючи, як їй жити".

б. Можливість її пізнання і доступність для людини:

а) "Істина відома Богу, але її буває важко знайти людям. Це те, що варто шукати й необхідно знайти".

Виявилось чимало дискусійних і навіть хибних суджень:

а) "У всіх своя істина. Суттєве для одних не обов'язково істина для інших".

б) "Кожен розуміє істину по-своєму".

в) "Мені здається, що кожен сам для себе визначає істину".

г) "Для різних поколінь поняття істини різне, навіть кожен з нас визначає її по-своєму. Отже, ми не можемо сказати, що є істина".

Ця група висловлень підкреслює суб'єктивний характер істини (залежність від суб'єкта, від людини) на противагу об'єктивності істини (незалежності від суб'єкта). Це позиція суб'єктивного ідеалізму: реальність (істина, факт) існує тільки в свідомості людей, а не насправді. На думку суб'єктивних ідеалістів, як тільки я заплющую очі, зовнішній світ зникає, тому що він зникає для мене. Заперечимо, що в існуванні об'єктивної реальності можна переконатися через наше чуттєве пізнання особисте, пізнання інших людей – через збіг звітів, перевірку думок на практиці. Тому судження про суб'єктивність істини помилкове.

Тепер дискусійні моменти:

1. Незмінність істини:

а) "Істина незмінна, вічна, стійка".

б) "Справжні речі будуть завжди істинними; вони не змінюються".

Вічність (незмінність) та істинність – дві різні характеристики, хоча в них є сфери перетинання. Адже існує багато вічних істинних речей. У той же час чимало тимчасових істинних об'єктів, наприклад, ми з вами, факт нашого існування – істина на сьогодні. Ми поки ще живі. Це – факт. Але ми тимчасові й можемо померти. Інший приклад. Судження "Сьогодні – понеділок" є істинним лише раз на тиждень, по понеділках, а в інший час – це неправда.

2. Обсяг поняття звужений тільки до філософського або тільки до релігійного значення:

а) "Взагалі істина – це філософське поняття".

б) "Істина – це біблійна істина, що дана людям від Бога".

Проте істина існує не тільки у філософії та Біблії, але і у всіх сферах життя, наприклад, у природі, в юриспруденції, у хімії, у психології, у повсякденній взаємодії людей та ін. Чому ми не хочемо, щоб нам підсунули фальшиві купюри? Чи не тому, що є справжні, істинні банкноти? Або, скажімо, закон гравітації існує, він істинний. Але хіба ці об'єкти (купюри, гравітація) – філософські чи релігійні? Ні.

3. Істину нібито не можна поставити під сумнів; вона нібито безсумнівна, тобто її не можна заперечувати або навіть над нею замислюватися:

а) "Істина – це абсолют, що не підлягає запереченню або обговоренню".

б) "Істину не можна поставити під сумнів!"

Приклад необхідності того, щоб піддавати істину сумніву. Громадянин Х. зчинив убивство. Так було в дійсності: факт убивства – істина. Але якщо Х. буде засуджений без слідства, якщо той факт, що він убив людину, слідчі органи й суд не поставлять під сумнів, якщо повірять обвинувачам і не будуть сумніватися і в результаті розправляться з Х. самосудом – чи правильно це буде?

Інший приклад допустимості сумнівів. Право сумніватися допустив Бог. Бог дав дияволу можливість поставити під сумнів істинність Божого правління і збунтуватися. Істина і Бог вистоять у ході перевірки й переможуть. Істина витримає будь-яку перевірку, тому люди, які стоять за правду й упевнені в ній, не бояться перевірок і сумнівів. Якщо ідею або думку не обговорювати, не заперечувати, не аналізувати, то як можна напевно знати, що вона не є хибною? Змови, фальсифікація і люди, що ними займаються, бояться перевірок і сумнівів. Істина не перестає бути істиною через чиїсь сумніви й суперечки, вона здатна витримати найприскіпливіше випробування і найвимогливішу критику та перевірку, зате неправда цього не витримає.

Бог дасть людям можливість переконатися в справедливості Його рішень. "Бог правдивий..., як написано: Щоб був Ти виправданий у словах Своїх, і переміг, коли будеш судитися (в оригіналі "коли Ти будеш під судом"); "let God be true... as it is written, That thou mightest be justified in thy sayings, and mightest overcome when thou art judged" (Римлян 3:4).

#### 4. Незбагненність для людини:

а) "Думаю, що відповідь є тільки в Бога".

б) "Істина, на мою думку, не має відповіді".

Невже не має? Чи нерідко можна встановити істину, наприклад, у суді при визначенні чиєїсь винності? Якщо істину встановити неможливо, то навіщо тоді вчені не сплять ночами, риються в архівах, проводять трудомісткі скрупульозні дослідження? Підтекст висловлень цих студентів такий: якщо відповідь є тільки в Бога, то виходить, що в людини її бути не може, й люди нібито ніколи не можуть установити істинність або хибність чого б то не було, грошей, хоча б.

Якщо об'єктивної істини не існує або її пізнати неможливо, то навіщо тоді утримувати слідчі органи? Щоб показати абсурдність позиції суб'єктивності істини, поставимо таке питання: Чому б не проголосити, що правда в кожного своя, розпустити слідчі органи й суд (яка економія для бюджету!) і взагалі відмовитися від спроб установлення фактів про те, хто саме вчинив злочин? А навіщо тоді міліція? Без міліції економія ще більша! Заодно закрити всі науково-дослідні інститути, коли все одно, що вони відкриють, адже якщо в кожного своя правда, то ми можемо вірити в що завгодно! Навіщо нам тоді медицина, якщо перший-ліпший діагноз і будь-яке лікування підходить? Прихильники суб'єктивності істини не повинні скаржитися на неточний діагноз (адже будь-який діагноз по-своєму правильний!) і невідповідне лікування (адже лікарі в нього вірили й для них це була особиста правда!). Можна зайти ще далі. Навіщо школи? Навіщо стільки років марнувати за партою, платити вчителям зарплатню, якщо не має значення, чи сходиться відповідь школяра з підручником, якщо будь-який варіант написання слова годиться, якщо будь-яка історична дата підходить, адже це суб'єктивна правда цих учнів! Довівши до логічного завершення позицію суб'єктивності істини, не можна не побачити її абсурдність. Залишається тільки дивуватися, що є люди, котрі все ж підтримують таку безглузду позицію. Як ви вважаєте, чому?

#### 5. Універсальність (прийнятність усіма).

а) "Істина – це усім відомі поняття, що не обґрунтовуються і не дискутуються тому, що вони життєво утверджені".

Часто істинне знання є аксіомою для переважної більшості. Проте дуже багато достовірних істинних тверджень не приймаються більшістю. Так було в середні віки із обертанням Землі навколо Сонця. Сучасним прикладом може бути вік Землі: для більшості прихильників еволюції він становить не 6000 років, про що свідчать численні наукові факти [4, 5], а мільярди років, хоча надійних фактів на підтримку такої думки немає. Чесні прихильники еволюції визнають, що сумнівні або помилкові приклади чи методи (теорія

рекапітуляції або біогенетичний закон еволюції Гекеля [9], датування копалін за шарами геологічної колони, а шарів – за копалинами та ін.) тримають у підручниках тільки тому, що еволюціоністам їх більше нічим замінити.

Отже, істина (правда) існує об'єктивно, реально, у вигляді фактів. Правда – завжди одна, як у дійсності завжди має місце щось певне, одне. Хоча на шляху до встановлення істини або факту припустимі різноманітні думки та інтерпретації цього факту. Розходження в думках свідчать не про відсутність об'єктивної реальності, а про різний ступінь або різну точність відображення фактів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М: 1960.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – Цитадель, Москва, 1998.
3. Мозгов И.Е. Фармакология. – М.: Колос, 1979. – 416 с.
4. Опарин А.А. Древний мир и библейская хронология. – Харьков, Факт, 1998. – 175 с.
5. Уайт М. Сколько лет нашей планете? [http://www.lipetsk.ru/~wyatt/creat\\_7.htm](http://www.lipetsk.ru/~wyatt/creat_7.htm).
6. Цигульська Т. Проблема вмінь критичного мислення. Вчені записки. Кіровоград, Кіровоградський державний педагогічний університет, т. 54 С. 125–128.
7. Ruggiero V.R. The Art of Thinking: a Guide to Critical and Creative Thought. – New York, Longman, 1998. 281 p.
8. Webster's Online Dictionary <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=truth&x=12&y=15>.
9. Wolfrom G.W. Perpetuation of the Recapitulation Myth. Creation Research Society Quarterly. March 1975, pp. 198-201.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Ноель-Цигульська** – кандидат психологічних наук, доцент, володар кількох американських сертифікатів з гештальт-терапії, практичний психолог. Нагороджена стипендією ім. У.Фулбрайта (США).

**Наукові інтереси:** християнська психологія, психологічна допомога, гуманістична психотерапія.

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

**Світлана Омеляненко**

У статті проаналізовані можливості застосування інтерактивних технологій навчання у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів з метою формування їхньої комунікативної компетенції.

Сьогоднішні студенти, які готуються через декілька років зайняти посади соціальних педагогів, повинні добре розуміти, в яких умовах вони будуть працювати, які професійні завдання вони мають розв'язувати. Одним із способів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами є орієнтація навчальних програм на набуття ключових здатностей, визначення виробничих функцій, типових завдань діяльності та умінь, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу, та на створення ефективних механізмів їх запровадження. На сьогодні вже розроблено Державний стандарт вищої освіти ряду спеціальностей, в тому числі й спеціальності "Соціальний педагог" із визначенням узагальненого об'єкта діяльності: соціально-педагогічна діяльність у різних функціональних соціальних організаціях усіх форм власності, а також в освітніх, культурних, наукових, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державного та муніципального управління у справах сім'ї та молоді.

Однією із виробничих функцій соціального педагога, є комунікативна функція, яка знаходить реалізацію через такі типові завдання діяльності: добирати оптимальні засоби

та прийоми спілкування; дотримуватися правил і норм спілкування; аналізувати зміст функцій спілкування; виявляти сутність та особливості комунікативної діяльності з різними соціальними групами; формувати етичні засади комунікативної діяльності; будувати спілкування на принципах гуманізації. Для забезпечення формування у студентів здатності до реалізації цієї функції необхідно вже під час організації професійного навчання створювати ситуації, які найповніше відповідали б майбутній професійній діяльності. Причому ця робота повинна проводитися не лише в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, а й при вивченні всіх навчальних дисциплін, в тому числі й у процесі загальнопедагогічної підготовки. Проте, слід відзначити, що у практиці діяльності вищих навчальних закладів до цього часу зберігається підхід до змісту освіти та методів навчання, в основі якого міститься мета оволодіння студентами знаннями. Метою нашої статті є показ можливостей застосування інтерактивних технологій навчання у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Проблему застосування інтерактивних технологій навчання розглядають О.І.Пометун, Л.В.Пироженко стосовно навчання учнів у загальноосвітніх навчально-виховних закладах. Вони відзначають, що "інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність" [5]. Отже, сутністю цієї форми навчання є взаємодія, діалог, що заперечує домінування одного учасника навчального процесу над іншим, домінування однієї думки над іншою.

Для нашого дослідження важливими є положення щодо зв'язку застосування інтерактивних технологій навчання із формуванням творчого мислення. В.С.Біблер називає провідною формою творчого мислення логіку діалогу – "діалогіку", яка є формою внутрішнього сперечання, схемою самообґрунтування логіки мислення [1]. Діалогічне мислення пов'язується у наукових дослідженнях із теорією діалогу культур. Близьким за змістом є поняття діалектичного мислення, що застосовує Є.В.Ільєнков. Вміння дійсно грамотно сперечатися з іншим поглядом покладається в основу іншого, більш цінного вміння – вміння сперечатись із самим собою, що є основою критичності мислення [2].

Застосування інтерактивних технологій навчання обґрунтовується у світлі загальної теорії діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв), основними положеннями якої є: 1) цілеспрямованість будь-якої діяльності, тобто наявність із самого початку певної мети, за умови реалізації якої активна діяльність припиняється; 2) будь-який акт діяльності характеризується певним мотивом; О.М.Леонт'єв вважає, що "потребу" слід визначати відповідно до мотиву, бо мотив завжди відповідає тій чи іншій потребі; вчений підкреслює, що "до свого першого задоволення потреба "не знає" свого предмета, він ще повинен бути виявленим; тільки в результаті такого виявлення потреба набуває своєї предметності, а сприйманий (предметний, уявний) предмет – своєї спонукальної і спрямовуючої діяльності функції, тобто стає мотивом" [3, 190]; 3) діяльність має свою структуру – модель, що складається з певних послідовних дій, кожна з яких характеризується тією чи іншою проміжною метою.

Пізнавальний процес відбувається лише за умови, коли система діяльності учня, студента мотивована за допомогою цілеспрямованих впливів з боку вчителя, викладача і "відкрита" для набуття знань, формування умінь, для особистісного розвитку. У процесі діалогізації педагогічного процесу безпосередньо присутня діяльність на особистісному рівні. Студент актуалізує свій рівень пізнавальної діяльності, спрямувавши її на доведення правильності чи обґрунтування хибності певних тверджень, на набуття нових знань у процесі дискусії. Одночасно відбувається актуалізація особистісних мотивів, якостей, цінностей викладача, який повинен не лише констатувати правильність чи хибність

запропонованих тверджень, а й спонукати студентів до міркувань. У процесі такої організації педагогічного процесу відбувається істинна взаємодія студента й викладача, що розкриває процеси впливу студента та викладача один на одного, взаємну зумовленість їхньої діяльності, породження діяльністю викладача пізнавальної діяльності студентів, яка, в свою чергу, породжує наступну організаторську діяльність викладача. Тут відбувається взаємоперехід, під час якого змінюється стан кожного. У ході такого навчання дві сторони педагогічної системи не тільки міняються місцями, а й безперервно змінюються самі, як на інформаційному, так і на особистісному рівнях, викликаючи зміну всього цілого, що взаємодіє.

Ми застосовуємо інтерактивні технології навчання у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зміст яких спрямований на моделювання майбутньої професійної діяльності у навчальних педагогічних задачах, моделювання з метою розвитку професійних умінь. Навчальну педагогічну задачу ми розглядаємо як модель певної реальної ситуації, що породжується процесом навчання, має для конкретного суб'єкта проблемний характер і дає змогу в процесі розв'язування формувати професійно значимі якості особистості. Тобто результатом діяльності студента по розв'язуванню навчальної педагогічної задачі є два компоненти: 1) застосування знань, формування умінь; 2) відображення змін у внутрішньому, духовному світі студента, зміна його як майбутнього спеціаліста, новоутворення особистості. Тому задачі у професійному навчанні повинні будуватися із врахуванням контекстного підходу, який передбачає скорочення розриву між штучністю навчальних процедур та реальною професійною діяльністю спеціаліста.

Брати участь у навчальному процесі як одного з його суб'єктів, що передбачає інтерактивне навчання, студент може тільки в тому разі, якщо він здатний самостійно знаходити і критично оцінювати загальні способи розв'язування задач, які ставляться у процесі навчання. А це, у свою чергу, можливо за умови, якщо навчання починається не із засвоєння способів розв'язування окремих завдань (що характерне для традиційного навчання у вищій школі), а з оволодіння загальними способами розв'язування задач певного класу. Оволодіти ж такими способами студент може усвідомивши ті властивості та зв'язків об'єкта, що вивчається, які визначають закономірності його функціонування, можливості його перетворення і складають зміст теоретичних понять про цей об'єкт.

Спільне розв'язування педагогічних задач викладачем та студентами – важлива характеристика інтерактивних технологій навчання. Реалізація такого методу потребує кардинальної зміни виду стосунків між учасниками навчального процесу. Насамперед це стосується стосунків між викладачем і студентом. Засвоєння заданого зразка дії звичайно потребує від студентів точного виконання вказівок викладача, тобто спирається на взаємини керівництва та підлеглих. Але такий тип стосунків неприпустимий у межах навчально-пошукової діяльності, яка втрачає смисл, як тільки викладач починає диктувати студентам зміст і послідовність їхніх дій. Звичайно, викладач повинен спрямовувати дії студентів і в цьому випадку, але зробити це він може лише "зсередини", розв'язуючи задачу разом із студентами, а не замість них. Це означає, що його дії та висловлювання не можуть бути авторитарними й повинні бути відкриті для обговорення та оцінки тією ж мірою, що й дії студентів. Поза стосунків партнерства, ділового співробітництва між студентами та викладачем цілі формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів виявляються не досягнутими.

Навчально-пізнавальна діяльність у такому разі за самою своєю суттю є колективно розподіленою, оскільки передбачає зіставлення і критичну оцінку різних підходів до розв'язування педагогічної задачі. Необхідною умовою спільного виконання діяльності є розгорнення її як діалогу, тобто як зіставлення та аналіз різноманітних, але початково

рівноправних підходів до завдання, різних логік розв'язування. Лише в межах такого діалогу кожний його учасник отримує можливість подолати однобічність свого підходу до розв'язування задачі, обмеженість свого розуміння ситуації, завдяки чому спільна діяльність набуває власне навчальну спрямованість. Остання виражається, зокрема, у тому, що знайдений у процесі діалогу загальний спосіб розв'язування педагогічної задачі залишається відкритим для критичної оцінки та корекції при зіткненні з новим підходом до виконання завдання, який раніше не враховувався.

При такій організації педагогічного процесу контроль процесу навчання й оцінка його результатів здійснюється не тільки за формальними ознаками, такими, як уміння відтворювати ті чи інші теоретичні знання у ході заняття чи на екзамені, але й з урахуванням умінь використовувати знання при аналізі й оцінці реальних явищ, стосунків, взаємозв'язків, зокрема тих, які виникають безпосередньо під час занять.

У процесі застосування інтерактивних технологій необхідний достатній рівень розвитку таких умінь студентів: уміння аналітично мислити, вміння знаходити інформацію, уміння вислуховувати та висловлюватися. Розвиток цих умінь одночасно є і наслідком застосування інтерактивної технології. Тому необхідна попередня спеціальна робота, спрямована на інструктування студентів щодо застосування цих умінь.

Аналітичне мислення допомагає студентам "розділити" предмет обговорення на окремі твердження, сформулювати аргументи, що є ясними, продуманими й добре підтримані доказами. Коли студенти отримують тему для обговорення, то вони використовують аналітичне мислення як перший крок у поділі теми на частини для подальшого розгляду кожної окремої частини. Коли вони отримують педагогічну ситуацію, в якій необхідно визначити педагогічну задачу та знайти способи її розв'язання, то вони теж повинні поділити її на частини. Їм необхідно навчитися бачити логічний зв'язок між абстрактними теоретичними знаннями, ідеями та подіями в реальному навчально-виховному процесі. Аналітичне мислення дає можливість знаходити недоліки, неточності, прорахунки в позиції інших учасників обговорення і бачити твердження, що недостатньо аргументовані.

Часто для аргументації своїх тверджень студенти потребують додаткової інформації. Тому важливо знати не лише, яка інформація потрібна для доведення, а й де цю інформацію знайти. Тому на початку обговорення у деяких випадках доцільним є спільне визначення того, що ми знаємо про предмет обговорення, звідки це ми знаємо. Підготовчим етапом до такої роботи є завдання, які передбачають формулювання запитань, що мають проблемний характер, причому ці запитання студенти пропонують самостійно, а їхні колеги доводять, що запитання має проблемний характер, показують, якою інформацією необхідно володіти, щоб знайти відповідь на це запитання. Наприклад, студент запропонував таке запитання: "Чи водяться крокодили у річці Абба?". Щоб отримати відповідь на це запитання, як пропонували студенти, потрібно знайти інформацію про те: 1) чи є річка Абба, де вона протікає, який характер цієї річки, 2) хто такі крокодили, які умови їхнього проживання; а потім зіставити інформацію із першого й другого блоків запитань, і лише тоді ми зможемо дати відповідь на поставлене запитання. На прикладі цього запитання, відстороненого від педагогічної проблематики, студенти навчаються при розгляді вже педагогічних проблем, як аналізувати умови задачі, які перед ними виникають, визначати питання задачі (адже у реальному педагогічному процесі задачі перед педагогом ніхто не формулює, вони існують об'єктивно), так і знаходити інформацію, що потрібна для розв'язання визначеного ними завдання.

Важливим умінням є уміння вислуховувати, тому що в процесі діалогу необхідно добре розуміти, в чому слабкість чи сила аргументів опонентів. Тому ми знайомимо студентів із різними видами активного слухання: нерелексивним слуханням, що передбачає уміння уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми

зауваженнями, та рефлексивним слуханням, що використовується для контролю точності сприйняття почутого. Студенти вправляються у використанні різних видів рефлексивного слухання – з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування. При цьому такі завдання пропонуються по ходу відповіді студентів на певні теоретичні питання з курсу педагогіки, тобто цей вид роботи не є окремим, спеціальним етапом навчальної діяльності на занятті, а логічно вплітається у канву обговорення теоретичних питань.

Для формування уміння висловлюватися ми разом із студентами нагадуємо вимоги до текстів, що є основою будь-якого висловлювання, їхньої структури, структури побудови доведення, вимоги до виразності, темпу мовлення, разом складаємо перелік форм ввічливості, котрі доцільно використовувати у процесі обговорення дискусійних питань. Для розуміння логіки висловлювання корисними є завдання, спрямовані на редагування. Наприклад, студентам пропонується короткий педагогічний текст, що деформований, а їм необхідно подати його в логічній послідовності, обгрунтувавши її.

Розвитку вміння висловлюватися сприяє і застосування щоденника подвійних нотаток [4]. Щоб зробити щоденник подвійних нотаток, студенти повинні провести вертикальну лінію посередині чистого аркушу паперу. Зліва їм потрібно записати епізод із тексту або фрагмента уроку, що вони спостерігали, який вразив їх найбільше. Можливо, він нагадав їм щось із свого власного досвіду. Може, він їх здивував. Можливо, вони з ним у чомусь незгодні. Можливо, він дав їм розуміння певного підходу до розв'язання проблеми. Праворуч від лінії необхідно прокоментувати цей фрагмент: Що саме в ньому змусило їх його записати? На які думки він їх наштотував? Які запитання в них викликав? По ходу роботи викладач теж повинен писати коментарі до тексту. Потім охочі діляться своїми коментарями. Викладачеві теж варто поділитися своїм коментарем. Дискусія у цьому разі може виникнути на основі висловлювань самих студентів або ж на основі загальних запитань викладача, які змушують студентів сприймати текст як одне ціле.

Отже, застосування інтерактивних технологій у навчанні студентів, майбутніх соціальних педагогів, передбачає залучення їх до активного діалогу обговорення як теоретичних питань, так і професійно значущих завдань, що спрямований на перехід із зовнішнього діалогу як між викладачем і студентами, так і між студентом і студентами, у внутрішній діалог із самим собою та із навколишнім світом. Це сприятиме формуванню комунікативної компетентності студентів, що значно полегшить їхню професійну діяльність.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в адаптації різноманітних інтерактивних технологій, розроблених у методиках викладання різних навчальних дисциплін, до загальнопедагогічної підготовки, зокрема застосування тренінгів у процесі проведення занять з педагогіки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів". – Ч.ІІІ–ІV. – К., 2001. – 104 с.
5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Омельяненко Світлана Віталіївна** – професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка, кандидат педагогічних наук.

**Наукові інтереси:** вдосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів психолого-педагогічного факультету.

## МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ КОНФЛІКТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Лариса Перевозник

У статті вивчаються проблеми морально-етичних конфліктів у новітній українській історії та в загальному вигляді визначаються способи їхнього розв'язання.

Безперечно, сучасна соціальна й гуманітарна наука за останні десятиріччя здійснила масштабний прорив у вивченні суспільних конфліктів, їхніх типологій, в обґрунтуванні теорій, які пояснюють механізм конфліктів, та розробила й розробляє рекомендації та конкретні технології щодо усунення або ж мінімізації конфліктів, конфліктних ситуацій та їхніх наслідків [2].

Принципово нові політичні й соціальні обставини та непереборний інтерес до істинної, справжньої історії України змусив учених різних наук, зокрема істориків, соціологів, політологів, психологів та педагогів, принципово по-новому трактувати сутність незліченних конфліктів, якими так багата українська історія. У той же час непростий шлях української незалежності ставить вимоги вивчати не лише конфлікти минувшини, а й конфлікти саме новітнього часу.

В етичній науці проблема морально-етичних конфліктів висвітлена недостатньо. Але потреба у вивченні реального морального стану суспільства та визначенні напрямків, які можуть привести до розв'язання низки морально-етичних конфліктів чи, принаймні, хоча б до їхньої мінімізації та локалізації, постійно зростає.

Вся історія етичної науки здебільшого будується на вивченні діадичних (парних) категорій, що мають характер антиподів, наприклад, добро і зло, на подоланні протиріч та конфліктів між тим, якими є поведінка та вчинки людей і якими вони мусять бути, створенні все нових етичних теорій і моделей, які відповідали б викликам часу й пробуджували в людині, насамперед, людське та, так би мовити, піднімали її до висот соціального, цивілізованого, морально-етичного. "Саме суспільство, в міру того як воно формувалось і зміцнювалось, добуло із своїх власних надр ті великі моральні сили, перед обличчям яких людина відчула свою неповноцінність" [6, 255], – так у свій час сформулював ідею, яка пізніше стала методологічною основою аналізу соціального й морального в особистості, Е.Дюркгейм.

Конфліктна теорія суспільного розвитку взагалі категорична: конфлікт – це норма в природному режимі функціонування суспільства, соціальної системи, а завдання цивілізованого суспільства оволодівати всіма механізмами й тонкощами розв'язання конфліктів. Моральна сфера не є винятком.

Моральний конфлікт, без перебільшення, існує в суспільстві стільки, скільки існує людське суспільство, як організований соціум, а то й більше. Моральні конфлікти вивчаються з часів конфуціанства, зародження, становлення та розвитку філософської науки, яка першопочатково, як свідчать наукові джерела, повсюдно у світі існувала у формі моральних повчань, міркувань, дещо пізніше – етичних вчень.

Якщо проаналізувати життєдіяльність людського суспільства в цілому чи окремо взятого суспільного організму, будь-яким чином організованого і за будь-якими принципами, зокрема сучасного нам українського, то стане очевидним, що окремо взятий індивід, особистість здійснює своє особисте життя і реалізує особисте "Я" за певною життєвою програмою чи без неї, за певними моральними правилами та нормами чи нехтує ними, має моральні принципи чи взагалі живе без них і т.д. і т.п. Особистість на підставі внутрішніх і зовнішніх чинників під тиском певних соціальних умов і своїх симпатій та антипатій тяжіє до інших осіб чи дистанціюється від них, об'єктивно чи суб'єктивно йде на об'єднання



у великі та малі соціальні групи. Для суспільств, які переходять від одного соціального стану до іншого (а саме таким і є українське суспільство), вивчення цієї проблеми має особливе значення ще й тому, що моральна й соціальна злагода та спокій виступають у цьому разі засобом подальшого розвитку суспільства, так і його метою.

Класична соціологічна наука традиційно розглядає проблему конфлікту в соціологічній теорії від Е.Дюргейма та М.Вебера до сучасних представників конфліктології Л.Козера та Р.Дарендорфа. Пропонована стаття чітко визначає межі дослідження проблеми й має на меті вивчення конфліктів у сфері моралі в новітній українській історії за час становлення незалежності.

У наукових джерелах для зазначення морального конфлікту вживаються різні категорії, зокрема "моральний", "етичний", наприклад, у Е.Фромма [20, 5 – 6, 197], Дж.Шарпа [21, 202, 206], досить часто – "ціннісний конфлікт" або "конфлікт на мікрорівні" в А.Г.Здравомислова [8, 134 – 135, 149]. Деякі автори визначають "моральний конфлікт" як зіткнення між миттєвим бажанням і моральною нормою, між почуттям любові й почуттям обов'язку, між різними моральними цінностями [7, 104]. А.Т.Ішмуратов, характеризуючи соціально-психологічний конфлікт, неодноразово зазначає його етичну сторону. Зокрема, даючи характеристику цього типу конфлікту, він говорить, що "з етичного боку конфлікт являє собою прийнятний чи неприйнятний за формою спосіб виявлення протиріч, що виникають у процесі взаємодії людей" [9, 81], а далі знову ж таки зазначає, що з етичного погляду існують "соціально прийнятні й несприйнятні форми прояву конфліктів" [9, 83]. Класифікуючи конфлікти за цілями, А.Т.Ішмуратов знову наголошує на можливому їхньому моральному змісті [9, 82].

Автор статті вважає правомірним вживання категорії "морально-етичний конфлікт", бо йдеться про моральну дилему, зіткнення, дію (реальну чи подумки, свідому чи підсвідому) та про відповідність чи невідповідність обраної поведінки особистості етичним уявленням суспільства та етичним теоріям і моделям. Формат статті не залишає можливості для розгорнутої аргументації використання тієї чи іншої дефініції.

Різноманітні аспекти конфліктів, у тому числі й морально-етичні, досить активно та продуктивно досліджують А.Я.Анцупов, Є.М.Бабосов, М.Ф.Вишнякова, С.Д.Грехем, М.В.Гришина, Є.А.Донченко, В.В.Дружинін, А.Г.Здравомислов, А.Т.Ішмуратов, А.С.Конторов, А.Д. Конторов, Д.Г.Скотт, Б.І.Хасан, Дж.Хейзінга та інші.

Порівнюючи та аналізуючи різноманітні типології конфліктів, автор дійшла висновку, що будь-який конфлікт, економічний, політичний, національний, конфесійний чи будь-який інший, несе в собі морально-етичний зміст. Адже будь-який конфлікт являє собою зіткнення різних цінностей та ціннісних уявлень і завжди, як зазначає Дж.Шарп, виступає етичною дилемою [21, 202].

Аналізуючи проблему, слід зважати на такі обставини:

- по-перше, в переважній більшості українських громадян тією чи іншою мірою були сформовані соціалістичні й комуністичні ідеали, в яких краще життя було "заховане" за межі життя середньостатистичної людини – в ілюзорне комуністичне майбутнє;
- по-друге, капіталістичне суспільство за застарілими традиційними уявленнями пересічного українця того часу – це суспільство взагалі без усякої моралі. Хоч насправді саме сучасне цивілізоване суспільство якраз і сповідує високі моральні принципи та намагається дотримуватися загальноцивілізаційної моралі;
- по-третє, у масовій свідомості здебільшого переважали міфологічні уявлення про майбутнє українського суспільства й моральні принципи організації його життєдіяльності;
- по-четверте, радянська держава майже повністю монополізувала патерналістські функції, тому "совок" був інфікований вірусом духу боротьбізму проти іноземного ворога,

який не вловимо був присутній в усіх негараздах і бідах того суспільства, а сам "совок" був зовсім не готовий до самостійності, самозахисту, самовиживання і загалом – до самореалізації. Тим паче, він ніколи не був самодостатнім (звичайно, за окремими випадками).

Новітня історія України свідчить, що процеси становлення і розвитку ринкового суспільства проходять дуже складно й далеко неоднозначно, а цивілізоване громадянське суспільство з високим рівнем демократії та соціальної злагоди й добробуту потребує внутрішньої морально-етичної бази.

На початку 90-х років відбувся злам звичайної для того покоління стабільної соціальної системи у формі тоталітаризму й заміна та конструктивна її перебудова. А яка, говорячи мовою О. Конта, "соціальна фізика" цього процесу?

В Україні в першій половині 90-х років минулого століття виникла надзвичайно складна комбінація соціальних явищ і процесів. Цей час характеризується пошуками визначеності не лише в політиці та економіці, а й в усіх галузях суспільства та особистого життя громадян. Люди, які ще вчора поводитися загальноприйнято, враз повністю змінили свою поведінку. У свій час відомий англійський соціолог Г. Спенсер говорив про зв'язок між політикою та особистою поведінкою громадян, вказуючи на те, що цей зв'язок має закономірний характер і в історії людського суспільства неоднозначно спостерігався.

Первісне накопичення капіталу й перші кроки ринкового суспільства в Україні мали суперспотворені форми. Це був час "червоних директорів" (де, хто сидів, те й приватизував), процесів безконтрольної приватизації: перехід державних матеріальних ресурсів у приватні руки, період грабіжницького капіталізму, який мораль взагалі викинув із суспільного вжитку.

Загальновідомо, що в переломні епохи настає час переоцінки морально-етичних цінностей, і як наслідок цього процесу, відбувається збільшення та загострення морально-етичних конфліктів. Саме такий час наступив в Україні.

Суспільству, ніби сп'янілому від отримання незалежності, свободи й проголошеної демократії, було не до моралі. Задля справедливості слід зауважити, що більш об'єктивна оцінка морального стану суспільства того часу полягає в тому, що суспільство, яке вирвалося з тоталітаризму й павутиння однієї ідеології, жорстких рамок суспільної моралі, демонстративно виказувало нехтування моральними принципами, сформованими вчорашнім днем. Лише в одних, консервативно налаштованих, на рівні підсвідомості жив непереборний страх, що все скінчилося, що далеко не кожна людина іншій людині "друг, товариш і брат", тому вони трималися (а деякі продовжують триматися і до цього часу) за минуле, не розуміючи того, що ліві погляди в тому вигляді себе дискредитували не лише в Україні, а й у всьому світі. А іншу частину суспільства, налаштовану демократично, реформаторському, переповнювали ілюзії щодо завтрашнього дня. І як наслідок – відбувалося те, що можна назвати фізичним терміном – "збурення", збурення натовпу, маси.

Позитивний герой, так характерний для радянського суспільства, набрид уже всім і дратував усіх своїми моральними повчаннями в житті, літературі та на екрані. Учнями в школах цього часу стало набагато складніше управляти. Значна маса школярів взагалі стала малокерованою. Виявились ознаки того, що іспанський соціолог Х. Ортега-і-Гассет назвав типовими рисами людини маси: невизнання авторитетів, відмова підпорядковуватися кому б то не було [16, 61], а її здичавіння – безпосередня причина деморалізації суспільства, бо "підгрунття, на якому тримається цивілізований світ, і без якого він упаде, для масової людини просто не існує" [16, 85].

Російський вчений С. Кара-Мурза взагалі гранично категоричний в оцінці моральних процесів того часу в посттоталітарному просторі. Він говорить про "розхитану мораль" [10, 236], про "різке розширення межі аморальності", "підірвану мораль" [10, 237], про

"відмикання пам'яті й моралі" [10, 511], про "зруйнування ядра моралі" [10, 546]. З дослідником можна погодитися лише частково і за умови уточнення: відбулася руйнація моралі тоталітарного суспільства радянського типу. І цей процес в українському суспільстві, особливо на рівні особистості, відбувався досить хворобливо.

Серед того морального багажу, до якого виявляли зневагу, опинилося чимало загальнолюдських цінностей і утворився своєрідний вакуум. А як загальновідомо, "природа не витримує порожнечі", а соціальна природа – тим паче. Гостріше, ніж будь-коли, постала проблема існування у суспільстві моралі подвійних стандартів.

Для частини суспільства, зокрема старшого покоління, це вилилося в особисту трагедію: мовляв йшли не туди й не тим шляхом, а життя кінчається і набутий соціальний досвід враз виявився не затребуваним.

Для молоді це пройшло також досить болісно: здавалося б зовсім чіткі орієнтири враз зникли, а особисте майбутнє треба будувати самотужки – вмінь і навичок же до цього ніхто не сформував.

У суспільстві різко збільшилася злочинність (на сьогодні в місцях позбавлення волі в Україні відбувають покарання 184 тис. осіб) [19,7], алкоголізм, наркоманія [15,3], суїцид, кількість зубожілих. Це визнали й політики. Так, перший президент України Л.М.Кравчук якось сказав, що, проводячи приватизацію, ми, мовляв, хотіли зробити всіх українців власниками, а зробили бідними.

Сильно вдарило по моралі колективізму й безробіття, про яке пересічний українець мало що знав, та й то – лише з радянських газет.

Значно впала й політична активність громадян, яка 1999 року досягнула апогею. На цьому позначився розрив між ідеалом демократії, вірою у демократичні цінності й реальним життям. Розпочався період зневіреності в усе, до чого прагнули. Можна без перебільшення констатувати, що для цього періоду стала характерною аномія.

Е.Дюркгейм та Р.Мертон започаткували такий погляд на аномію (морально-психологічний стан індивідуальної та суспільної свідомості, яка характеризується розпадом системи цінностей, апатією, зневіреністю, зростанням злочинності та інше), коли явище розглядається не як соціальна хвороба окремої особистості, а як хвороба всього суспільства, його соціальної структури, соціальних інститутів та соціальних зв'язків.

Час ніби спресувався. Межі добра раптово звузилися, стали менш означеними та втратили чіткість і ясність, а межі зла так само раптово розширилися, стали масштабнішими: спекуляція стала бізнесом, замість взаємодопомоги появилася нецивілізована конкуренція, колективізм змінився на індивідуалізм, а гуманістичні цінності виявилися і не модними, і не затребуваними. Звичні соціальні норми, внутрішній контроль, мірою якого виступає совість, стали малоефективними, малодієвими, а то й зовсім не спрацьовували. Звична мораль стала аморальною і розмитою. У суспільстві порушилася межа між моральною нормою і моральною патологією. Соціальний цинізм загрозливо наблизився до норми суспільного життя.

У Х.Ортеги-Гассета є характеристика процесу й механізму поведінки мас в умовах перехідного періоду. Саме в цей час масова людина – продукт сучасного розвитку – втрачає мораль, але, на думку дослідника, не задля нової, а задля того, щоб не дотримуватися ніякої [16, 179]. У той же час він зауважує, що "просто взяти й позбавитися моралі неможливо" [16, 181], бо сутність моралі – у свідомості служінню та обов'язку, і якщо людина приходить у конфлікт з мораллю, то виникає "протимораль", а це "не просто заперечення, але антимораль, негатив, повний відбиток моралі, що зберіг її форму"[16, 181].

Е.Фромм, вивчаючи проблеми функціонування етичної системи будь-якого суспільства, говорить, що певним чином організоване суспільство, де привілейовані групи

панують над іншими членами (а саме такою виступає Україна сьогодні), може приводити до того, що конфлікт між соціально-іманентною етикою, яка забезпечує функціонування даного типу суспільства, може вступати в конфлікт з універсальною етикою, котра необхідна для більш повного розвитку його членів [20, 199]. Вчений зауважує, що цей конфлікт у сучасному суспільстві дещо послаблюється до тих пір, аж "поки людство не побудує таке суспільство, в якому суспільні інтереси будуть відповідати інтересам усіх його членів" [20, 200]. В Україні цей конфлікт якраз не послаблюється, а навпаки, зростає.

Серед моральних проблем сучасності Е.Фромм називає: ставлення людини до сили і влади [20, 201] та байдуже ставлення людини до самої себе [20, 203], які залежно від гостроти їхньої сутності самі собою виступають причиною конфліктності.

Все описане вище особливо в гострих формах має місце в сучасній Україні. Воно розхитує соціальну стабільність і не сприяє ефективній розбудові української незалежної держави. Ці проблеми комплексно досліджуються І.Е.Бекешкіною, Є.І.Головахою, В.С.Небоженко, М.В.Паніною та іншими.

Моральний колапс суспільства ще на початку 90-х років був реальною загрозою. Але значна кількість членів суспільства інтуїтивно звернулася до релігії: в Україні 45-50% населення віруючих, і вони репрезентовані 55 віросповіданнями [17, 1]. Можна стверджувати, що релігія, передусім християнська, попри всі її проблеми, виконала свою месіанську роль в Україні сповна.

Особливості формування ринкових відносин, економічні проблеми (Україна 2003 року займала 119-е місце серед 229 країн світу за рівнем ВВП на душу населення) [12,7] мало поліпшили матеріальний стан мільйонів громадян і як наслідок – різка соціальна диференціація суспільства привела до появи нових соціальних класів та груп. Виникли нові типи шкіл, нові не лише за структурою, а й орієнтовані на соціально забезпечені та соціально не забезпечені верстви населення. Це неминуче привело до появи нових цінностей та до таких же нових моральних поглядів. У суспільстві все більше почало виявлятися явище, у свій час найменоване Е.Фроммом "феноменом ірраціональних потягів" [20,163], коли "вся увага переведена на дії" [20,162], тобто це те, що загальновідоме під висловом "Мета виправдовує засоби", а щодо нашого суспільства, то слід додати: "будь-які засоби", що означає організацію життя "за поняттями". На протигагу одній, радянській системі комуністичної моралі, в цей час в Україні формується декілька мало пов'язаних між собою, та досить суперечливих, нечітких життєвих систем моралі, характерних для окремих соціальних груп, що мають певний матеріальний та соціальний статус.

У літературі, медіа та суспільній практиці з'явилися соціальні ідеї, які відтінили всю гостроту та суперечливість морального стану суспільства: спроби повернення до минулого, заклики до використання національного, запозичення досвіду західних країн, намагання створити щось нове тощо. Але всіх їх характеризує одне: пошуки виходу з такого морального стану суспільства.

На все духовне, що появлялося і змінювалося, держава в той час реагувала недостатньо або ж із запізненням і загалом цими проблемами переймалася слабо. Суспільство й держава у сфері моралі (до речі, як і в галузі мистецтва) були ніби не цікаві одне одному, розвивалися та розбудовувалися ніби в паралельних світах. Неодноразово політики досить високих рангів, коментуючи звернення пересічних громадян стосовно того "Куди ми йдемо?", "Що ми будемо?" (тобто питання, які можна кваліфікувати як вираження соціального ідеалу), ігнорували їх або ж критикували з відомим скепсисом або навіть і цинізмом, мовляв, я не знаю, що ви будете, а я будую ринкове суспільство. Сам коментар аморальний. Такі коментарі, звісно, викликали протидію. І в цілому така ситуація не могла не позначитися негативно на суспільній моралі.

У свій час нідерландський вчений Дж.Хейзінга зазначав, що автономія держави від моралі – велика небезпека, яка загрожує західній цивілізації, і полягає в тому, що принцип позаморальності перестає бути монополією лише держави й засвоюється недержавними організаціями та широкими масами. Що власне й відбулося в Україні.

До речі, слід зазначити, що проблема пошуку перспектив стабільності та розвитку суспільства через індивідуальні почуття та віру особистості у власні моральні принципи та загальносуспільні, які підтримуються на державному рівні, має місце і в цивілізованих країнах, зокрема в США. У медійному просторі висловлена думка, що соціологічні опитування в американському суспільстві напередодні президентських виборів засвідчили, що на перше місце серед загроз національній безпеці, американському суспільству, громадяни США ставлять не виснажливу війну в Іраці, не економічні проблеми суспільства, навіть не міжнародний тероризм, а втрату моральних цінностей (понад 22 % опитаних), і надії на їх відродження американці пов'язують саме з особистістю президента Дж.Буша.

З другої половини 90-х років держава більш чітко почала визначати свої та суспільні духовні пріоритети. Певне осмислення цих процесів привело до вирівнювання ситуації та до певної рівноваги в суспільстві. Національна ідея, хоч ідеально не повністю, але частково виконала свою роль і заклала підвалини нової духовності та моралі.

Поступово почала формуватися національна самосвідомість. У продовження роздумів над подальшими перспективами цього процесу може відіграти певну роль ідея Е.Дюркгейма про колективну солідарність суспільства. Принципи колективізму, який панував раніше в нашому суспільстві майже у всьому, значно трансформувався в напрямку індивідуалізму. Суспільство більш лояльно почало ставитися до багатих. Народний афоризм: "Чому ми такі розумні й такі бідні, а вони такі нерозумні й такі багаті?!" трансформувався у висновок: "Багаті, як завжди, розумні, хоч і без моральних гальм, бідні – не завжди".

Поступово формується так звана корпоративна мораль. Відроджуючись, суспільство віддає перевагу загальнолюдським цінностям, які сповідує християнство: не вбий, не зашкодь, не лжесвідчи та ін. Держава вітає загальнолюдську мораль. Суспільна думка від нігілізму в моралі також почала різко висловлюватись у її крайній необхідності й засвідчувати, що вона реально формується в українському суспільстві.

Можна констатувати, що за роки незалежності сталися зміни соціокультурного середовища, в якому перебуває і з яким динамічно взаємодіє особистість. Поступово змінюється соціоекосистема українського суспільства.

Нерідко в багатьох джерелах нагадується усім, що з 1991 року в Україні, на відміну від інших країн, які утворилися на посттоталітарному просторі, не було ні соціальних, ні міжнаціональних конфліктів. Це так. Видимі конфлікти себе не виявляли, а морально-етичні конфлікти були і є очевидними і вони лякають своєю буденністю та повсякденністю.

Мораль, починаючи з грецької античності, розумілася, як міра панування людини над самою собою, як показник того, наскільки людина відповідальна за себе, за те, що вона чинить [5, 12]. Людське суспільство, постійно піднімаючись у своєму соціальному розвитку та цивілізованості, поступово піднімається і до моральної досконалості, тобто до такого взаємоспіввідношення розумного й нерозумного початків в індивіді та суспільстві в цілому, коли перше панує над останнім та показує, що мораль є винятково людською якістю. А оскільки соціальне – це набуте в процесі колективної життєдіяльності, то мораль тісно пов'язана з соціальним і характеризує людину з погляду її здатності жити в людському соціумі. На думку Х.Ортеги-і-Гассета, "грані, норми, етикет, закони писані й неписані, право, справедливість... сфокусовані в слові "цивілізація", а "цивілізація" – це, насамперед, воля до співіснування. Дичавіють в міру того, як перестають рахуватися один з одним. Здичавіння – процес розбрату" [16,73].

Люди займають з приводу розв'язання будь-яких питань різні позиції у результаті свого морального вибору. Людина може й навіть вимушена обирати певний тип поведінки, яка визначається певними соціальними нормами та цінностями. Тому традиційно вважається, що формування моралі, морально-етичних норм пов'язане з вибором. Але вибір завжди ставить особистість у конфліктну ситуацію, передусім з власним "Я" і розвивається як внутрішній конфлікт, як серйозна внутрішня дисгармонія, потім піднімається на різні рівні усупільненості: до малої соціальної групи, зокрема, сім'ї, потім йде велика соціальна група й суспільство в цілому.

Неупереджене вивчення об'єктивної історії нашого народу, особливо у ХХ і на початку нинішнього століття дає підставу навіть невірному й недосвідченому досліднику дійти висновку: найчастіше до вирішення цих дилем простих громадян штовхали й штовхають політики. Всі непродумані експерименти з українським народом революція, індустріалізація, колективізація, боротьба з так званими ворогами народу, освоєння цілини, організаційні набори "добровольців" на новобудови, спорудження каскаду ГЕС на Дніпрі, непродумане, дилетантське будівництво АЕС та інше (ринкове суспільство не є винятком) стали для багатьох мільйонів людей морально-психологічним випробуванням, нерідко – з трагічною розв'язкою. Політичний "Хтось" ставив і продовжує ставити мільйони людей у ситуацію морального вибору, але кожного разу залишає їх наодинці в пошуках виходу з морального лабіринту.

Саме в такій, у край загостреній ситуації вибору, пересічний українець опинявся двічі впродовж останніх півтора десяти років: на початку 90-х і сьогодні. І не просто вибору, а вибору багатопланового й багатоаспектного, сутність якого – перспектива розвитку країни та добробуту кожного. В особистості багато питань і зовсім мало відповідей.

Досліджуючи можливості етичного вибору в політиці, М.Вебер указував, що вони обмежені: "... будь-яка етично орієнтована дія може бути підпорядкованою двом принципово відмінним, непримиренно протилежним максимам: вона може бути орієнтованою або на "етику переконання", або на "етику відповідальності" [1,180]. В іншому місці М.Вебер зазначає, що "неможливо носити під одним капелюхом етику переконання й етику відповідальності" [1,183].

Дослідження показують, що в разі ускладненого вибору демократичні суспільства шукають стимулів для подальшого вибору. Так, Дж.Шарп указує на шлях, яким необхідно йти. На його думку, яку він сформулював, відштовхуючись від поглядів М.Вебера та Є.Карра стосовно етичного вибору та його обмеженості, ці погляди "повинні стати відправною точкою для пошуку найкращого вибору" [20,204]. І далі: "Якщо очевидні альтернативи етичного вибору не задовольняють, видається розумним проаналізувати можливість іншого вибору, що враховує переваги вказаних вище альтернатив" [20,204]. Як тут не пригадати, що нерідко пересічний громадянин України вибирав не між добром і злом, не кращим і ще кращим, навіть не кращим і поганим, а між поганим і геть поганим.

У недемократичних же суспільствах проблема вибору лише підштовхує особистість до девіації, ненорми.

Можна запропонувати ще одну лінію роздумів: передбачаючи ймовірні моральні дилеми, які ведуть до конфліктів, можна автоматично зменшувати масштаби вибору, що у свою чергу автоматично зменшить поле конфліктності. Але як це зробити без обмеження прав і свобод людини, поки що ні практика, ні наука точної відповіді дати не можуть. Та й у реальності це може привести лише до подальшого конформізму чи нігілізму особистості. Це підтверджено дослідженнями, які вказують на різноманітні вияви амбівалентності особистості в посттоталітарному суспільстві [3,132-140,4,14]. Залишається один шлях: вибір – альтернатива вибору – компроміс або новий вибір.

Нові економічні й соціальні умови поставили перед суспільством принципово нові завдання. Але в переважній більшості українці, за окремими винятками, поки що ніяких симпатій до ринкового суспільства не виказують. Поки що в суспільстві не є панівною думка, що ринкове суспільство за своєю сутністю більш справедливе, ніж попереднє, а власноруч зароблені кошти та матеріальний достаток дають не лише економічну свободу, а й створюють підґрунтя для свободи моральної, свободи вибору й свободи вчинку.

Сьогодні вчені, зокрема М.Ласкін [13,12], спираючись на думку відомих соціологів та політологів (В.Парето, М.Вебера, Й.Шумпетера та інших), висловлюють думку про взаємозалежність нової економіки та етики, оскільки етика уможлиблює домінування над різними ірраціональними прагненнями, такими, як збагачення, корупція тощо, й створює можливість переходу до більш справедливого суспільства. Етика нових стосунків повинна бути формальною і в той же час динамічною, а правила – прозорими й не закостенілими і їх на мікрорівні визначає підприємець, а на глобальному – держава, яка й пропагує їх [13,12].

Сьогодні гостріше й сильніше, ніж будь-коли, як і раніше, пересічний громадянин відчуває потребу в підтримці як суспільства, так і держави. Саме потреба, як вказує відомий російський психолог С.Л.Рубінштейн, котру в чомусь відчуває людина і яка лежить поза межами людини, визначає зв'язок людини з навколишнім світом і її залежність від нього [18,518].

Залежність від потреби породжує спрямованість особистості, що характеризується змістом, орієнтацією на певний предмет та напругою, яка при цьому виникає [18,518–519]. Цей процес характеризується динамічними тенденціями, особливе значення серед яких займає тенденція обов'язковості, тобто того, що повинне бути, установкою, потребами, інтересами та ідеалами [18,520–521]. Держава відгукнулася на цю ситуацію Законом України "Про захист суспільної моралі".

У науці існує твердження, що гордість, почуття власної гідності, оптимізм та віра в завтрашній день є важливими складовими відчуття того, що людина проживає щасливе й успішне життя. Оцінювальні судження пересічних українців перебувають у внутрішньому протиріччі та конфлікті: люди давно живуть одним життям, а оцінюють його за критеріями іншого, минулого життя. Майбутнє взагалі намагаються не планувати. За даними соціологічних опитувань у незалежній Україні, жити важче, ніж за радянського часу, вважають 70 % киян. Тільки 8,3 % опитаних громадян планують своє життя на 4 роки, ще 6,3 % не бояться майбутнього, а понад 85 % намагаються не думати про майбутнє і живуть нинішнім днем [11,11].

У мінімізації конфліктів, як, до речі, і в стимулюванні нових, немало зроблено істориками. Безперечно, в прочитанні та розумінні власної історії зроблено багато, але далеко не все. Особлива духовна агресія зовсім невинуватна. Нові умови вимагають цивілізованих форм. Історичні постаті й літературні герої минулого мають вигляд сьогодні високоморальних, що дуже актуально, зокрема герої "Тараса Бульби" М.Гоголя. Історична пам'ять, любов до отчого дому, знання родоводу допомагають сьогодні формувати морально-етичний стержень нового українця, не "нуворіша", а громадянина нової України.

На підставі аналізу соціальних фактів та явищ соціального життя України можна сформулювати узагальнювальний висновок:

- перехід від одного соціального стану суспільства до іншого супроводжується конфліктами та конфліктними ситуаціями в усіх галузях і на всіх рівнях суспільного життя, а в різноманітних конфліктах завжди присутній морально-етичний аспект;
- на етапі первісного накопичення капіталу проблема етичності, зокрема цілей та вибір методів їх досягнення, приводить до загострення морально-етичних конфліктів;

- морально-етичні конфлікти за новітнього часу української історії здебільшого виявляються як внутрішні конфлікти особистості, як конфлікти міжособистісні (на різних рівнях соціуму: від малої соціальної групи, зокрема родини, до великої соціальної групи) та між особистістю і суспільством;
- зростання морально-етичних конфліктів – наслідок зрослих масштабів соціальної аномії та соціальної агресії;
- розв'язання морально-етичних конфліктів криється у створенні рівноправних юридичних, соціально-економічних, політичних та духовно-культурних умов для розвитку усіх громадян України та цивілізованих умов і форм допомоги особистості в пошуках нею варіантів морального вибору;
- морально-етичні конфлікти мають відкриті й латентні форми вияву;
- мінімізація морально-етичних конфліктів створює потенційні можливості для морального примирення, об'єднання й згуртування української нації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – К.: Основи, 1998. – 534 с.
2. Вишнякова М.Ф. Конфликтология: Учеб. пособие – Мн.: Университетское, 2002. – 318 с.
3. Головаха Е.И., Бекешкина И.Э., Небоженко В.С. Демократизация общества и развитие личности. От тоталитаризма к демократизации общества. – К: Наукова думка, 1992. – 125 с.
4. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современность. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составл., послеслов. и примеч. А.Б.Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
7. Запрудский Ю.Г., Коновалов В.М. и др. Конфликтология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 320 с.
8. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. – М: Аспект Пресс, 1996. – 317 с.
9. Ишмуратов А.Т. Конфликт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наукова думка, 1996. – 190 с.
10. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2003. – 832 с.
11. Комсомольская правда в Украине. – 19 октября 2004. – С.11.
12. Крючкова И. Украина в иерархии уровня жизни: перспективы продвижения вверх // Зеркало недели. – 18 сентября 2004. – С.7.
13. Ласкин М. Горизонты экономической мысли: от этики к справедливости, или триумф нового социального договора // Зеркало недели. – 11 сентября 2004. – С.12.
14. Небоженко В.С. Соціальна напруженість і конфлікти в українському суспільстві. – К.: Абрис, 1994. – 64 с.
15. Николаева О. Стратегией – по наркомании // Труд. – 8 октября 2004. – С.3.
16. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. – М.: ООО "Изд-во АСТ", 2001. – 509 с.
17. Почти половина граждан Украины – верующие // Факты и комментарии. – 8 апреля 2004. – С.1.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
19. Тихонова И. Как убийца стал проповедником // Труд. – 22 сентября 2004. – С.7.
20. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Мн.: Изд. В.П.Ильин, 1997. – 416 с.
21. Шарп Дж. Ненасильственная борьба: лучшее средство решения острых политических и этических конфликтов? // Этическая мысль: Науч. – публицист. чтения. 1991 / Общ. ред. А.А. Гусейнова. – М.: Республика, 1992. – С.200–207.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Перевозник Лариса Михайлівна** – доцент кафедри філософії КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, соціальна екологія, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.



## ГУМАНІТАРНИЙ СКЛАДНИК В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

**Анна Петюренко**

Розглядаються деякі проблеми гуманітаризації педагогічного процесу. Зокрема, розкривається необхідність гуманітарного складника в структурі професійної підготовки майбутніх вчителів.

У статті розглядається *проблема гуманітаризації процесу навчання математики та місця і ролі гуманітарного складника в професійній підготовці вчителя, яка пов'язана із загальною проблемою формування особистості педагога*. Незважаючи на значну кількість публікацій з проблеми гуманітарного складника у світогляді вчителя й гуманітаризації педагогічного процесу [2; 7; 10; 11; 14; 18], авторка розглядає окремі аспекти названої проблеми, які ще недостатньо висвітлені в науковій літературі, зокрема, теоретико-філософські питання цієї проблеми. У статті робиться спроба розкрити зміст і суть гуманітарного складника в структурі процесу професійної підготовки вчителя. У статті розвиваються погляди С.У.Гончаренка, Ю.Мальованого, В.А.Кушніра [10; 11, 18] на гуманітарний складник педагогічного процесу та гуманітарне мислення вчителя.

При викладанні математики та інших природничих дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі присутні дві тенденції, які постійно конкурують, суперечать і, в той же час, взаємно доповнюють одна одну. Ці тенденції існують у нероздільній єдності, діалектично взаємодіючи й заперечуючи одна одну, виражаючи дві сторони людської культури – науково-сциєнтичної і гуманітарної (згідно з поглядом Ч.Сноу [20]), або за словами В.С.Біблера, – "наукоучіння" і "культури" [6]. Вони ніколи не можуть злитися в щось однорізно нероздільне й водночас не можуть існувати в роздільності, незалежності. Між ними не існує просторових чи тимчасових меж у педагогічному процесі, чітких чи навіть нечітких. Відповідно формуються два мислення майбутнього педагога.

З одного боку, на заняттях з математики в майбутніх педагогів формується науково-математичний світогляд, світорозуміння, світосприйняття. У студентів природничих дисциплін формуються математичні поняття у вигляді означень, методів і засобів доведення теорем (доведення істинності), розв'язування задач, побудови просторових фігур, наближених і точних обчислень і т.п. Усе це в цілому формує науково-математичний світогляд майбутнього вчителя, об'єктивні знання про навколишній світ, формує певні уявлення про різні явища природи. І це передається від викладача до студента, вивчається студентом самостійно за допомогою мови математики, її окремих жанрів (див. [18]).

З іншого боку процес викладання математики ведеться певною національною мовою (українською, російською, англійською і т.п.) і є відображенням культури гуманітарної. Однак можна говорити не тільки про національну мову, а мову педагогічну, під якою тут розуміється і мовлення, і жести, і рухи (М.М.Бахтін [4]). Тут викладання математики здійснюється не у вигляді понять і означень, а у вигляді тексту. Текст у розумінні М.М.Бахтіна [3; 4] незакінчений, відкритий, має контекст, через який ніби втягує в себе всю людську культуру (як природничу, так і гуманітарну). Окрім того, праці з математики, не говорячи вже про посібники й підручники з математичних дисциплін, є звичним текстом на певній національній мові зі своїми образами й стилями. Отже, праці з математики, посібники й підручники з математики є і художньо-літературним твором, мистецьким твором автора. У такий спосіб математика як наука входить у більш загальний контекст усієї культури, в тому числі й гуманітарної.

Процес викладання певної наукової дисципліни завжди перебуває під впливом цієї дисципліни, під впливом логіки відповідної науки, під впливом мови відповідної науки. Тому процесу викладання математики притаманні математична логіка, формальний підхід,

одно-однозначна відповідність, функціональність, алгоритмічність, чіткість, упорядкованість, стійкість, закономірність, лінійна послідовність, оптимізаційність, раціональний вибір на основі перебору і т.п. Усе це сприяє формуванню у майбутніх учителів аналітичного мислення, вмінь робити однозначні висновки, класифікувати різної природи елементи, будувати логічні схеми (в тому числі й уроку), навичок моделювання і проектування.

Однак ті розділи математики, що внесені в сучасну програму вищої школи, в основному не сприяють формуванню у майбутніх учителів умінь щодо неоднозначних висновків, пошуків компромісу, неалгоритмічних дій, урахування винятків, аномалій, маргінальностей, випадковостей, розуміння й управління хаосом, багатоваріативності розвитку складних явищ (зокрема педагогічних), тлумачень принципів неоднорідності, доповнювальності й єдності світу та ін.

Не можна сказати, що математики тільки "чіткі догмати". Математика покликана відображати-моделювати явища об'єктивної реальності. А вони, як відомо, володіють і "недобрими" вищеназваними особливостями. Так, нечіткість у різних явищах математика намагається змоделювати за допомогою теорії нечітких множин, основоположником якої є американський вчений Л.А.Заде [13]. На сьогодні теорії і застосуванню нечітких множин присвячено багато праць (див., наприклад, [19]). Однорідні (й тільки однорідні) випадковості описує теорія ймовірностей [8]. Багатоваріативність розвитку певної системи, співвідношення її хаотичності й закономірності, відкритості й зв'язкам з навколишнім середовищем намагається описати синергетика [12; 16], розриви й маргінальності – теорія катастроф, суб'єктивні переваги особи, що приймає рішення, – різні теорії функції корисності [15]. Однак усі математичні науки (й відповідні дисципліни в педагогічному процесі вищого навчального закладу) будують математичні моделі наведених особливостей реального світу, *тільки виходячи з певних ідеалізацій, спрощень, припущень*. Математики завжди говорять: "якщо виконуються умови, то справедливе твердження". Однак на практиці й тим більше в педагогічному процесі, *оте "якщо", як завжди, не виконується*. Так нечіткість математика моделює тільки в розумінні ймовірності того, наскільки певний об'єкт належить визначеній множині. Випадковості в педагогічному процесі далекі від однорідних. Розвиток педагогічного процесу в напрямках атракторів ("провісників майбутнього" згідно з поняттями синергетика [12; 16]) багато в чому невизначений, оскільки самі ці атрактори в педагогічному процесі невідомі (на відміну від технічних систем). Теорія катастроф застосовується в основному тільки до систем, що описується диференціальними рівняннями, тоді як педагогічні явища ними описуються дуже погано. Тому в цілому мова математики дуже бідна для опису педагогічного процесу, а простіше – мало придатна. Це не означає, що математичні методи зовсім непотрібні в педагогіці, в педагогічних дослідженнях. Гарні результати дають моделі прогнозування розвитку педагогічних явищ на основі статистичних моделей [9]. Аналіз даних за допомогою факторного й кластерного аналізів, математичні методи класифікації числових даних, побудова моделей навчання, запам'ятовування [1] уможлиблює здобути нові знання. Однак ще раз наголошуємо, що вся математична література є і певною мірою літературою художньою, в якій "образ і стиль мають фундаментально-визначальне значення" [7, 4] і в цьому один з виявів гуманітарності в самій математиці як науці, котра є частиною загальнолюдської культури.

Сутність математичних понять, положень, теорем не тільки в знакових формулах (моделях), а в і тому, які аспекти реальності вони відображають. Так, наприклад, поняття "інтеграл" формально в математиці вводиться як границя інтегральної суми. Однак можна застосовувати й "інший" (ніж формальний) підхід до вивчення цього поняття. У природі

багато об'єктів неоднорідних. Неоднорідностями в геометрії можуть виступати "кривизна" ліній, поверхонь. Тоді для відшукування довжин кривих ліній, площ криволінійних фігур, об'ємів тіл, обмежених кривими поверхнями, їх розбивають (Т-розбиття) на скінчену кількість елементів і припускають, що вони однорідні (відрізки прямих, частини площин). У такий спосіб будується модель, образ, уява потрібного об'єкта. І поки що тут зовсім "немає математики" в тому розумінні, що відсутні формули. Поки що побудували тільки "образ" об'єкта у вигляді певної моделі (наприклад, образом криволінійної трапеції є ступінчата фігура). Поняття ж образу в контексті вищесказаного ймовірніше належить до мистецтва, ніж до математики. Потім шукають числове значення величини кожного вже однорідного елемента та суму цих значень, яку і вважають за наближене (модельне) значення шуканої величини всього неоднорідного об'єкта і називають цю суму інтегральною сумою. І лише потім шукають точне значення величини для всього об'єкта у вигляді границі інтегральної суми, яку й називають інтегралом. Вищеназваний підхід до введення інтегралу в курсі математики у вищому навчальному закладі не формально-математичний, а ймовірніше смислово-змістовно-образний, а тому й гуманітарний як "інший" стосовно формально-математичному.

Майбутньому вчителю важливо розуміти, що математика є тільки однією з форм відображення реальності, а не сама реальність. Взагалі "наука нині довела, що сама себе вона, виходячи тільки зі своїх строгих наукових критеріїв і передумов, зрозуміти не може (можна пригадати теорему Геделя про неповноту формальних систем), для цього вона повинна звернутися до принципів і методів, які сама не містить" [7, 9]. Стосовно навчання математики, то це означає, що пояснити сутність тієї чи іншої формули як знакової моделі реальності в рамках самої математики дуже проблематично, потрібний вихід у більш широкий простір культури, частиною якої є і математика. При навчанні математики (як і інших дисциплін) присутні багато ненаукових компонентів: сама реальність, яку моделює математика, нематематична; українська (чи інша національна мова), якою оперує викладач математики під час навчання далека від мови математики; аксіоми в алгебрі, геометрії та інших математичних науках, які є основою аксіоматичного методу, не можуть бути доведеними в самій математиці й тому мають "доматематичне" (донаукове) походження.

При викладанні математики тільки "з позицій математики" ми навчаємо "математики для математики", готуючи аналітиків, операціоналістів. Такий підхід відособлює, відриває математичні знання від знань інших предметів, формує у студентів професійні знання у вигляді "мішка картоплі", тобто у вигляді слабкозв'язної множини знань. Саме тому розуміння (а ще краще вміння) майбутніми вчителями необхідності більш широкого, ніж математичний, контексту процесу навчання математики створює передумови формування професійних знань у вигляді "недиз'юнктивної множини" [17]. Середовищем для формування такої множини може бути тільки культурний простір, або по іншому – вихід у ненаукове в гносеологічному розумінні середовище допоможе формувати різнопредметні знання з єдиних позицій – як відображення реальності в різних формах різними науками.

При написанні посібника для учнів чи студентів їхні автори виконують інше завдання, а саме – донести в доступній формі сутність і зміст відповідного навчального матеріалу з математики. І тоді вони використовують порівняння, епітети, метафори, наочні образи, різні кольори, створюють свій дизайн і т.п. Саме тому все більше з'являється посібників і підручників з математики з гарними картинками, загадками, іграми, ребусами, різнокольоровими зображеннями і т.п. У кожного автора є свій художній стиль викладу матеріалу, свій мовний жанр (наприклад, у вигляді веселої подорожі в країну формул). Кожний автор виявляє свої смаки, естетичне бачення оформлення своїх думок. Фактично створюється літературно-естетично-мистецький (гуманітарний, а не науково-сциєнтичний)

твір, у якому формально-математичне (формули) з'являється як наслідок певних образно-мистецьких, образно-художніх, образно-літературних дій і роздумів, як наслідок вираження у формальній формі сутності та змісту певних явищ природи, суспільства, мислення. Тоді математичні знакові моделі (формули) виступають не як сутність і зміст певних явищ, а тільки як одна з форм вираження такої сутності чи змісту, одна з форм їхнього відображення.

Педагогічний процес покликаний виконувати соціальні замовлення й тому є цілеспрямованим, що є однією з основних причин його наукового обґрунтування. Крім того, педагогічний процес покликаний максимально сприяти розвитку особистості, індивідуальності, унікальності (і тут також необхідні наукові дослідження, теорії й методи), що можливо тільки за умов свободи й демократії в педагогічному процесі, поцінуванні загальнолюдських цінностей – свободи, любові, надії, віри, гідності, добра. Є ще одна грань педагогічного процесу як частини людського буття, де люди не просто працюють чи навчаються, а живуть, творять, мріють, переживають, радіють, сумують і т.п.

Необхідність наукового обґрунтування педагогічного процесу спонукає до створення педагогічних теорій, парадигм, методів, технологій, методик, способів і засобів навчання та виховання. Все це породжує науково-сцієнтичну складову педагогічного процесу, без якої він не може успішно виконувати свої функції. Тому майбутньому вчителю дають відповідну суму (і немало!) знань з логічної побудови уроку як основної форми навчання, різних типів уроків (лекція, практичне заняття, комбінований урок, урок-гра та ін.), методів і форм навчання і т.п. Однак розрізнено-рецептурні знання ще не можуть задовольнити потреби діяльності майбутнього вчителя. Потрібні знання, "які можуть сформувати здатність людини самостійно осмислювати все, що відбувається. Це універсальна здатність до осмислення наявного повинна розвиватися й підсилюватися, а не подавлятися й заганятися в рецептурне русло професіоналізму" [2, 35]. Такі знання допоможуть майбутньому вчителю розуміти й сприймати педагогічний процес у своїй єдності й цілісності, сформувати цілісний світогляд. У такий спосіб формуються міжпредметні знання як одне цілісне знання, що "перетворює завдання організації великої кількості предметної інформації в легко оглядову систему *смислів*. Саме *смислів*, а не форм, як це робиться нині у всіх науках. ... Завданням сфери освіти людини є створення максимально повних умов для розкриття цього істинно людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості й тому суґубо гуманітарного знання у всіх *фундаментальних* предметних сферах, а не тільки в гуманітарних предметах" [2, 35]. Звідси випливає, що *гуманітарна складова в процесі навчання математики у вищому навчальному закладі – необхідна умова формування професійної підготовки спеціаліста, а не даність науковій моді чи часу*. Саме гуманітарна складова покликана сформувати у майбутніх учителів ті якості людини, спеціаліста, діяча, організатора, які не можна сформувати в просторі предметних знань одного чи навіть сукупності різних предметів, зокрема математичного циклу.

Крім того, вчитель багато в чому *творить* педагогічний процес. Педагогічний процес є його суб'єктивним твором на науковій основі. Тоді мова вчителя в такому творі у розумінні М.М.Бахтіна [3; 4] є і мовленням, і рухами, й жестами, й мімікою. Тоді вчитель виступає як літератор, митець, декламатор і т.п. Учитель застосовує наочність як певний образ, використовує метафори, порівняння, виявляє певний артистизм. Таким чином, педагогічний процес стає все більше соціокультурним (гуманітарно-культурним), а не тільки науковим (науково-культурним).

Велике значення в педагогічному процесі, в тому числі й при викладанні математики, мають емоції та почуття. Вчитель у своєму мовленні інтонацією виділяє потрібні моменти, під час проблемної ситуації створює емоційну напругу, драматичну ситуацію. Драматизм проблемної ситуації полягає в тому, що учні відчувають цілий спектр емоцій: від

невдоволення й розпачу (початок проблемної ситуації) до високої емоційної напруги (кульмінації) і від неї до розв'язання проблеми зі спадом емоційної напруги й виникненням почуття задоволення, катарсису. Отже, при створенні "свого" педагогічного процесу у вигляді тексту вчитель виступає і як письменник, і як драматург, і як режисер, і як актор. Для цього в майбутнього вчителя потрібно сформуванню відповідні знання, вміння, навички. Висвітлення більш глибоко педагогічного процесу як драми здійснено в праці [21].

Одним із головних завдань навчання (в тому числі й математики) є формування особистості учня чи студента. Це не можна здійснити тільки в просторі математики, потрібний вихід у простір культури. З цього приводу І.А.Зязюн підкреслював: "Сьогодні важливішими цілями гуманізації та гуманітаризації освіти є, по-перше, забезпечення творчого характеру майбутньої діяльності спеціаліста, його здатності до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого насамперед на людські цінності. І, по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, але й духовність, стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток" [13]. Одним з виявлень рівня професійної культури майбутніх учителів математиків є формування "недиз'юнктивної діамножинності знань" [10], що можливо здійснити тільки з міжнаукових, загальнокультурних позицій.

Майбутній учитель повинен розуміти, що педагогічний процес обмежений у просторі та часі. Це відчувається нестачею реального досвіду учням. Учитель повинен свідомо створювати ситуації більш широкого педагогічного процесу, ситуації ілюзорної реальності. Зокрема, це стосується виробленню уяви, польоту фантазій, які сприяють творчому розвитку особистості. Адже одним з головних завдань педагогічного процесу є формування вільної творчої особистості, на чому наголошують І.Д.Бех [5], С.У.Гончаренко [11], І.А.Зязюн [14] та ін. вчені. В ілюзорній реальності учень переживає й мислить так само, як і в реальності дійсній. Усе це стосується й процесу викладання математики. Особливо потужним засобом створення ситуацій ілюзорної реальності на сьогодні є комп'ютерні й інформаційні технології. Інтернет безмежно розширює простір педагогічного процесу, відкриває безліч нових аспектів життя, інформації різних напрямків. За допомогою графічних можливостей комп'ютера, зокрема мультиплікаційних, можна моделювати динамічні процеси перетворення графіків функцій за допомогою різних перетворень площини, побудови перерізів фігур, у тому числі й з кривими поверхнями та ін.

Історичний екскурс при вивченні тієї чи іншої теми з математики покликаний ввести студентів (учнів) у відповідну історично-культурну епоху, створити ілюзорну ситуацію тієї епохи (наприклад, за допомогою емоційної розповіді, художніх картин, фільмів), "відчути" відповідну епоху. Так при вивченні геометрії Лобачевського бажано показати драматизм "проблеми п'ятого постулату", драму Я.Бойялі (угорського математика), який раніше за Лобачевського відкрив неевклідову геометрію, але наукове товариство, в тому числі К.Гаус, не сприйняли його ідей. З цього приводу С.У.Гончаренко та Ю.Мальований відзначають: "Олюднення природничо-математичного знання полягає саме в тому, щоб не зводити його до голих наукових фактів, а розглядати повчальні історії їх відкриття, знайомлення з долями видатних творців наукового знання, впливом їх і відкритих ними істин на розвиток цивілізації" [11, 7].

Одним із завдань гуманітаризації педагогічного процесу є формування творчої особистості учня чи майбутнього вчителя. Так, С.У.Гончаренко та Ю.Мальований відзначають: "Гуманітаризація освіти – це пріоритет творчого начала в усьому, що стосується навчання й виховання. ... Гуманітаризація освіти протистоїть її технократизму, тобто спрямуванню на підкорення людини лише служінню науково-технічному прогресу,

який став символом віри багатьох вчених і техніків, перетворився в самоціль" [11, 5]. Творчість насамперед забезпечується наданням людині свободи свого вираження у всіх аспектах та створенням системи мотивацій, яка спрямовувала б наявну свободу дій у певне русло, необхідне для досягнення визначених педагогічних цілей. У цьому один з аспектів зв'язку гуманітаризації та гуманізації освіти.

Гуманітарність мислення педагога полягає в застосуванні ним наявних різноманітних знань, методів, теорій, методик, засобів, способів, форм навчання й виховання до конкретної педагогічної проблеми з конкретними учнями як особистостями, індивідуальностями, суб'єктами, на чому наголошується в праці В.А.Кушніра [18]. Отже, центром діяльності вчителя стає конкретна проблема з конкретними особистостями. Тоді педагогічні, психологічні та інші теорії, методи, методики і т.п. стають похідними, а не визначальними, вони вибираються, синтезуються, створюються навколо проблеми й для її розв'язання. А оскільки педагогічна проблема виникає в конкретній ситуації, то центром педагогічної діяльності вчителя, центром педагогічного процесу стає учень з його індивідуальністю. Тоді різнопредметні знання вчителя в результаті "внутрішнього діалогу" [3; 4] взаємодіють у своїй доповнювальності для розв'язання проблеми. Виникає "діалогіка" [6] мислення вчителя, тобто мислення декількома логіками, а саме "між" логіками різних підходів, теорій, парадигм, навчальних дисциплін. У цьому важливий момент гуманітаризації педагогічного процесу й гуманітарної складової професійної підготовки вчителя.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що гуманітарний складник у структурі професійної підготовки вчителя є необхідним, що він об'єктивно присутній у педагогічному процесі. Тому потрібно в процесі підготовки майбутнього вчителя формувати на заняттях природничих (у тому числі й математики) дисциплін не тільки знання з предмета, а гуманітарні знання, гуманітарні здібності майбутнього вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
2. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным! // Гуманітарні науки. – 2001. – № 2. – С. 30 – 37.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы текста в лингвистике, философии и других науках // Литературно-критические статьи / Сост. С.Бочаров и В.Кожин. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 473 – 500.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: В 2-х кн. – К.: Либідь, 2003.
6. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 423 с.
7. Гачев Г.Д. Наука и национальные культуры (гуманитарный комментарий к естествознанию). – Ростов-на-Дону: РГУ, 1992. – 320 с.
8. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: Высшая школа, 1977. – 479 с.
9. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
10. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Випуск 4 (8). – С. 15 – 22.
11. Гончаренко С.У., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2 – 8.
12. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 150 с.
13. Заде Л.А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решений // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 5 – 49.
14. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації й гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 61.
15. Кини Р.Л., Райфа Х. Принятие решений при многих критериях предпочтения и замещения. – М.: Радио и связь, 1981. – 560 с.
16. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.

17. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 345 с.
18. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6). – С. 81 – 95.
19. Нечеткие множества в моделях управления и искусственного интеллекта /Под ред. Д.А.Поспелова. – М.: Наука, Физ.мат. лит., 1986. – 312 с.
20. Сноу Ч. Две культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 74 с.
21. Соціально-професійне становлення особистості : Монографія / В.В.Радул, О.В.Михайлов, І.П.Краснощок, В.А.Кушнір / За ред. В.В.Радула. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Петюренко Анна Петрівна** – викладач математики й інформатики Кіровоградського медичного коледжу ім. Мухіна.

**Наукові інтереси:** дослідження гуманітарного складника у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів природничих наук.

## НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ, ПЕРЕДУМОВИ ТА МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ

**Наталія Плєшкова**

У статті проаналізовані деякі вітчизняні та зарубіжні підходи до проблеми діалогових практик навчання, обґрунтована необхідність їхнього широкого застосування в процесі професійної підготовки вчителя початкової школи та запропонована модель побудови діалогу на навчальних заняттях.

**Постановка проблеми.** Сучасні суспільні процеси, що створилися як результат кризи духовних орієнтацій, свідчать про необхідність особливої уваги до підвищення ролі освіти в пошуці альтернатив подальшого розвитку та викликають до життя потребу оновлення змісту освіти в цілому та педагогічних технологій зокрема в напрямку людиномірності. На думку І.Д.Бежа, найважливішою вимогою до виховання сучасної особистості є виховання цінності іншої людини, моральної визначеності гідності, духу терпимості до інших позицій, здатності до діалогу, а не до конфронтації, до продуктивного спілкування, до самокритичності [1,329–30]. О.Я.Савченко стверджує, що сучасна освіта має бути відкритою, гнучкою, готувати випускників до правильного життєвого вибору. За своїм спрямуванням організація та зміст навчання покликані утверджувати гуманістичні цінності й рівновагу між людиною та довкіллям, толерантність та взаємоповагу, відкидання споживацького ставлення до буття [7,349–350].

Окреслені орієнтири сучасної парадигми освіти зумовлюють необхідність активного пошуку напрямків та засобів, які могли б зреалізувати їх в навчально-виховному процесі. Вважаємо, що у зв'язку з цим подолання монологічних практик процесу психолого-педагогічної та професійної підготовки вчителя початкової школи є одним із можливих варіантів гуманізації та демократизації освітнього процесу, і що в подальшому результаті впливатиме на поліпшення та оновлення процесу викладання на початковій ланці освіти.

У статті автор ставить перед собою такі **завдання**: аналітичний огляд діалогових практик навчання у вітчизняному та зарубіжному педагогічному досвіді; обґрунтування значущості діалогованих форм роботи для формування базових академічних стратегій навчання; окреслення позицій, необхідних для участі у навчальному діалозі; пропозиція поетапності конструювання моделі навчального діалогу.

Коротко нагадаємо, що діалогова форма навчання має давні традиції. Для прикладу, в індійській філософії VIII-VII століття до нашої ери одним із завершальних етапів знання був діалог між мудрецем та учнем. Діалогову форму в евристичному навчанні використовували Сократ та Платон.

Звісно, не можна не звертати увагу на певні переваги монологічної форми навчання: по-перше, монолог викладача дозволяє йому в заданий час викласти матеріал, а студент – мати чіткий конспект. Але у світлі сучасних освітянських критеріїв така форма є недостатньою, оскільки, одержуючи готовий матеріал, студент позбавляється основного – участі в процесі пошуку істини, співучасті та творчості. Знання мають бути здобуті за допомогою самостійного, творчого та критичного осмислення, яке можливе за умов конструктивного навчального діалогу [2,35].

На нашу думку, діалогічним є процес навчання, розглянутий як комунікація. Російський філософ М.Бахтін зауважує, що знання не можуть бути переданими від однієї людини до іншої, вони можуть бути створеними, сконструйованими в процесі діалогу між мовцем та слухачем, автором та читачем [9,234]. Питання діалогу та діалогізації навчальних практик недостатньо багатоаспектно й системно висвітлені та вивчені у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Так, свого часу В.О.Сухомлинський закликав до творчої інтеракції у процесі передачі знань від учителя до учня, наголошуючи на необхідності уроків мислення, на яких учень має шанс дійти до власного висновку та відчутти радість самостійного пізнання світу [5,120].

О.Я.Савченко дає таке визначення діалогічному навчанню: розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування. Крім цього, вона наголошує на необхідності використання бесід-діалогів, оскільки, з одного боку, вони активізують різноманітні пізнавальні інтереси, а з другого, уможливають здійснення індивідуального підходу до учнів [6,180]. В.Горшков розглядає технологію діалогового навчання, яка передбачає діалогічне вербальне й невербальне спілкування та для якої характерними є комунікативне, перцептивне та інтерактивне спілкування. Така технологія має діалогічний бінарний характер [6,142–143]. С.Малишева та О.Ткаченко розглядають діалогові технології як такі, що мають велике значення для формування вільної свідомості майбутніх громадян, здатних до конструктивного розв'язання проблем та сприяють вихованню високо розвинутої людської особистості [4, 113–114].

Зарубіжна педагогічна думка розглядає діалогічне навчання у дещо іншому ракурсі. Так, наприклад, засновник критичної педагогіки бразильський учений, філософ та педагог П.Фраїре виділяє діалогічний метод навчання в окрему категорію критичної педагогіки. Він пропонує таку дефініцію: діалогічний метод навчання характеризується співробітництвом та сприйняттям зміни ролей вчитель-учень, це метод, за допомогою якого вчать всі. Він протистоїть антидіалогічному, тобто монологічному методу, який передбачає лідерську однобоку позицію вчителя, що виявляється в результаті домінуванням. П.Фраїре протиставляє діалогічний метод так званому накопичувальному, банковому методу ("banking education"), характеризуючи його як метод пасивного викладу інформації, яка не дає можливості для творчого осмислення та активності [13]. Таким чином, діалог у навчанні орієнтується на поліваріантність та множинність бачень і має трансформативний потенціал, оскільки може змінювати та уточнювати погляди у ході інтелектуального пошуку, активізувати суб'єкти пізнання, перетворювати зовнішній діалог у діалог внутрішній та спонукати до подальшого осмислення проблематики. На відміну від монологу, діалог – відкрита система, здатна до самокорекції та здорового скептицизму. Крім цього, діалог створює інтерсуб'єктивний простір, що дає можливість учасникам процесу певним чином оформити власний голос та окреслити в ньому свою нішу.

Вважаємо, що особливого значення набувають діалогові практики в професійній підготовці вчителів початкових класів, оскільки саме на етапі розвитку молодшого школяра відбувається закладення інтелектуального фундаменту. На думку І.Д.Беха, розвиток



особистості стає можливим тільки в умовах діалогічного особистісного спілкування, іншими словами, в умовах навчального діалогу. За монологічного особистісного спілкування учень виступає пасивним суб'єктом, присутність якого лише передбачає присутність іншого в ситуацію спілкування [11]. У цьому разі вчитель не припускає з боку учня смислового ставлення до себе. Саме тому монологічна форма не є продуктивною у плані розвитку та виховання особистості молодшого школяра. Діалогічне особистісне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що з боку учня в контексті навчального спілкування виходить активна ініціатива та перетворювальне, конструктивне ставлення до предмета обговорення.

Практичне впровадження діалогових практик на заняттях зі студентами, майбутніми вчителями початкової школи може проводитися у різноманітних формах роботи та навчальних ситуаціях. Навчальна діяльність сприяє формуванню та розвитку основоположних навичок та стратегій навчання: пошуку інформації та набуття нового навчального досвіду, розв'язанню дилем чи з'ясуванню невизначеностей; організації та структуризації інформації; обґрунтуванню та відстоюванню своєї позиції; розгляд проблеми з різних поглядів та навички аналізувати переваги та недоліки кожної з них; синтезуванню думок та концептуалізація нової позиції, пошуку консенсусу, що ґрунтується на ретельному аналізі та оцінці всіх можливих позицій.

Навчання вищезокреслених стратегій через діалог вимагає дотримання учасниками навчального процесу таких положень: відкритість та бажання слухати думки, протилежні власній; незгода з позицією іншого не має перетворюватися на особистісне несприйняття цієї людини; намагання та готовність зрозуміти й збагнути позиції інших та інші варіанти бачення; готовність змінювати погляд, якщо доведення на її користь переконливі; прийняття найкращого серед можливих запропонованих рішень після того, як ретельно були проаналізовані всі докази [12].

Безпосередньо при конструюванні навчальної моделі діалогу на заняттях зі студентами педагогічної спеціальності автор цієї статті пропонує дотримання такої поетапності:

1. *Постановка питання*, що стосується вихідних понять теми. Цей етап виконує мотивувальну та підготовчу функції, оскільки питання – це передумова, стимул акту мислення та підготовка до активного залучення до обговорення. Ініціатором може виступати або вчитель або студенти, які пропонують проблемне питання для загального обговорення та висвітлення. Проблемні запитання формулюються за програмовим матеріалом і, як правило, є широкими та міждисциплінарними, пов'язаними з життєвою практикою. Проблемне запитання має бути цікавим та значущим для учасників обговорення. За умови, що питання апелює до попереднього навчально-практичного досвіду учасників, то обговорення проходить в атмосфері конструктивного пошуку.

2. *Діалогове обговорення вихідних понять*, яке має вирішальне значення для відтворення аудиторією подальшого матеріалу. Обговорення проводиться в режимі викладач-студент, а надалі студент-студент. Режим цього етапу – активне слухання. Учасники з'ясовують та уточнюють, який зміст та сенс вони вкладають у те чи інше поняття, наскільки подібними чи відмінними є їхні бачення. Дуже важливо на цьому етапі робити записи із зазначенням, хто як думає, шукати зв'язки між висловлюваннями, як-от: контрадикція, уточнення, розширення, інший аспект одного й того ж бачення. По мірі обговорення учасники синтезують почуте та проаналізоване. Діа-, а згодом полі-обговорення має визначальне значення ще й тому, що йому притаманний трансформуючий потенціал, тобто здатність із зовнішнього накопичення думок переходити у внутрішній якісно новий приріст знань. На цьому етапі відбувається визначення та обґрунтування

власного погляду, обґрунтованого та перевіреного через зіставний аналіз з думками інших учасників.

3. *Організація обговорення навчальної проблемної ситуації*, що уможливорює проблемний діалог-пошук, який здатний розвинутися в діалог-дискусію. На цьому етапі студенти переходять до самостійного висвітлення та з'ясування проблемної ситуації, викладачеві відводиться роль незалежного експерта в розмові або консультанта. Студенти обмінюються думками, структурують проблему та елементи ситуації. Ведуть пошук, при цьому пам'ятаючи, що остаточної правильної відповіді не може бути, натомість є множинність альтернативних бачень та розумінь. Цей етап не є завершальним, у певному розумінні він є початковим у самостійній мисленнєвій роботі та пізнанні.

Діалог необхідний для поступального розвитку будь-якої системи, оскільки саме діалогічність лежить в основі діалектичності. Американський філософ-практик Д.Кеннеді зазначає, що відсутність динаміки в системі веде до її ентропії, тобто загибелі [10,126-127]. Ми схильні проводити аналогію та розглядати знання як систему, а діалогічність способів його здобуття як динамізм, що уможливорює, у свою чергу, його якість.

Орієнтація сучасних освітніх практик на демократизацію та гуманізацію, заохочення суб'єктів навчально-виховного процесу до самостійного мислення, культивування в них культури пізнання створюють сприятливі передумови для широкого впровадження діалогічного навчання в процесі професійної підготовки вчителя початкової школи. Діалог несе гуманістичний потенціал, оскільки створює ситуацію певної симетричності в спілкуванні, зняття домінанти вчителя так, як це спостерігалось у традиційних педагогічних практиках. Діалог має здатність спонукати до критичного осмислення почутого та сказаного, що в результаті поліпшує якість. Діалог створює простір для демократичних практик, оскільки за діалогу можливий плюралізм поглядів, толерантне ставлення до поглядів, які різняться від власних, рівність членів спілкування та розгляд ролі вчителя не як останньої авторитетної інстанції, а як рівноправного члена групи та помічника. Діалог сприяє творчому та критичному підходу до осмислення навчального матеріалу, оскільки дає свободу для висловлювання та можливість зіставити власну точку зору з рядом інших.

**Перспективою подальших розвідок** у напрямку дослідження діалогових практик у процесі професійної та психологічної підготовки вчителя початкових класів автор вважає розгляд механізмів творення внутрішнього діалогу, який стимулюється зовнішніми діалогізованими практиками навчання, а також формування за умов навчального діалогу таких якісних характеристик мислення, як гнучкість, критичність та творчість.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 606с.
2. Виноградов Р.И., Фадеев И.П. Диалоговое обучение и развитие мышления // Весник высшей школы.- 1990. – № 6.
3. Казанская В. Обучающий диалог // Весник высшей школы. – 1990. – № 4.
4. Малишева С., Ткаченко О. Значення діалогових технологій у навчальному процесі // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Випуск 38. – Кіровоград РВЦ КДПУ, 2001. – 136с.
5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник / За редакцією С.У.Гончаренка, П.М.Олійника. – К.:Вища школа, 2003.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 350с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1980.
9. Bakhtin, M (1981) *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.

10. Kennedy David The Role of Facilitator in a Philosophical Community of Inquiry// Conference Proceedings Democracy and Education. June 1-2, 2001, Kyiv, Ukraine.
11. Бех І. Д. Виховання особистості в соціогенетичному дискурсі //www.mon.gov.ua.
12. Zainuddin H., Moore R. Enhancing Critical Thinking with Structured Controversial Dialogues// The Internet TESL Journal, Vol.9. No. 6, June 2003// <http://iteslj.org/>.
13. Issues in Freirean Pedagogy. – www.uwa.edu.au.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Плєшкова Наталія Володимирівна** – магістр педагогічної освіти, аспірантка кафедри початкового навчання та соціальної педагогіки, начальник відділу міжнародних зв'язків КДПУ ім. В. Винниченка

**Наукові інтереси:** діалогізація навчального процесу, сучасні технології навчання, теорія комунікації.

## РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

**Наталія Проценко**

У статті визначається сутність теоретичного мислення та пропонуються деякі способи його розвитку в професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін.

У документах, які класифікують професії, та стандарти освіти наголошується, що виконання фахівцем певної професійної діяльності потребує відповідної кваліфікації, що є неможливим без оволодіння ним необхідним рівнем освіти. Це досягається завдяки реалізації освітньо-професійних програм підготовки і має в цілому відповідати обсягу й складності професійних завдань та обов'язків. Результат освітньої діяльності очікується не тільки у вигляді певної компетенції випускника ВНЗ, а також у вигляді певних запланованих змін у поглядах особи, її розумінні, цінностях, поведінці тощо. Дійсно, таке вдосконалення виявляється через діяльність особи (наприклад, під час обґрунтування та захисту своєї позиції, при розв'язанні певного соціального завдання). Рівень оволодіння знаннями тісно пов'язаний з уміннями здійснювати аналітико-синтетичну діяльність, проводити порівняння, зіставлення, узагальнення, конкретизацію, що є операціями теоретичного мислення. Сфера такого пізнання – це вивчення предмета чи явища через розпізнавання його суті, знаходження внутрішніх та зовнішніх зв'язків.

Сучасні вимоги освітніх стандартів змушують викладачів не тільки давати інформацію студенту, але й ставити перед ними такі проблемні ситуації, які допоможуть студентам збагатити життєвий досвід і допоможуть їм у професійній діяльності. Тут викладач прищеплює студентам вміння міркувати, давати аналіз явищам, критично оцінювати ситуацію, знаходити пояснення процесам, які відбуваються у навколишньому середовищі, висловлювати власну думку, тобто мислити теоретично.

Сучасні психологічні дослідження довели взаємозв'язок знань та мислення у навчанні. На думку В.О.Крутецького, розвиток мислення пов'язаний з двома категоріями явищ: по-перше, необхідність набуття фонду знань, по-друге, для характеристики розвитку мислення важливі такі розумові операції, за допомогою яких засвоюються знання. Отже, розвиток мислення характеризується тим, що відображається у свідомості, а ще більшою мірою тим, як здійснюється це відображення [2, 176].

Глибокий аналіз підходів до навчання у двадцятому столітті зробив В.В.Давидов, який пише: "Подальше вдосконалення навчання, доведення його до відповідності з науково-технічними дослідженнями століття передбачає зміну типу мислення, яке проектується системою навчання. Новою моделлю повинно бути діалектичне, теоретичне мислення" [1].

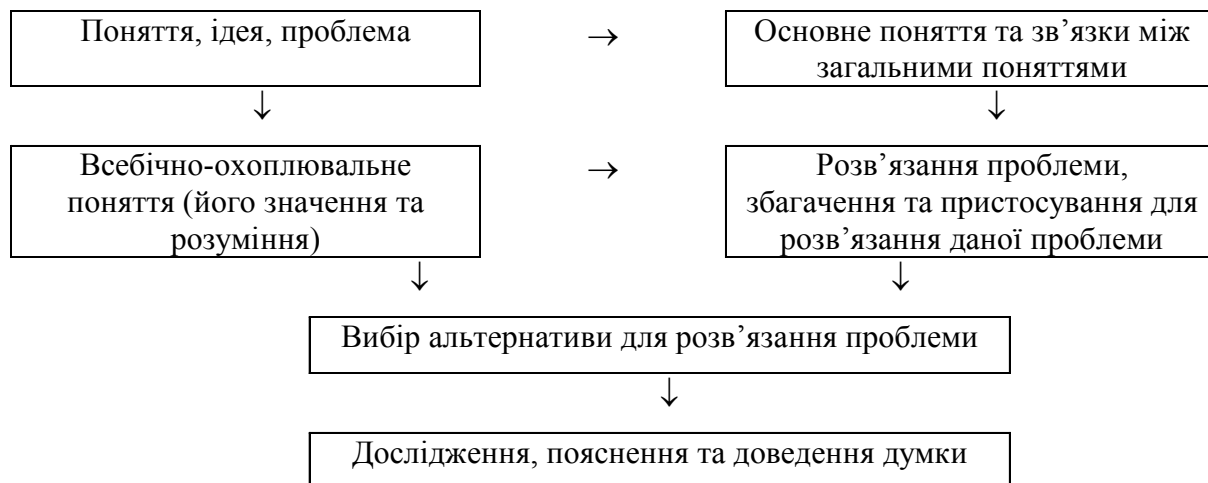
Питання розвитку теоретичного мислення недостатньо досліджувалося у процесі підготовки студентів, майбутніх учителів природничих дисциплін, тому що перевага

надавалася більш емпіричним методам. Треба погодитися, що емпіричний метод (тобто практичні дії з урахуванням певних законів, правил, тощо) слід використовувати на початковому етапі вивчення природничих дисциплін, проте в педагогічній професійній діяльності необхідне як емпіричне мислення, так і теоретичне. Мета статті – розкрити структуру теоретичного мислення та показати деякі способи формування теоретичного мислення майбутніх учителів природничих дисциплін.

Мислення виникає в процесі взаємодії людини із зовнішнім світом, воно є функцією її мозку, вищою формою вияву аналітико-синтетичної діяльності. Для вчителя важливе не те, скільки знає учень, а чи в змозі він використовувати набуті знання у повсякденному житті.

М.Макміллан з британської наукової школи пропонує розрізняти наукове мислення та мислення теоретичне для того, щоб допомогти студенту розв'язувати проблеми: наукове мислення – спостереження, узгодження, припущення, передбачення, вимірювання, використання чисел, пояснення дат, експеримент, гіпотеза, формулювання моделей; теоретичне мислення – розуміння формування процесу, його основа, розв'язання проблеми та наукове дослідження думки.

За М.Макмілланом [7] розвиток теоретичного мислення відбувається за такою схемою:



Ключовим моментом успішності теоретичного мислення є побудова ідеального образу об'єкта. М.Макміллан пропонує, як навчити студентів створювати ідеальний образ об'єкта: 1) залучення студентів до розвитку теоретичного мислення з матеріалу для подальшої ефективної побудови їх наукових понять; 2) через це побудова наукових понять дає їм право на більш глибокий розвиток розуміння зв'язку різних наук; 3) діяльність студентів повинна бути швидкою для формування їхнього теоретичного мислення на дане наукове явище [7].

Процес формування теоретичного мислення ми розглядаємо як систему, структурними компонентами якого є діалектичність, критичність та креативність (творчість) мислення. Значущість у процесі формування професійної компетенції вчителя досягається із застосуванням системного підходу у формуванні теоретичного мислення.

Теоретичне мислення передбачає існування у суб'єкта ідеальної моделі об'єкта, зовнішнього середовища, в якому існує даний об'єкт, та правил керування ним з метою досягнення прогнозувального результату.

У теоретичному дослідженні відсутня безпосередня практична взаємодія з об'єктами, дійсність може вивчатися опосередковано, наприклад, у мисленнєвому або математичному моделюванні ЕОМ.

Основою формування теоретичного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є такі критерії: 1) відповідність навчання теоретичному мисленню напрямом діяльності кваліфікованих спеціалістів сучасному рівню науково-технічного прогресу; 2) виховна та професійно-орієнтаційна спрямованість теоретичного мислення (виховна мета занять повинна відповідати завданням формування творчої особистості); 3) відповідність змісту професійного навчання і суспільнокорисний характер при формуванні теоретичного мислення; 4) міжпредметна та внутрішньопредметна скоординованість змісту теоретичного навчання; 5) співмірність обсягу теоретичного навчання і часу, який відводиться на його формування; 6) посиленість завдань на всіх етапах і стадіях формування теоретичного мислення. Вважаємо, що практично неможливо врахувати всі критерії, тому важливо, щоб майбутні вчителі орієнтувалися на основні з них.

Теоретичне мислення не може виникнути з "нічого". Тільки тоді мислення є теоретичним, коли воно існує не в емпіричних "вимірах", а у вимірах, утворених категоріями діалектичного розуму (сутність та явище, необхідне та випадкове, абстрактне та конкретне тощо). Діалектичність мислення як аспект теоретичного мислення спрямоване на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів: сприймання, пам'яті, уяви тощо. Засвоєння знань і набуття досвіду педагогічної діяльності не протистоять розвитку, а є його основою. Проте студенти під час навчання повинні робити набагато більше, ніж просто сприймати інформацію, записувати її. Вони повинні читати, писати, обговорювати проблему, розв'язувати її, застосовувати нові знання та навички на практиці, тому що критерієм мислення є перевірка істинності на практиці. Отже, діалектичне мислення можна розглядати як діалогічне мислення (мислення в межах більш ніж однієї перспективи), яке потрібно для того, щоб посилити або послабити опозитивний погляд. Думаючи діалективно, співбесідники виставляють два чи більше поглядів, спілкуючись один з одним. Тому діалектичність мислення треба розвивати через діалоги, дискусії, ігрові ситуації тощо.

Викладач повинен уміти сформулювати у студентів мовленнєву, мовну, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну компетенції, які входять до складу комунікативної функції, що дає змогу викладачу професійно спілкуватися зі студентами в діалогічному мовленні, причому може коректно використовувати вітчизняну та іншомовну фахову термінологію, продукувати найрізноманітніші думки; відповідати нестандартно; розв'язувати проблеми.

Наприклад, прочитавши текст про навколишнє середовище на природничому факультеті, ми провели дискусію між двома групами студентів про дві системи охорони навколишнього середовища – американську та українську. В ході дискусії були розглянуті проблеми, пов'язані із забрудненням навколишнього середовища двох країн та розроблені проекти поліпшення нашої системи охорони ґрунту, повітря, води; оздоровлення та лікування дітей і громадян похилого віку; захист флори й фауни тощо. У ході такої роботи студенти висловлювали свої пропозиції, критично сприймали думки інших, аналізували їх, вибирали корисні пропозиції, що формує глибокі й міцні переконання.

Такі завдання ставлять перед студентами необхідність самостійного розв'язання визначених завдань, кожен студент повинен аналізувати й давати свою оцінку отриманим результатам, студенти повинні виявляти активність і свою ініціативу. Студентам доводиться оцінювати не лише власні можливості й здібності критично мислити, але й повністю реалізуватися у діалогах, суперечках, дискусіях, що позитивно впливає на формування теоретичного мислення.

Під час ігрових ситуацій у майбутніх учителів формується цілісне уявлення про професійну діяльність, розвивається професійне теоретичне й практичне мислення. Вони

оволодівають предметно-професійним досвідом, навчаються приймати індивідуальні та колективні рішення, вдосконалюють й формують власну думку, обговорюють і перевіряють її, коригують та висловлюють прийняте рішення, аналізують підсумки та оцінюють результати роботи.

Дуже важливо, що в ході гри формуються вміння і навички аналізу ситуації, уміння визначати головне, мету, самостійно планувати, приймати рішення, заперечувати, погоджуватись, оцінювати доцільність поданих пропозицій, коригувати. Студенти враховують інші погляди, стисло формують власні ідеї. Це все зумовлює високий рівень активності студентів, бо кожен з них активно співпрацює з іншими. Така діяльність студентів надає їм можливість адаптуватися до практичного виконання у майбутній професії.

Врахування певних особливостей спілкування у ході формування теоретичного мислення дало можливість сформулювати соціально-комунікативні, психологічні й лінгвістичні передумови навчання майбутніх учителів теоретичного мислення, сформулювати попередні вимоги до вправ, що ввійшли до системи вправ для навчання уміння мислити теоретично.

Вивчення особливостей спілкування зумовило необхідність відбору навчального матеріалу для формування теоретичного мислення. Критеріями відбору обрано: 1) тематико-ситуативну актуальність (В.М.Селезньова, О.В.Тягло), 2) адекватність навчального матеріалу передбачуваним видам, ситуаціям реального іншомовного спілкування (Ю.І.Пассов), 3) комунікативну цінність матеріалу, що відбирається (Є.В.Векшин, О.Д.Митрофанова).

Кожний "крок" теоретичного мислення – синтез нового особливого поняття, який виробляє новий аспект предмета, що досліджується. Отже, ще одним аспектом теоретичного мислення є креативність мислення, тобто здібність до творчості. Гілфорд виділив такі параметри креативності: 1) здатність до виявлення й формулювання проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – здатність до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність вдосконалити об'єкт, додаючи певні деталі; 6) здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу [6]. Таким чином, креативність мислення – це здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

За Я.А.Пономарьовим, творчий продукт виникає як побічний результат мислення, спрямованого на розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій або завдань, а креативний індивід характеризується мотиваційною напруженістю у формі яскраво вираженої пошукової домінанти [3, 33 – 35].

Відомі психологи України на чолі з В.Моляко вивчають активний та продуктивний феномени креативності та реалізацію творчої обдарованості в діяльностях у сфері техніки [4]. М.Холодна вивчає проблеми інтелектуальної обдарованості та її зв'язку з творчою обдарованістю [5, 123 – 127].

Креативність мислення є протилежністю шаблонного мислення, яке допомагає знаходити нові розв'язки старих проблем. Отже, креативність мислення розглядається як перспективне мислення сьогодення.

Основою теорії є знання про об'єкт, на цьому базисі розгортається теоретичне мислення, яке породжує наслідки, тобто більш окремі та конкретні поняття, закони функціонування об'єкта, взаємодія його з навколишнім середовищем. Студенти набувають знання про будову об'єкта, що вивчається, про властивості елементів, з яких складається об'єкт. Теоретичне мислення виникає, коли студенти використовують ці знання для описання

механізмів функціонування об'єкта в зовнішньому середовищі. Але таке мислення має суб'єктивний характер та на початкових етапах навчання має численні помилки – чим складніший об'єкт, тим більше може бути помилок і тим важче викладачу їх виявляти. Для досягнення поставлених завдань розвитку теоретичного мислення студенти брали участь у пошуку правильного розв'язання проблеми, критично зіставляючи різні думки, пояснюючи можливі варіанти через емпіричні прийоми пізнавальної діяльності; з'ясували хибність помилкових суджень; доводили правильність розв'язання завдання, що сприяє кращому усвідомленню набутих знань.

Раціональне поєднання емпіричного й теоретичного рівнів пізнання сприяло формуванню теоретичного мислення, дало можливість використати набуті знання для розв'язання нових проблем та залучення цих знань на практиці.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Давидов В.В. Виды обобщения и обучения. – М. 1972. – 423 с.
2. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. М.: Просвещение, 1976. – 393 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – С. 33 – 35.
4. Психологические вопросы выявления одаренности: Сб. науч. труд. / Авт. сост.: В.А.Моляко, Е.И.Кульчинская, Н.И.Литвинова. – К.: Знание, 1992.
5. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность// Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 123 – 127.
6. Guilford I.P. The nature of humane intelligence. N.Y., 1967.
7. Macmillan Mc. Grow Hill Publishing Company, Earths Ecosystems, 1993.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Проценко Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** формування теоретичного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

## СПОСОБИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ

**Ярослав Радіонов**

Стаття присвячена розкриттю способів та засобів формування відповідальності в учнів.

Теоретичною основою формування відповідальності в учнів є закономірності, принципи й методи формування відповідальності та вчення про них, психологічна теорія діяльності й педагогічні теорії відповідальності. Положення й висновки цих теорій є науковим підґрунтям для підвищення ефективності формування відповідальності в учнів.

Мета нашої роботи полягає у розкритті способів та засобів формування відповідальності учнів та обґрунтування умов впровадження цих способів та засобів у навчально-виховний процес сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

У психолого-педагогічній науці загальноновизнане положення про те, що особистість формується й розвивається в процесі діяльності. У працях С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, В.Н. М'ясищева діяльність визначається як активна взаємодія людини з середовищем, у якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає внаслідок появи в неї потреби. До головних видів діяльності вони відносять спілкування, працю, навчання та гру. Спілкування - це взаємодія індивідів, у якій проходить обмін інформацією на основі взаємного психологічного відображення. Навчання - це діяльність безпосередньою метою якої є засвоєння людиною певних знань, формування навичок та вмінь. Навчання є головним

засобом розвитку людини як свідомої особистості на основі засвоєння нею теоретичного й практичного досвіду людства. У навчанні все підпорядковано розвитку особистості. Це особлива діяльність, де заздалегідь визначаються мета, зміст, принципи, методи й організаційні форми навчальної роботи, що найкращим чином повинні забезпечити формування знань, навичок, умінь і можливостей учнів. Наступним видом діяльності є праця. Вона займає особливе місце в житті людини. Гра й навчання - це підготовка до праці. Люди в процесі праці впливають на природу, створюючи все необхідне для задоволення своїх матеріальних та духовних потреб. У цьому полягає зміст трудової діяльності. Разом з тим, праця - вирішальна умова формування особистості. Гра - це вид діяльності людини, метою якої є не сама "діяльність". Розподіляючи ролі в грі, спілкуючись один з одним, залежно від прийнятих ролей, люди засвоюють соціальну поведінку, узгоджують дії, підпорядковують себе вимогам колективу. У них створюється уява про соціальні ролі, виникають різні відчуття, пов'язані з переживанням ролевих дій. Завдяки цьому розширюється знання про якості предметів і їхнє призначення, про взаємини людей, їхню гідність і недоліки. Гра активно впливає на розвиток свідомості. Крім того, в процесі навчання використовуються спеціальні ігри (ділові, сюжетно-рольові).

О.Н. Леонтьєв називає діяльність процесом активності людини, який полягає в тому, що те, на що спрямований цей процес у цілому (його предмет), завжди збігається з тим об'єктивним, яке спонукає суб'єкт до цієї діяльності, тобто мотивом [5]. Це необхідно розуміти так. Процес людської активності завжди на щось спрямований і має певний предмет. Разом з тим цей процес був викликаний певною потребою і спонукався та спрямовувався якимось мотивом, тобто предметом, у якому ця потреба знаходить своє задоволення. Якщо перший предмет, на який спрямований процес активності людини, збігається з другим предметом - мотивом потреби, то такий процес активності, на думку О.М. Леонтьєва, називається діяльністю. А якщо названі предмети не збігаються, тоді цю активність називають дією. Отже, поняття діяльності необхідно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває. Мотив - це спонукальна причина дій та вчинків людини [9]. У науковій літературі мотиви розглядали різні автори. Як функціональні потреби, мотиви досліджував П.К. Анохін [2]; як матеріальні чи ідеальні потреби – О.Л. Леонтьєв [5]; як потреби, інтереси, ідеали – С.Л. Рубінштейн [11]; як соціальну установку – І.С. Кон [4] та І.Я. Ядов [12]; як установку – Д.Н. Узнадзе [14]; як вищі соціальні потреби – В.М. М'ясищев [8]; як опредметнену потребу – М.Ф. Феденко [15]. Останній дослідник запропонував таку загальну класифікацію мотивів:

- за суспільною вагомістю: широкі соціальні; колективні; вузько-особисті;
- за роллю в навчально-виховній діяльності: провідні; підлеглі;
- за строком процесу: тривалі; короткотривалі; ситуативні;
- за силою виявлення: сильні; помірні; слабкі;
- за величиною усвідомлення: глибокоусвідомлені; малоусвідомлені;
- за складністю: складні; прості.

Своєрідність цих груп мотивів характеризує мотиваційну сферу особистості.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що мотиви – це спонукальні причини дій і вчинків людей. Їх породжують особистісні й суспільні потреби, залежно від яких мотиви бувають первинними (природними) й вторинними (матеріальними та духовними). Мотиви виявляються у формі почуття, уявлення, поняття, ідеї, ідеалу та мрії. Сукупність усіх мотивів особистості щодо певної діяльності називають мотивацією [3]. Тому правомірно мотивацією відповідальності учнів вважати ієрархізовану систему мотивів особистості учня, яка визначає спрямованість її на виконання об'єктивних умов шкільного обов'язку у вигляді моральних принципів і юридичних норм, які



відображають суспільну необхідність. На думку А.Н. Леонтьєва, структура особистості - це відносно стала конфігурація внутрішніх ієрархізованих мотиваційних ліній [6]. Тому, формування відповідальності - це створення ієрархічної мотиваційно-потребної структури, де формуються вищі соціальні потреби. Зміна, поширення, перебудова мотиваційно-потребної сфери є основою формування відповідальності. Звідси випливає той факт, що однією з педагогічних умов формування відповідальності в учнів повинно бути формування мотивації відповідальності.

Іншою педагогічною умовою формування відповідальності є формування позитивних звичок відповідальної поведінки учнів. Звички пов'язані з навичками, отже, будь-яка звичка є навичкою, що стала потребою. Навичка, відповідно є тільки можливістю виконувати певні дії автоматично. Коли ж виконання цієї дії за допомогою таких навичок відбувається не відповідно до зовнішніх вимог або ж обставин, а завдяки внутрішній потребі, то в цьому разі можна говорити про звичку до вказаної дії. Саме ця внутрішня потреба визначає відповідальну поведінку. Відповідальна поведінка - це вияв соціальних якостей учня в процесі передбачення нею соціальних та соціально-психологічних наслідків своїх дій; це також сукупність дій учня в процесі вибору оптимального за обставин, що склалися, варіанта поведінки (з урахуванням соціальних нормативів) та взяття на себе санкцій у разі їхнього порушення.

Основний спосіб формування звичок відповідальної поведінки - це багаторазове повторення дій упродовж тривалого часу. Велику роль у формуванні звичок відповідальної поведінки відіграє особиста діяльність учнів, їхнє прагнення сформувати в собі ці звички, тому що це потребує від них вольових прагнень, постійного контролю над своєю поведінкою.

Теоретичний аналіз проблеми й результати проведеного експериментального дослідження уможливили виділити психолого-педагогічні умови та накреслити напрями виховного впливу, спрямованого на розвиток відповідальності в учнів. Формування відповідальності полягає в розвитку когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінкового компонентів, розширенні її предмета та інтеріоризації інстанції відповідальності. Гармонійність, узгодженість взаємозв'язку між ними забезпечує високий рівень відповідальності.

Для розвитку когнітивного компонента відповідальності педагогу слід проводити роботу, що сприяє розширенню і поглибленню знань школярів про норми й правила відповідальної поведінки, розвиває рефлексію, формує уміння прогнозувати, аналізувати й оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих. Цього можна досягти:

1. Завдяки передачі учням етичних і моральних знань. Для цього важливе своєчасне ознайомлення їх із сенсом людського життя, необхідністю духовного та фізичного вдосконалення, з моральними нормами, з сутністю відповідальності. Вчитель фізичного виховання проводить, наприклад, бесіду на тему "Відповідальність учнів під час занять спортом" завдання якої - розкрити зміст поняття "відповідальність", показати її роль у розвитку особистості, з'ясувати можливості розвитку відповідальності з метою самовиховання, фізичного розвитку кожного учня.

2. Через навчання школярів прийомів етичного мислення для того, щоб домогтись неформального розв'язання моральних проблем, здійснення морального вибору з врахуванням усієї різноманітності умов, що можуть виникнути в певній ситуації. Це, у свою чергу, потребує не просто заучування алгоритму морального вибору, а творчого вироблення в процесі пошуку способу розв'язання протиріч, що містяться в конкретних ситуаціях.

3. Завдяки сприянню в пізнанні причинних зв'язків і навчанню в умінні їх розкривати. Дуже важливо вказувати учням на наслідки безвідповідальної поведінки (для інших людей,

для самого себе) і попереджувати їх, спонукати школярів до самостійного виділення моральних детермінаційних зв'язків при обговоренні різних ситуацій, відповідальних та безвідповідальних вчинків інших людей. При цьому важливо індивідуально підбирати форми впливу, враховуючи внутрішні умови морального розвитку, щоб не досягнути зворотного ефекту. Аналіз ситуацій забезпечує нагромадження в учнів досвіду відповідальної поведінки не тільки способом проб та помилок, а з допомогою наукового розв'язання проблеми на основі глибоко обґрунтованого обдумування всіх можливих підходів і прийняття оптимального варіанта.

4. Через розвиток здатності уявляти себе на місці іншої людини, обмірковувати й "програмувати" замість неї ситуацію, приймати за неї рішення й узгоджувати свої власні дії. Це можна реалізувати на уроках фізичного виховання під час різноманітних спортивних ігор, в яких учасники залучаються до певних між особистісних стосунків, беруть на себе виконання певних ролей.

5. Через розвиток у школярів прогнозування своєї поведінки. Для цього необхідно розширити репертуар вчинків, які учень прогнозує в певній ситуації та його прогностичних суджень, навчити ймовірно-ціннісного структурування репертуару аналогій і суджень (оцінка ймовірності вчинку в певній ситуації, цінності школяра з огляду на моральні норми й правила); навчити уявного образного прогностичного моделювання і моральних прогностичних висновків [13].

Для вдосконалення параметрів прогнозування відповідальної поведінки учнів необхідно розвивати рефлексивні процеси (самопізнання, самоаналіз, самооцінку), які лежать в основі прогнозування власної поведінки. Домогтися цього можна з допомогою таких методів: соціально-психологічного тренінгу, метою якого є розвиток здатності до прогнозування відповідальної поведінки; моделювання ситуацій морального вибору; групових та індивідуальних бесід з дітьми; консультування вчителів та батьків.

Під час проведення соціально-психологічного тренінгу з учнями доцільно використовувати такі методичні прийоми: груповий аналіз проблемних ситуацій; бесіди; вправи на самооцінювання, розвиток уяви, мислення, сприймання інших людей; рольові ігри.

Для розвитку емоційно-мотиваційного компонента відповідальності необхідно розвивати вміння і потребу відчувати переживання інших людей, емпатійно співпереживати їм, переживати стан єдності з оточенням, формувати позитивне ставлення до моральних норм і бажання чинити згідно з ними. Цього можна досягнути:

1. Через навчання школярів адекватного сприймання людей. Це має бути ненасильницький, поступовий розвиток здатності проникати у внутрішній світ іншої людини. Важливо вчасно розкрити в учня вже наявні в нього здатності до співпереживання і розвивати їх стосовно широкого кола людей, заохочувати будь-яке альтруїстичне прагнення школяра.

2. Завдяки створенню умов, за яких обов'язки учнів стають для них особистісно значущими (засобами самовираження, самоутвердження, вияву дорослості, спілкування з референтними однолітками, дорослими). У цьому разі активізується діяльність школяра, виявляється відповідальне ставлення до обов'язку, яке, закріплюючись, стає рисою характеру.

Виявленню й осмисленню учнями особистісного смислу відповідальності сприятимуть наступні завдання:

а) виявлення зовнішніх та внутрішніх перепон, які заважають їхнього введення у процес виконання обов'язку;

б) визначення мотивів, що спонукають учнів до відповідального виконання обов'язку в конкретній ситуації, видокремити з них ті, котрі мають найбільшу й найменшу спонукальну силу;

в) оцінювання відповідності мотивів відповідального виконання обов'язку їхнім можливостям, ідеалам та прийнятим особистісним нормам;

г) порівняння власних мотивів виконання обов'язку з передбачуваними мотивами своїх однолітків, друзів, дорослих.

Для досягнення цієї ж мети можна провести обговорення результатів футбольного матчу між учнями двох команд-учасників. Збагачені за змістом учні згодом інтеріоризуються, відбувається їхнє усвідомлення, введення в загальну смислову структуру особистості, перевірка їхньої цінності в реальній діяльності.

Для розвитку поведінкового компонента відповідальності необхідно вправляти учня в удосконаленні своїх моральних вчинків. Цей компонент відповідальності міститься у двох планах - у внутрішньому й зовнішньому. Зовнішній план поведінки - це спосіб поведінки в певній ситуації, її вибір залежить від внутрішнього плану, вміння аналізувати ситуацію, оцінювати її, прогнозувати свою поведінку та поведінку інших, а також її наслідки й на основі цього вибрати правильний спосіб поведінки.

Виховний вплив передбачає створення об'єктивних життєвих умов, які найбільшою мірою могли б сприяти переживанню індивідом причетності до оточення. Для цього необхідно:

1. Залучати учнів до практичних моральних ситуацій, що потребують вияву відповідальності. Виховний вплив необхідно узгоджувати з психологічною готовністю учня взяти на себе обов'язок, враховувати його емоційні уподобання. Чим привабливішою здаватиметься школяреві ситуація, чим вона буде складнішою, відповідальнішою, проблемнішою в його очах, тим більше зусиль він затратить для її розв'язку, тим вищим виявиться виховний результат.

Моральна сутність явищ по-справжньому розкривається учнями лише тоді, коли вони зуміють подолати труднощі самостійного аналізу й розв'язку моральних проблем. Таким чином відбувається перехід моральних знань у переконання і вчинки учнів.

Залучення школярів до практичної моральної ситуації збагачує досвід їхньої власної поведінки, сприяє виробленню звичок відповідальної поведінки.

2. Надавати учням можливості для реалізації самостійності, ініціативи, творчості. Забезпечення самостійності передбачає надання можливості школярам планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без постійного прямого керівництва й практичної допомоги з боку вчителя. Необхідно постійно стимулювати як групові, так і індивідуальні форми вияву самостійності. Важливими умовами вияву самостійності є: а) постійна установка учнів на виявлення самостійності та впевненості доброзичливого ставлення дорослих до них; б) наявність навичок виконання відповідних обов'язків, завдань, доручень; в) впевненість у своїх силах, наполегливість у досягненні поставленої мети, самоспостереження, критичність, дисциплінованість тощо.

3. Спонукаати учнів до зусиль, спрямованих на самоактуалізацію власних можливостей (мотиваційних, вольових, інтелектуальних, операційних). Одночасно слід виробляти в школярів відчуття міри зовнішньої активності, попереджати як пасивність, так і надмірну активність. Для цього можна використати психологічний аналіз типових прикладів, у яких надмірна активність чи пасивність заважають ефективному виконанню обов'язків, доручень, завдань.

4. Спонукаати учнів до саморозвитку як суб'єктів відповідальності. Розвивати здатність до саморегуляції, особистісної рефлексії, розвитку своїх умінь, навичок, моральних якостей. З цією метою можна проводити бесіди, аналізувати конкретні випадки, надавати допомогу школярам у складанні програми самовиховання.

Оскільки самостійне планування роботи над собою процес важкий, вимагає потрібних навичок, то необхідне цілеспрямоване педагогічне керівництво. Спочатку бажано почати

планування колективної діяльності й ставити перед школярами більш прості завдання. На уроках фізичного виховання під час спортивних ігор, коли складається необхідне спрямування щодо виправлення окремих недоліків, які заважають відповідально виконати обов'язок, потрібно допомогти школярам накреслити конкретні способи їх усунення. При цьому важливо, щоб ініціатива виходила від самих дітей. Так, наприклад, під час проведення спортивних змагань можна наголосити, що відповідальне ставлення учнів до своїх обов'язків є запорукою успіху всієї команди. Учні повинні усвідомлювати, що безвідповідальність несумісна з повагою, доброзичливістю до інших людей, до самого себе, можна накреслити такі способи для її усунення:

- а) ставитися до іншого як до самого себе. Бути ввічливим та уважним у спілкуванні з іншими, підтримати їх у скрутних ситуаціях;
- б) при необхідності запропонувати іншим свою допомогу;
- в) своєчасні, сумлінно виконувати взяті на себе зобов'язання;
- г) боротися з лінощами, власною байдужістю, черствістю, безвідповідальністю щодо інших людей;
- д) навчитися визнавати свої помилки та вчасно виправляти їх.

На основі загальної програми самовиховання відповідальності запропонувати учням накреслити індивідуальні способи подолання особистих недоліків у поведінці, які стоять на перешкоді відповідального виконання обов'язку, завдання та заважають становленню добрих стосунків з іншими. Таким чином, колективний план доповнюється і стає особистим планом кожного учня.

Вчителю фізичного виховання треба враховувати вікові особливості школярів. Так, для учнів середнього шкільного віку, спочатку бажано складати плани на невеликий строк – два-три тижні, ставлячи перед учнями конкретні завдання. Це дасть змогу постійно поновлювати їх і завдяки цьому зберегти інтерес до них, зразу бачити результати й контролювати їхнє виконання. Пізніше доцільно перейти до складання програм, розрахованих на триваліший період. Для того, щоб розвинути ініціативу учнів і завдяки цьому одночасно підвищити відповідальність за виконання прийнятих програм, важливо при їхньому складанні враховувати психологічні потреби віку, відповідно скеровуючи їх на вироблення відповідальності. Складання індивідуальних планів не може бути спонтанним. Індивідуальне, а часом і відкрите обговорення їх, внесення тих чи інших рекомендацій підвищує якість індивідуального плану. Ці заходи привчають школярів до правильного самоаналізу, дають змогу поставити завдання, зумовлені реальним станом, у результаті чого з'являються нові вимоги до себе, які виходять з внутрішніх мотивів, що сприяє становленню відповідальності в учнів.

Аналіз психологічної літератури, практичного досвіду педагогів та власні дослідження дали нам накреслити напрями розвитку предмета та інстанції відповідальності.

1. Спрямовувати учнів на осмислення та вибір предмета відповідальності. Для цього спонукати школярів до вербалізації особистісних смислів конкретних обов'язків, завдань, доручень. При цьому можливе використання таких методів, як стимулювання, підбадьорення, контроль, оцінка.

2. Постійно розширювати обсяг завдань, обов'язків, доручень учнів, а також ставити перед ними нові, більш складні завдання, ніж давалися до цього часу. Домагатись оптимального напруження сил школярів у процесі їхнього виконання. У виховній роботі на уроках слід враховувати співвідношення актуального й потенційного в розвитку особистості. Необхідно сприяти тому, щоб учні виходили за межі актуальної необхідності в потенційну. При цьому важливо надавати їм більше самостійності, розвивати їхню впевненість у власних силах, поступово надавати їм "дорослі функції", але й ставити до

них відповідні вимоги. Це сприяє самостійному покладанню на себе обов'язків у майбутньому.

3. Орієнтувати учнів не тільки на результат виконання завдання, обов'язку, доручення, а й на сам процес. При цьому особливу увагу слід звернути на вибір засобів, необхідних для їхнього виконання. Проводячи бесіди з учнями, аналізуючи з ними різні ситуації, важливо підвести їх до висновку, що мета не завжди виправдовує засоби.

4. Сприяти усвідомленню школярами того, що виявляти відповідальність потрібно не для уникнення критики чи отримання похвали, а з внутрішніх спонукань власного сумління.

5. Допомогати учневі усвідомити негативні тенденції у власній поведінці та діяльності, що не сприяють відповідальному виконанню завдання, обов'язку, доручення, накреслити способи їх подолання.

6. Сприяти становленню моральних ідеалів, переконань, з якими особистість узгоджує свою поведінку. У разі їхнього невідповідності в учня виникають докори сумління, що свідчить про перенесення інстанції із зовнішнього рівня на внутрішній.

7. Оптимально поєднувати суб'єктність та об'єктність школяра в педагогічній взаємодії, тобто необхідне розумне співвідношення між наданням самостійності учню і керуванням її поведінкою, яка з віком змінюється на користь самостійності.

Запропонований підхід до практичного виховання відповідальності в учнів, який охоплює розвиток когнітивної, емоційно-мотиваційної, поведінкової сторін відповідальності, її предмета та інстанції, дасть можливість на більш високому науковому рівні організувати виховний процес, розв'язувати завдання цілісного виховання особистості школяра.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – 287 с.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980. – 232 с.
3. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 129.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984. – 335 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности // Психология: учебник для пединститутов. – М., 1962. – С. 362–383.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психологии. – М., 1981. – С 565.
7. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С 110–125.
8. Мясичев В.Н. Психология отношений. – Воронеж, 1995. – 530 с.
9. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983. – С. 473.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.; СПб., 1999. – 389 с.
11. Рубинштейн С.Л. Очерки, воспоминания, материалы. – М., 1989. – 446 с.
12. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – 216 с.
13. Сингаївська І.В. Розвиток прогнозування та саморегуляції моральної поведінки молодших школярів // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – К.; Дрогобич, 1994. – С. 176–177.
14. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации человека. – М., 1969. – 213 с.
15. Феденко Н.Ф. Очерки по психологии личности советского воина. – М., 1966. – 234 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Радіонов Ярослав Володимирович** – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблеми фізичного виховання учнів базової школи.

## СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СВОБОДИ ВИХОВАНЦІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ.

Алла Растригіна

У статті розглянуто теоретичні основи розвитку внутрішньої свободи особистості дитини, її суб'єктності, здатності до свідомого й відповідального самовизначення, самостійного вибору та реалізації власного життєвого шляху.

**Постановка проблеми.** У контексті визначення умов становлення внутрішньої свободи важливого значення набуває ідея саморозвитку й самореалізації особистості, яка є центральною для багатьох сучасних концепцій людини.

**Аналіз** зазначеної проблематики було висвітлено в ряді попередніх статей автора, присвячених питанням проектування впровадження педагогіки в сучасний освітянський простір, зокрема були розглянуті деякі аспекти розуміння свободи особистості; запропонована параметрична модель простору вільного визначення особистості, розглянуте поняття "свобода" як мета і умова психічного розвитку особистості тощо.

**Метою** статті є окреслення загальних етапів становлення внутрішньої свободи особистості, зокрема особистості дитини.

у процесі викладу статті було поставлено **завдання** щодо визначення умов розвитку внутрішньої свободи особистості дитини.

Ідея "самості" (самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення) відіграє провідну роль у гуманістичній психології, акмеології, екзистенціально-гуманістичній філософії. Саме завдяки власній активності особистість набуває "позитивної сили" виявляти свою індивідуальність, активізувати творчі потенції та здібності й тим самим утверджувати свою свободу.

Цю думку підтверджує О.М.Крутова, яка пише про те, що багатьом здається достатнім для виховання вільної особистості створювати творче оточення, простір для ініціативи. "Ідея творчих можливостей впливу зовнішніх умов на особистість, – підкреслює автор, – безперечно, має раціональне зерно, розкриває реальний факт, але абсолютизує його й тим спрощує загальну картину" [1, 37]. Автор, виходячи з ідеї самотворчості особистості, вважає її (особистість) джерелом власного розвитку, в тому числі, розвитку внутрішньої свободи, – додамо ми. Отже, людина може бути вільною не внаслідок негативного прагнення уникати тих чи інших впливів, а внаслідок позитивної сили виявляти свою справжню індивідуальність.

Головна суперечність вільного виховання – це суперечність між свободою і необхідністю в процесі їхнього усвідомлення. Оскільки під час виховання виникають обставини для досягнення більшої чи меншої усвідомленості, то суперечність розв'язується внаслідок переходу дитини від меншої усвідомленості свободи й необхідності до більшої, від менш повної – до більш повної.

У вільному вихованні протилежності перебувають у стані взаємозалежності, взаємозумовленості: знання (інтелектуальна сторона) і ставлення (афективна сторона); викладання, навчання, вплив з боку вихователя і саморегуляція з боку вихованця; споглядання і готовність до дії. Жоден з цих аспектів не повинен ігноруватися у виховному процесі, оскільки лише їхня єдність забезпечує розвиток вільної і водночас відповідальної особистості, здатної жити в умовах демократичного суспільства.

Ці протилежності на певному етапі вільного виховання сходяться, тобто досягається їхня органічна єдність і взаємне заперечення: і знання і ставлення синтезуються в новоутворення, які не є ні тим, ні іншим й одночасно і тим і іншим, тобто свободою дитини. Підсумком цього процесу для педагога є досягнення готовності учнів до майбутньої

самостійної діяльності, життя. Однак, з якогось моменту готовність як етап заперечує себе, тому що за ним наступає етап реалізації задуму.

На початковому етапі вільного виховання, коли у вихованця пробуджується первинна думка про необхідність і виникає загальне уявлення про свободу, обидва ці вияви неглибокі й загалом гармонійно доповнюють один одного. Але суперечливі тенденції вже зароджуються. По-перше, емоційне начало вже дещо домінує над інтелектуальним, по-друге, дітьми усвідомлюється недостатність колишніх знань про свою роль, своє місце в суспільстві для розв'язання нових проблем.

Показ педагогом нового змісту діяльності, якої ще не було в досвіді дітей, її особистісного значення для них сприймається вихованцями на віру; особисті оцінні судження учнів ґрунтуються поки що на раніше засвоєних знаннях і досвіді, які не повністю адекватні новим вимогам й умовам діяльності.

На наступному етапі, коли відбувається поглиблення знань та обґрунтування нових стосунків, виникають більш істотні відмінності між окремими аспектами вільного виховання. Тепер на перший план висувається інтелектуальний аспект, тобто оволодіння об'єктивно значущими знаннями про свободу, про себе, їхній детальний аналіз і синтез. Таким чином відбувається певною мірою заперечення суб'єктивного, емоційного аспекту й попереднього етапу в цілому з його загальним недиференційованим уявленням про зміст свободи.

Згодом знову посилюється вплив емоційного чинника, посилюється суб'єктивна значущість ідей свободи. Але тепер їхньою основою стає не позиція педагога-вихователя, а успіх у застосуванні ідей у різноманітній практичній діяльності. При цьому підкріплюється й інтелектуальний аспект вільного виховання. Однак, у цілому відбувається заперечення попереднього етапу з його абстрактністю і споглядальністю. Виникає тотожність протилежних начал: об'єктивної і суб'єктивної значущості свободи, значення і смислу, пізнавального й афективного, інформаційної та пропагандистської сторін засвоєного вихованцями змісту діяльності, її провідної ідеї, тобто становлення вільного виховання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування різних підходів до визначення умов становлення внутрішньої свободи особистості. К.Вентцель, наприклад, виділяв три основні моменти, які, на його погляд, сприяють розвитку свободи дитини: створення умов для вільної взаємодії з природою; душевний розвиток дитини, в якому на перший план висувається розвиток волі, особливо волі у вузькому значенні слова, як цілепокладальної діяльності; організація вільної творчої продуктивної діяльності як "наріжного базису" вільного виховання. На цій основі він обґрунтовував структурні компоненти діяльності, яка сприяє розвитку внутрішньої вільної особистості: вільна постановка мети, що визначається почуттями та ідеями дитини, які є найбільш повним вираженням її особистості; вільний вибір найбільш придатних засобів, що потребує застосування інтелекту; послідовне та систематичне використання засобів, що потребують напруження волі та уяви, тобто творчого начала. Відповідно до розуміння К.Вентцелем принципу свободи в запропонованій ним структурі діяльності відсутній такий компонент, як оцінка. Педагог уважав, що вибір дитини, її активність ні від чого не повинна залежати, в тому числі й від такого фактора як оцінювання.

Сучасні дослідники розглядають психолого-педагогічні умови розвитку особистісної свободи в контексті загальної проблематики гуманізації освітніх відносин (Ш. О. Амонашвілі, Г. Балл, Д. І. Бех, В. О. Киричук, І. С. Якиманська, І. В. Бондаревська та ін.).

Г. Балл наголошує на тому, що внутрішню свободу особистості необхідно розвивати в комплексі з моральністю й відповідальністю. Виходячи з цього, дослідник виділяє дві загальні умови розвитку особистісної свободи.

Перша умова, орієнтована на досягнення вихованцями формальної свободи, передбачає задоволення їхніх базових потреб через організацію діяльності, сприятливої у психогігієнічному й соціально-психологічному планах, ретельне врахування їхніх вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Реалізація цієї умови вимагає поваги до уподобань, прагнень і досягнень учнів, надання їм достатнього простору для вияву самостійності й творчості, а також організації їхніх зустрічей із посильними труднощами, через долання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Друга загальна умова гуманізації освіти та розвитку внутрішньої свободи особистості полягає у розкритті для вихованців можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і діалогічних процесів творення культури.

Набуття внутрішньої свободи відбувається поступово й згідно із закономірностями, притаманними послідовним віковим етапам розвитку, а також із типологічними та індивідуальними особливостями вихованців. Особливо важливим є дотримання таких принципів гуманістичного виховання, як послідовний і багатоаспектний діалогізм (орієнтований, зокрема, на заохочення повноцінних внутрішніх діалогів), а також повага до особистості дитини. Повага має виявлятися у високій довірі педагога до вихованців, у відмові від надмірної опіки й детальної регламентації їхньої діяльності, у передаванні їм дій з контролю й оцінювання її результатів за умови, що педагог подбав про сформованість потрібних умінь (продуктивність цього прийому підтверджено працями В.В. Давидова, Ш. Амонашвілі, К. Роджерса та ін.), у стимулюванні й підтримуванні їхньої творчої активності.

Г. Балл, говорячи про діалогізм, має на увазі не тільки діалоги, в яких зіставляються і взаємодіють думки й позиції різних людей, тобто діалоги, зовнішні щодо індивіда, а й діалоги внутрішні, які продовжують і розвивають зміст зовнішніх діалогів усередині індивідуального мислення, надаючи йому недогматичного, творчого характеру. Подібно до цього плюралізм дослідник розглядає, з одного боку, як множинність взаємодіючих думок, поглядів, цінностей, обстоюваних різними педагогами та вихованцями, толерантне й водночас зацікавлене ставлення до позицій партнерів (поки вони залишаються в гуманістичному просторі), а з другого – як наявність аналогічних взаємодіючих компонентів в індивідуальній свідомості, розуміння взаємної доповнюваності різних цінностей, недопущення фанатичної абсолютизації будь-якої з них.

На думку І.Д. Беха, сучасне виховання має створювати сприятливі умови для реалізації природного потенціалу особистості та розвитку в неї творчого ставлення до життя, готовності до життєвого самовизначення. Обґрунтовуючи педагогічні умови сприяння самовизначенню та самореалізації особистості, він акцентує увагу на таких принципах особистісно зорієнтованого виховання, як принцип гуманізації виховного процесу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип особистісної орієнтації.

Сутність принципу гуманізації виховного процесу вбачається у зосередженні уваги на особистості як вищій цінності, врахуванні її вікових та індивідуальних особливостей, задоволенні її фундаментальних потреб (у розумінні, сприйнятті, співчутливому ставленні). Створення оптимістичної гіпотези її розвитку в майбутньому стимулює розвиток свідомого ставлення особистості до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає, щоб учасники виховного процесу діяли як рівноправні партнери в процесі спілкування, брали до уваги погляд один одного на певну проблему, визнавали право на його відмінність від власного, узгоджували свої позиції. Вихователь повинен уникати жорстких приписів, не ставитися до вихованця як до пасивного



об'єкта своїх впливів. Натомість він має рахуватися з психічним станом дитини, її життєвим досвідом, системою звичок і цінностей, виявляти емпатію, вдаватися до конструктивних виховних дій, виявляти творчість і педагогічну рефлексію.

Принцип особистісної орієнтації ґрунтується на тому, що загальні закони психічного розвитку виявляються у кожного індивіда своєрідно та неповторно. Згідно з цим принципом педагог має культивувати у вихованців почуття власної вартісності, впевненості в собі, визнавати право дитини на вільний розвиток і реалізацію своїх здібностей, надавати їй право почуватися індивідуальністю, спрямовувати зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, самостійної поведінки [ 2 ].

З погляду сучасної психології розвиток особистості розглядається в контексті становлення таких атрибутів суб'єктності, як самоактивність, самовизначення, самореалізація. Відповідно до гуманістичної парадигми особистість виступає як суб'єкт самоорганізації, наділений такими характеристиками: усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальність за результати діяльності, здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитись, обґрунтувати вибір свого "Я"; здатність до рефлексії, потреба в ній як умові саморегуляції поведінки; інтегративна активність, яка передбачає активну позицію особистості у всіх виявах, від усвідомленого цілепокладання до оперування і конструктивного коригування поведінки; прагнення і здатність до ініціативного, критичного та інноваційного мислення та прогнозування результатів власної поведінки; спрямованість на реалізацію "само..." – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самореалізації; творчий потенціал, унікальність, неповторність, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин, взаємодій, співробітництва, спілкування (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевский, О.В.Киричук та ін.).

Поняття суб'єктності, саморозвитку та самореалізації, які прийшли з гуманістичної психології і починають набувати категоріального статусу в сучасній педагогіці (Б.С.Гершунський). Саме крізь їхню призму більшість вітчизняних дослідників розглядає проблему розвитку внутрішньої свободи особистості (Г.Балл, О.С.Газман, В.О.Киричук та ін). На відміну від традиційного тлумачення самовиховання як "удосконалення в собі суспільно значущих рис і якостей, подолання недоліків у свідомості та поведінці", сучасні автори, які діють у руслі гуманістичної парадигми виховання, акцентують увагу на здатності людини розвивати свою індивідуальність, особливість, свою "самість" (що часом виводить, але частіше, навпаки, вводить індивідуально виражені способи вияву загальнолюдського).

На думку Б.С.Гершунського, з позицій педагогіки життява самореалізація особистості може розглядатися у наш час як основна мета виховання [3]. У центрі педагогічної концепції самореалізації лежить віра в індивідуальний досвід людини, в її здатність до саморозкриття, в можливість виявлення в собі унікальної та неповторної сутності, у визначенні напряму й засобів особистісного розвитку. Педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості передбачає розробку засобів та умов, які стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності.

До необхідних умов успішності самореалізації в організованому освітньому процесі І.М.Шендрік [4] відносить такі: переважну орієнтацію педагога на суб'єктний досвід вихованця, неодмінне використання рефлексивних процедур, досягнення консенсусу в інтерпретації результатів педагогічної діагностики, наявність можливостей для вільної комунікації; допомога в пошуку засобів реалізації діяльності; врахування індивідуальних особливостей і диференціювання педагогічних впливів при забезпеченні їхньої загальної гуманістичної спрямованості. Виходячи з діяльної парадигми проектування розвитку особистості, що самореалізується, дослідниця виділяє комплекс необхідних педагогічних

дій: 1) цілепокладання, яке здійснюється на основі узгодженого самовизначення педагога й вихованця; 2) виділення передумов самовизначення; 3) формування сукупності припущень про шляхи й способи досягнення поставленої мети; 4) вибір найбільш перспективних гіпотез; 5) визначення показників досягнення поставленої мети; 6) вироблення організаційно-технологічної схеми реалізації визначеної мети; 7) здійснення рефлексії і перепроектування з наступною реалізацією.

О.С.Газман [5] розглядає саморозвиток і самореалізацію особистості в контексті формування "здатності до свободи" як спроможності до неконформістського існування, самостійної, незалежної побудови своєї долі, зв'язків зі світом, реалізації самостійно відкритого життєвого призначення, здійснення власного індивідуального вибору. Саме "здатність до свободи", на його думку, інтегрує людину як ціле, дає змогу їй вибудовувати гармонійне життя.

Обґрунтовуючи умови формування внутрішньої свободи особистості автор уводить поняття індивідуалізації. В його розумінні індивідуалізація – це діяльність дорослого (педагога) й самого вихованця щодо підтримки та розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що було закладене в даному індивіді від природи або набуто в індивідуальному досвіді. Він наголошує, що дитину слід розглядати як унікальну духовну "самість", не як індивідуальну можливість, а як індивідуальну дійсність. Це знімає для педагогіки проблему "людини як об'єкта виховання" (соціалізація) і ставить завдання допомоги дитині як суб'єктові вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільної поведінки (життєдіяльності). З цього погляду проблема виховання особистості виступає як проблема індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес – як суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво, співтворчість дорослого і дитини, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом.

Розглядаючи умови розвитку внутрішньої свободи вихованців, дослідники акцентують увагу на важливості гуманізації їхнього сьогоденного життя, якомога повнішої реалізації потенційних можливостей розвитку, що відкриваються у період дитинства.

О.В.Запорожець розробив теорію максимального збагачення (ампліфікації) змісту, форм і методів специфічно дитячих видів діяльності та спілкування як необхідної умови різнобічного виховання дитини, її вільного розвитку й самовизначення. Саме в дитинстві як самоцінному періоді життя людини, стверджував учений, багатство можливостей відкриває для дитини свободу широкого вибору різноманітних видів діяльності, в яких у неї з'являється шанс знайти ті, котрі близькі її здібностям і задаткам.

Принцип самоцінності дитинства в розумінні О.В.Запорожця полягає у ствердженні неперехідного значення, своєрідності кожного вікового періоду дитинства, розумінні процесу дитячого розвитку як послідовної зміни вікових періодів, кожний з яких вносить свій неповторний внесок у структуру особистості. Методи виховання, на думку вченого, повинні відповідати психофізіологічним особливостям дітей. Необхідно максимально використовувати й збагачувати зміст, форми, методи специфічно дитячих видів ігрової, практичної та образотворчої діяльності й спілкування таким змістом, який допомагає розкрити потенційні можливості дитини.

**Висновки.** Таким чином, від того, як використовується кожен період дитинства, залежить подальше дорослішання дитини, її розвиток і формування. Кожний наступний етап дитячого розвитку визначається тими успіхами, які досягає дитина на попередній стадії. Це обумовлює необхідність створення умов для спадкоємного, послідовного та безперервного здійснення виховання на основі пізнання закономірностей психічного розвитку, вікових особливостей і потреб дитини, організації життєдіяльності дітей, у процесі якої відбувається розвиток їхніх внутрішніх сил – мислення, морально-вольових

якостей, творчої активності, навичок культури спілкування і поведінки, здійснюється інтелектуальне, фізичне, духовне й творче зростання дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крутова О.Н. Установка на личность в процессе моделирования гуманистической воспитательной системы / Моделирование воспитательных систем: теория – практика. – М., 1995. – С. 32 – 39.
2. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 10–13.
3. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 3–11.
4. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36–42.
5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып.3. М., Инноватор, 1995. – С. 4–15.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Растрігіна Алла Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* альтернативна педагогіка. Проблеми модернізації змісту освіти в Україні на засадах педагогіки свободи.

## ТОРЕТИЧНО-ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-БАЯНІСТІВ У КЛАСІ "АКОМПАНеМЕНТУ ТА ІМПРОВІЗАЦІЇ"

### Анатолій Рубан, Неоніла Рубан

У статті розкриваються теоретично-практичні умови інструментальної підготовки студентів-баяністів у класі "Акомпанементу та імпровізації".

У системі фахової підготовки вчителів музики для загальноосвітніх шкіл важливе місце займає володіння музичним інструментом (баяном). Гра на інструменті передбачає як сольно-виконавську діяльність (уміння грати репертуар, що зумовлений вимогами розділу уроку "Слухання музики"), а також акомпанування дитячих пісень (солістам, ансамблю, хору). Останній вид музикування досить поширений в інструментально-виконавській діяльності вчителя і потребує досить розвинених умінь та навичок гри супроводів шкільних пісень для різних класів, причому в значній їхній кількості. Це вимагає від вчителя вміння вільно орієнтуватися в тональностях, мати досить розвинений мелодійно-гармонійний слух, уміти грати на слух. Крім цього, вимоги сьогодення потребують ще більшого, а саме: вміння видозмінювати мелодико-гармонійний матеріал для супроводу, в ході гри робити його обробку – аранжування, вносити творчі варіативні елементи у виконавський процес, прикрашаючи його власними музичними втіленнями та інноваційними композиційними задумами. Тобто акомпаніаторська діяльність студентів має перетинатися з імпровізаційним інструментальним виконавством.

У практиці викладання на мистецькому факультеті цей вид інструментальної гри на баяні є новим, тим більше актуалізація дослідження з вищезазначеної проблеми в науковому (теоретично-практичному) ракурсі.

Проблема імпровізування музичного матеріалу в процесі акомпанування тісно стикається з питаннями гри на слух, розвитком музично-слухових уявлень, тобто діями, що спираються на внутрішньо-слухові відчуття, що переводяться в ігрові рухи. Безпосередньо ці питання розроблялися такими відомими психологами та педагогами-музикантами, як Б.М. Теплов, Т.Л. Беркман, Г.М. Ципін, Г.І. Шахов.

Способи імпровізування на фортепіано знаходимо в працях І.М. Бриля, на шестиструнній гітарі – В.А. Манілова та В.А. Молоткова.

Методика розвитку навичок імпровізування на клавішно-язичкових інструментах (баян-акордеон) ще не знайшла свого широкого розвитку в сучасній науково-педагогічній думці. Тому метою нашого дослідження (як і цієї статті), є дослідити теоретично-практичні засади початкового етапу формування у студентів-баяністів мистецького факультету навичок імпровізування, головним чином в елементарних їх інструментально-ігрових виявах.

У музичній енциклопедії під імпровізацією (від лат. несподіваний, раптовий) розуміється особливий вид художньої творчості в поезії, музиці, хореографії, драмі, при якому твір створюється безпосередньо в процесі його виконання.

Музична імпровізація має найдавнішу історію.

Для усної народної творчості був характерний виклад пісень та інструментальних награвань на слух, що сприяло використанню музикантами елементів імпровізації. У практиці творчого музикування інструменталісти спиралися на вироблені в народі форми музичного мислення, на стале коло інтонацій, ритмів, співанок. Характерним для народних музикантів було намагання поєднати чітку фіксацію колісь знайденого музичного образу з його вільним варіюванням, добиваючись постійного оновлення та збагачення музики. Досить високого рівня мистецтво імпровізації в музиці досягло в епоху Відродження (в композиторській та виконавській діяльності), створювалися інструментальні п'єси у вигляді імпровізації.

Для оволодіння мистецтвом імпровізації музиканти проходили спеціальну підготовку. Висококваліфікованим музикантом-органістом важався той, хто майстерно володів імпровізацією на задану тему (прелюдію, фугу). З кінця шістнадцятого століття в музиці утвердився гомофонно-гармонічний склад, котрий сприяв поширенню системи генерал-баса, при якій музикант повинен за цифрованим басом зіграти акомпанемент до мелодії. Процес створення акомпанементу передбачав уведення музикантом елементів імпровізації.

У першій половині дев'ятнадцятого століття поширилися такі форми імпровізації, як вільне фантазування, імпровізація на задану тему. Вільно володіли мистецтвом імпровізування такі видатні композитори музиканти, як Л. Бетховен, Ф. Шуберт, Н. Паганіні, Ф. Ліст, Ф. Шопен.

Музиканти-педагоги двадцятого століття використовували імпровізування як засіб музичного виховання дітей та молоді (Е. Жак-Далькроз, К. Орф). Зокрема, австрійський композитор і педагог Карл Орф розробив синтетичні форми музикування: поєднання співу й руху, ритмізованого читання віршів і гри на музичних інструментах. Запроваджена методика гри на інструментах (деякі конструкції які він розробив сам) сприяла формуванню у дітей творчого початку, слухової уваги, чуття ритму, вміння імпровізувати, руху під музику.

У книзі В.І. Дряпкі "Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики" пояснюється поняття імпровізації на прикладі джазу. Зокрема, підкреслюється, що: "в джазі, на відміну від академічного музичного мистецтва, імпровізація має основоположне значення" [4, 10]. Автор наголошує на тому, що в джазі використовуються різні види й засоби імпровізаційної техніки. Така різноманітність зумовлена "особливостями різних джазових стилів, індивідуальною виконавською манерою музикантів, специфікою характерних для джазу музичних форм" [4, 10]. До різновидів імпровізації відносять: вокальну, інструментальну, сольну й ансамблеву, тональну й атональну, вільну та обмежену.

Змістом імпровізації може бути короткий брейк або розвинутий мелодичний хорус, імпровізація на конкретну тему, гармонічний квадрат або ж на закінчену п'єсу, імпровізація на імпровізацію, колективна гра в орнаментально-варіаційній або респонсорній манері, імітація музикантом імпровізаційного стилю інших джазових виконавців тощо. Можливе поєднання різних видів імпровізації [4, 11].

Зазначимо, що академічна музика й джазове мистецтво є різними видами музичної діяльності. Академічна музика створюється композиторами, а тому музикантам слід виконувати точно нотний текст, не маючи права змінювати його чи обробляти. Інша справа в джазовому виконавстві. Ось як про цей процес пише дослідник В.І. Дряпіка: "Композитор має дати виконавцю тільки поверхневий малюнок "ескіз" майбутньої п'єси, а іноді одну лише тему або невеличку музичну фразу. Кожен учасник оркестру або окремих виконавців починає розвивати, прикрашати, змінювати мелодію й ритміку, імпровізувати нові варіанти виконання і таке інше. Тут усе залежить від фантазії, хисту й майстерності самих музикантів" [4, 11]. Злагожденість виконання досягається за "умови, якщо при творчій імпровізації виконавці дотримуються єдиної гармонічної основи п'єси, яка складається із обумовленої (частково або повністю розпланованої) гармонічної послідовності, що підтримує мелодичну лінію музичного твору" [4, 11].

Стосовно нашого дослідження то вважаємо важливим формоутворювальні моменти в джазовій музиці, серед яких найбільш типовою є тема з варіаціями. Ці твори складаються із структурно завершеної теми, що виконує ансамбль, та подальшого ряду її видозмінених повторень-варіацій (імпровізованих корусів). Завершенням твору є виконання теми всім складом ансамблю.

Зауважимо, що класичні варіації відрізняються від джазових. Ця відмінність зазначена в книзі В.І. Дряпіки.

"На противагу класичним варіаціям, які будується на мелодії і гармонії теми, але різняться ритмом, темпом і характером виконання, джазові імпровізації (імпровізаційні коруси) пов'язані з темою лише гармонічно й ритмічно. У джазі тема підлягає зумовленим змінам, а її мелодія, гармонія та ритміка пристосовується до особливостей стилю, в якому грає окремих музикант або ансамбль" [4, 12]. Слід зазначити, пише автор, що не всі теми підлягають такій трансформації. У структурному плані джазові композиції складаються (частіше) з двох контрастних частин "А" і "В" (вісім, дванадцять, шістнадцять тактів).

Дослідник М. Сапонов так пояснює необхідність і можливість навчання мистецтва імпровізації: "Імпровізатор не створює матерію, а складає її з готових блоків – раніше запам'ятованих музичних відрізків.

Він маніпулює цими блоками, з'єднуючи їх на зразок мозаїки. При цьому чим менший кожний блок, тим більш не передбачувані музичні події і цікавіша імпровізація... Якщо в пам'яті імпровізатора численні дрібні елементи (аж до окремих співзвуч і коротких мотивів), то характер їх з'єднання важко передбачити: секрет роботи імпровізатора зберігається, слухач захоплений несподіванками, імпровізація вдалася" [6, 57].

Уміння імпровізувати тісно пов'язане з активною роботою слуху та пальців. У праці В. Молоткова "Джазова імпровізація на шестиструнній гітарі" читаємо: "... слух повинен не тільки контролювати правильність зіграного пасажу чи акорду, але передусім спрямовувати, формувати музичну думку" [5, 5]. Виконання імпровізації, підкреслює автор, існує в двох вимірах: внутрішньому та зовнішньому. "Внутрішнє – так зване попереднє передчуття є фактором, що організовує імпровізаційний рух, зумовлює осмислену реалізацію намірів виконавця в звуці" [5, 5].

Слушні думки, щодо нашого дослідження викладені в книзі "Радянський джаз: Проблеми. Події. Майстри."

Зокрема, там зазначається, що імпровізація – процес музикування, в якому функції композитора й виконавця злиті разом у мистецтві музиканта-композитора. Імпровізація трапляється у всіх жанрах музики, але особливо характерна для фольклору та джазу. На відміну від авторської музики, закріпленої в нотах, імпровізація не має нотного тексту, вона спонтанна, єдина. Імпровізація може бути вільною, не пов'язаною з будь-якою темою.

Важливі теоретично-практичні висновки й поради знаходимо у працях Б.А. Бриліна (дослідницька робота з ВІА). Автор зазначає, що "навіть найвільніші імпровізації мають лейтмотив, а також що при виконанні не кожного твору можна вільно імпровізувати [2, 49]. Стосовно якості імпровізації та її художньої цінності, то вона залежить від смаку виконавця, його творчої уяви, відчуття міри та форми, запасу гармонійних, мелодійних та ритмічних зворотів. Б.А. Брилін зауважує, що користування готовими мелодіями звучних мелодичних ходів і фігураційних "заготовок" бажане тільки на початковому етапі творчого навчання" [2, 50]. Дослідник, спираючись на власний досвід, обґрунтовує засади початкового стану розвитку вміння імпровізувати. Починати навчати цього виду виконавської діяльності слід тоді, коли "в музиканта вже сформований виконавський апарат і вироблена вільна зоро-слухова орієнтація при грі на інструменті" [2, 50]. Імпровізація будується на основі мелодичних, гармонічних і ритмічних варіювань, тому базою для імпровізування є ладогармонійність.

Імпровізація на ладогармонічній основі будується на закономірностях гармонійної пульсації, яка може бути двох видів: рівномірною чи не рівномірною. Відмінність між ними полягає в тому, що зміна гармонії проходить через рівні проміжки часу у відповідному місці музичної побудови (рівномірна пульсація). При нерівномірній пульсації гармонія змінюється через нерівні проміжки часу.

Крім вміння будувати й грати на слух акордові опорні звуки (в джазі ці звуки називаються цільовими), слід відпрацювати вправи на розв'язування нижніх та верхніх увідних тонів, у звуки (приму, терцію, квінту) тонічного тризвуку (до мажору). Такими верхніми тонами є звуки ре, фа, ля бемоль, що утворюють такі з'єднання-обігрування цільових тонів: ре-до, фа-мі, ля бемоль-соль. Ці з'єднання граються на таких рядах правої клавіатури баяна: третій-перший, третій-другий.

Отже, в завдання інструменталіста входило точне розв'язування ввідного тону в цільовий тон. Для цього в лівій руці грається до мажорний акорд, а в правій – один із звуків третього ряду (ре, фа, або ля бемоль), який слід відтворити, не дивлячись на клавіатуру. На основі слухового відчуття гравець має розв'язати ре в до (клавішу третього ряду в перший), опробувати варіант – клавіші третій-другий ряди (ре-до діз). При розв'язанні ре в мі (третій-другий ряди) може бути опробовані клавіші третього-першого ряду (ре-мі бемоль). У цій вправі виробляється слухо-ігрове відчуття клавіш першого-третього ряду (увідний верхній звук до основного тону), а також відчуття клавіш третього-другого рядів, увідного верхнього звука до терцового або квінтового тонів). У процесі чергування верхніх увідних звуків в інструменталіста розвивається слухо-рухове розрізнення, що є основою для точного розв'язування цих тонів в основний, терцовий або квінтові акордові (цільові) звуки до, мі, соль.

Схожі завдання ми пропонуємо на розв'язання нижніх увідних тонів, які граються на третьому та першому рядах баяна. Ось пари цих звуків: сі-до, ре діз-мі, фа діз-соль.

Тільки ввідний тон сі розв'язується в основний тон до, який грається на першому ряду. Інші два ввідних тони (ре діз, фа діз) переводяться відповідно в терцію і квінту (мі, соль), що відтворюється клавішами другого ряду. Правильний варіант розв'язання нижніх увідних тонів пов'язаний, як і в попередній вправі, з вибором з двох варіантів, для опробування: сі-до, сі бемоль; ре діз-мі; фа діз-соль, фа.

Вміння точно розв'язувати й грати верхні та нижні ввідні тони стає передумовою подальшої гри комбінованих завдань: одночасне обігрування опорних цільових тонів верхніми та нижніми ввідними звуками. Для основного тони (до) – це буде таке обігрування: ре-сі-до, для терцового (мі)-фа-ре діз-мі, для квінтового – ля бемоль-фа діз-соль.

Гра першого та другого й третього обігрування цільових тонів відрізняється не тільки в звуковому плані, але й у руховому. Обігрування основного тону починається з третього ряду (ре), переводиться на клавішу цього ж ряду (сі) й закінчується на першому ряді (до).

Обігрування терцового тону (як і квінтового) починається теж з третього ряду (фа), але далі рух інший: ре діз (клавіша першого ряду), мі (на другому ряді). У процесі повторів в інструменталіста формується слухове передчуття верхнього та нижнього ввідних звуків і відповідні їм рухові дії на основний, терцовий чи квінтовий клавіш (першого чи другого ряду).

В інструментальній практиці (особливо джазовій) використовуються так звані неповні пентахорди з пропущеного четвертого ступеня. Зазначимо, що в теорії музики пентахордами є п'ятиступеневі звукоряди в межах квінти. Розглянемо до мажорний пентахорд, що починається з основного тону: до (перший ступінь) – ре (другий) – мі (третій) – соль (п'ятий). У цій послідовності пропущений звук фа (четвертий ступінь), що є не акордовим звуком до мажорного акорду, а замість нього грається акордовий квінтовий тон соль. Якщо перший звук, з якого починається цей оберт, є терцією або квінтою відповідного акорду, то і змінюються звуки, що входять в пентахорд. Покажемо ці види пентахордів. Так, звук до – це терція ля бемоль мажорного акорду, а отже пентахорд буде мати такий вигляд: до-ре бемоль-мі бемоль-соль бемоль. Інший вид пентахорду, що починається з квінтового звука до (фа мажорний акорд): до-ре-мі бемоль-соль.

Усі три види пентахорду мають різний звуковий склад і відповідну ігрову модель гри на правій клавіатурі баяна. Перший пентахорд (до основний тон) грається так: перший ряд-третій-другий- другий. Схема гри другого пентахорду (до терцовий тон): перший ряд-другий-перший-перший. Нарешті, третій варіант. Пентахорд починається з квінтового тону: перший ряд-третій-перший-другий. Методика формування слухо-ігрових дій цих пентахордів проводиться таким чином. Інструменталіст грає, скажімо, в лівій руці до мажорний акорд і грає на правій клавіатурі три варіанти пентахордів (за схемами), вибираючи на слух необхідний методичний оберт. У процесі повторів в інструменталіста розвивається слухо-рухове розрізнення першого звука (основного, терцового, квінтового), яке допомагає правильно зорієнтуватися у виборі (адекватного гармонії) мелодичного оберту (пентахорду).

Крім висхідних обертів, інструменталісту слід вміти будувати й грати низхідні (інверсійні) пентахорди. Покажемо їхні різновиди. Зворотні оберти починаються з тих ступенів, з яких вони закінчуються, коли виконуються в прямому (висхідному) порядку. Цими ступенями є п'ятий, сьомий, другий. Отже, ці звороти будуть виконуватися на таких ступенях: п'ятий-четвертий-третій-перший. Для акорду фа мажор (або септакорд) цей пентахорд буде гратися так: до-сі бемоль-ля-фа. На правій клавіатурі ці звуки відповідають клавішам першого-другого-першого-третього рядів. Другий зворот відповідає таким ступеням: сьомий-шостий-п'ятий-третій. (клавіші першого-третього-першого-першого рядів). У нотному записі цей зворот такий: до-сі-ля-фа діз (у лівій руці грається ре септакорд). Розглянемо низхідний пентахорд, що починається з другого ступеня (до). Цей зворот відповідає сі бемольному септакорду (в лівій руці), а в правій граються звуки до-сі бемоль-ля бемоль-фа. Для цього пентахорду ігрова схема на баяні буде мати такий вигляд: перший-другий-третій-третій ряди. При підборі відповідного пентахорду (в правій клавіатурі) гармонічні послідовності в лівій мають таке розташування: сі бемоль мажор і фа мажор (вище) поруч, а ре септакорд розміщений вище через два ради.

Таким чином, процес проведеного нами теоретично-практичного дослідження з формування у студентів-баяністів умінь та навичок творчо видозмінювати, переробляти музичний матеріал для акомпанування, використовуючи імпровізування, уможливорює зробити такі попередні висновки:

1. На початковому етапі формування у студентів навичок акомпанування доцільно розвивати вміння підбирати на слух мелодії і гармонії пісень (шкільних, народних, естрадних), що сприяють встановленню та зміцненню координувальних зв'язків між музично-слуховими уявленнями та руховими діями інструменталіста.

2. Розвиток навичок підбору на слух дає можливість паралельно використовувати спеціальні вправи (що є водночас елементами імпровізації), які стають основою для формування початкових умінь та навичок з імпровізування мелодії, серед яких виділимо як найбільш доцільними наступні: вибір цільових звуків (акордових, діатонічних), мелодійне обігрування цільових звуків (прима, терція, квінта) та деякі неповні пентахорди в прямому та інверсійному рухах.

3. Для формування вищезазначених вправ-моделей, що виконуються при імпровізуванні, слід застосовувати методику, що враховує, з одного боку, специфіку конструкції правої клавіатури баяна (трирядність), а з другого – моделює процес підбору на слух, передбачаючи при цьому не механічне заучування звуків-моделей, а їхнє слухо-ігрове відчуття на основі вибору з декількох варіантів.

4. Отримані нами перші результати дослідження стають базовими для подальшої розробки методики формування у студентів навичок імпровізування, тим самим сприяти підготовці творчої особистості майбутнього вчителя музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беркман Т.Л. Методика обучения игры на фортепиано. – М.: Просвещение, 1977. – 103 с.
2. Брылин Б.А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 109 с.
3. Брыль И.М. Практический курс джазовой импровизации. М, 1979 – 221 с.
4. Дряпка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики. (Книга для вчителя) – Київ-Кіровоград: "Трелакс", 1997. – 184 с.
5. Молотков В.А. Джазовая импровизация на шестиструнной гитаре. 2-е издание, переработанное и дополненное. К.: Музична Україна, 1989. 150с.
6. Сапонов М. Искусство импровизации. М., 1982. – 163 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1 – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
8. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. – 164 с.
9. Шахов Г.И. Игра на слух, чтение с листа и транспонирование в классе баяна – М.: Музыка, 1987. – 109 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Рубан Анатолій Іванович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

**Рубан Неоніла Григорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** психолого-педагогічні засади навчання музики учнів загальноосвітніх шкіл.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

**Наталія Савченко**

У статті піднімається проблема художнього виховання та освіти школярів як цілісної системи. Розглядається співвідношення понять "художнє виховання" та "естетичне виховання", розкривається виховне значення мистецтва.

Питання художнього виховання та освіти школярів посідають чільне місце серед багатьох проблем сучасної педагогіки. Особливого значення вони набули в наш час, коли перед суспільством постали складні завдання кардинальної перебудови суспільної свідомості, морального очищення духовної атмосфери життя, докорінного поліпшення



психологічного клімату в спілкуванні людей, коли створюються умови для гуманізації й демократизації освіти. Для цього навчально-виховний процес у школі повинен наповнитися змістом, що звернений до високого сенсу людського життя.

Незважаючи на те, що розробка проблеми художнього виховання та освіти школярів як цілісної системи почалася ще в 60- 70-ті рр., й досі серед науковців немає єдиного погляду на співвідношення понять "художнє виховання" та "естетичне виховання". Одні вважають, що ніякої відмінності між цими поняттями не існує й вони вживаються просто як синоніми; інші – що художнє виховання є частковим випадком і найвищою формою естетичного виховання. Різні підходи до цих процесів призводять до того, що обидва поняття іноді об'єднуються й ототожнюються як у методичній літературі, так і в практичній роботі з учнями. Насправді ж це різні, хоч і взаємопов'язані між собою, процеси. Отже, визначимо, що є спільного й відмінного у цих поняттях.

У філософії естетичне виховання розглядається як формування естетичного ставлення людини до всього у світі, що має естетичну цінність: до природи, інших людей, до себе, до всіх форм людської життєдіяльності і, врешті, до мистецтва як специфічного носія естетичної цінності. Здійснюється естетичне виховання в процесі всієї практичної діяльності людини.

Термін "естетичне" походить від грецького слова *aisthetikos*, що означає "відчуття", "чуттєве сприймання". Поступово це поняття стало вживатися не в первісному своєму значенні, а як "учення про прекрасне", тобто про красу у вищому її вияві. Але тільки поєднання понять "чуттєве сприймання" і "вчення про пре красне" в наш час конкретизувало зміст мети, згідно з якою естетичне виховання визначається як виховання почуттів та емоцій, формування естетичної свідомості і врешті – естетичної культури людини.

Естетична вихованість, потреба в духовному спілкуванні становить основу суспільної діяльності кожної культурної людини. Ці якості формуються з раннього дитинства. Іграшки й різні ігри, поведінка дорослих у сім'ї й школі, вплив природи, міста, спорт, трудова діяльність – все це формує естетичне ставлення дитини до життя. Через красу дійсності вона пізнає і закріплює у своїй свідомості суспільні погляди на прекрасне, визначає своє ставлення до суспільства, людей, дійсності. Створення первісних, ще елементарних естетичних вражень і вподобань, накопичення конкретно-чуттєвих вражень дозволяє потім у шкільному віці перейти від чуттєво-емоційного до абстрактно-логічного способу здобуття естетичної інформації.

В естетичному вихованні передається весь нагромаджений людством досвід чуттєво-емоційного та інтелектуального життя, який міститься у всіх творіннях людини, у ставленні людей до Всесвіту, а також досвід формування моральної свідомості особистості. Відомо, що чим вища культура почуттів людини, тим вищі її моральні критерії, якими вона керується у всіх життєвих ситуаціях. Тому можна вважати, що естетичне виховання – це насамперед моральне виховання.

У педагогіці під естетичним вихованням розуміють цілеспрямований процес формування творчої активності особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне в житті та природі, творити за законами краси. Здатність цілісно сприймати неповторний чуттєво-емоційний образ усього навколишнього світу називають естетичним ставленням. Розвинене естетичне ставлення формує в людини почуття причетності до суспільства, розуміння неутилітарних цінностей життя, унікальності всіх явищ буття. Воно виявляється в почуттях, спогляданні, уявленнях і сприйманні.

Естетичне ставлення потенційно властиве кожній людині: в розвиненій формі воно становить духовно-моральну характеристику особистості, цінність якої не обмежується будь-якою професією. Тому розвиток естетичного ставлення є головною метою естетичного виховання.

У процесі естетичного виховання розв'язуються такі завдання:

1) створення відповідного запасу естетичних знань і вражень, без яких не можуть виникнути інтереси й тяжіння до естетичного значущих предметів і явищ;

2) формування на основі здобутих знань і розвитку естетичного сприймання соціально-психологічних якостей особистості, які забезпечують їй можливість переживати та оцінювати навколишню дійсність, тобто розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини;

3) формування у кожного школяра естетичної творчої активності, що дає змогу йому не лише милуватися красою світу, а й перетворювати його відповідно із своїми уявленнями про прекрасне.

Останнє завдання виявляється найважливішим, оскільки воно націлює всю систему естетико-виховної роботи на формування естетично активної та дійової, а не пасивної, споглядальної особистості.

Особливість естетичного виховання полягає в тому, що його не можна розглядати як якусь самостійну форму виховання. Воно нерозривно пов'язане з іншими формами виховної роботи й постійно здійснюється під час чуттєвого сприймання дитиною світу. Водночас жодна з форм виховної роботи не може вважатися повноцінною і не досягає повного ефекту, якщо вона не містить елементи естетичного виховання.

На відміну від естетичного виховання, художнє виховання розуміють як процес формування у дітей здатності сприймати, любити, оцінювати мистецтво й відчувати від нього насолоду. В терміні "художнє виховання" – "художнє" виступає синонімом слова "мистецтво" й дає змогу розкрити його сутність як виховання почуттів засобами мистецтва.

Але художнє та естетичне виховання нерозривно пов'язані між собою. Цей зв'язок двобічний. З одного боку, естетичне виховання виявляється необхідним для повноцінного художнього розвитку, тому що не можна глибоко розуміти, правильно оцінювати й любити мистецтво, не сприймаючи його естетичних якостей, з другого – художнє виховання має великий вплив на естетичне виховання, відіграючи особливу роль у формуванні й розвитку естетичного ставлення людини до навколишнього світу.

У процесі художнього виховання розвивається внутрішня потреба спілкуватися з мистецтвом, розуміти його образну мову та специфічну цінність. Поступово мистецтво входить у життя школярів і стимулює їхнє прагнення до активної творчої діяльності. Можна також з упевненістю сказати, що воно безпосередньо впливає на моральний стан учнів. Видатний психолог, академік Б. М. Теплов, відзначив: "...мистецтво дуже широко й глибоко завойовує найрізноманітніші сторони психіки людини – не лише уяву і почуття, а й думку і волю. Звідси його величезне значення у розвитку свідомості й самосвідомості, у вихованні моральних почуттів, у формуванні світосприймання" [4,7].

Цю ж особливість мистецтва підкреслював і видатний композитор та педагог Д. Б. Кабалевський. Він писав: "Художні образи музики, літератури, образотворчого мистецтва, театру, кіно завжди містять моральний елемент в собі – у своєму змісті, у своїй суті. Тому художній твір – це непорушна єдність двох основ – естетичного й морального. Навіть у найпростіших казочках, пісеньках, картинках, з яких починає формуватися ставлення до найважливіших моральних проблем у наймолодших малюків. Можна сказати, що мистецтво допомагає дитині зробити перші кроки у світ морального ще до того, як вона самостійно зробить перші кроки на землі" [2,173-174].

Мірою того, як дитина підростає, моральний вплив мистецтва стає більш значущим й особливо помітно виявляється у підлітковому та юнацькому віці. У цей період у школярів пробуджується інтерес до мистецтва й потреба з ним спілкуватися; у них формується світосприймання, здатність оцінювати художні явища, вони починають усвідомлювати себе особистістю.

Вплив художніх образів на свідомість учнів іноді набуває величезної сили і навіть може ефективніше збудити душі підлітків, ніж будь-які лекції про мораль і поведінку. Прикладом такої дії можуть бути романи Ч. Айтматова "Плаха", А. Рибакова "Діти Арбату", фільм Т. Абуладзе "Покаяння", які приголомшують показом сил зла та людських страждань жертв сталінських репресій. Ці твори примушують молодь мислити й шукати відповіді на хвилюючі питання суспільного життя.

Мистецтво має великі можливості навіть для формування екологічної етики дитини. Зумовлено це тим, що в основі художнього ставлення до природи теж лежить моральне ставлення; природа в мистецтві наділяється людськими рисами або перебуває у злагоді з почуттями героїв. Єдність людини й природи, взаємодія з нею, безкорисливе ставлення до неї допомагають утверджувати гуманістичні ідеали у мистецтві й житті.

Виховне значення мистецтва виявляється і в тому, що воно є найважливішим засобом розвитку творчого мислення особистості й здатне залучити дітей до творчої діяльності. Під впливом мистецтва розвиваються такі елементи творчого мислення, як образність, асоціативність, уява, фантазія, тобто активізується вся емоційно-чуттєва сфера дитини. Тому художнє виховання передбачає дві форми розвитку дитини: художнє сприймання і художню діяльність, які взаємодіють одна з одною й завдяки яким художні цінності культури суспільства переходять в індивідуальну культуру особистості. Все це дає підстави визначити, що в мистецтві є величезний педагогічний потенціал, який може відіграти визначну роль в оновленні системи шкільної освіти.

Питання художньо-естетичного виховання учнів привертало увагу педагогічної громадськості всіх часів. Немає жодної епохи з історії людства, в якій вони не були б складовою частиною всієї виховної роботи. У їхній реалізації було зацікавлено будь-яке суспільство, тому що художнє виховання уможливило успішно оволодівати художніми надбаннями свого часу, проголошує високі ідеї й погляди. Особливої актуальності вони набували в кризові періоди розвитку суспільства.

Українська історія дає цікаві приклади педагогічних експериментів, побудованих на ідеях західних і вітчизняних просвітителів. Саме Просвітительство виділило художньо-естетичне виховання в самостійну проблему й визначило його роль у формуванні особистості. Багатий досвід виховання засобами мистецтва був нагромаджений у пансіонах шляхетних дівчат, де особливого значення надавалося вихованню емоційних почуттів молоді. У ряді університетів і педагогічних інститутів теж упроваджувалося читання лекцій з естетики та історії мистецтва.

Цікаві думки про виховні та естетичні можливості мистецтва можна знайти в педагогічній спадщині українського письменника й педагога Б. Д. Грінченка (1863-1910 рр.). Він убачав у мистецтві силу, здатну дати знання, збагатити духовний світ дитини, збудити народ, указати йому шлях до кращого життя. Однією з основних вимог педагогічної праці Грінченко вважав розвиток уміння сприймати красу рідної землі та людських стосунків. Формуючи в дітей естетичні здібності, педагог намагався розвивати у них творчу фантазію. Його емоційні оповідання допомагали учням уявити себе у відповідних художніх образах.

Новий етап удосконалення художньо-естетичного виховання почався у 20-ті роки, в період становлення радянської школи, коли йшли активні пошуки форм і методів залучення мистецтва в шкільну практику. Саме тоді виникла можливість використання комплексу мистецтв для розвитку почуттів дитини. Зробити всіх дітей обізнаними у сфері мистецтва, залучити їх до різних видів художньої творчості, розвинути здатність сприймати й переживати те, що створено митцями, – на це була спрямована увага відомих теоретиків і практиків художньо-естетичного виховання А. В. Луначарського, Н. К. Крупської, П. П. Блонського, С. Т. Шацького, В. М. Шацької, Б. Л. Яворського, Б. В. Асаф'єва.

Наприклад, Н. К. Крупська в статті "Про завдання художнього виховання" писала, що "...необхідно допомогти дитині через мистецтво усвідомлювати глибше свої думки і почуття..., необхідно допомогти дитині це пізнання себе зробити засобом пізнання інших...".

Визначну роль мистецтва у вихованні дітей відзначав А. В. Луначарський. Він уважав, що художнє виховання та освіту треба розуміти не як викладання будь-якого спрощеного дитячого мистецтва, а як систематичний розвиток почуттів і творчих здібностей, котрі розширюють можливості милуватися красою й створювати її.

Найцілеспрямованіше зазначені думки відбилися у музично-педагогічній діяльності Б. В. Асаф'єва, Б. Л. Яворського, В. М. Шацької, оскільки вони зіткнулися з проблемою художньо-естетичного виховання у своїй практичній діяльності. Розробляючи зміст і форми художньої освіти й виховання, ці педагоги надавали великого значення тому, як розповідати дітям про художні твори, приділяли багато уваги збереженню в художній культурі класичної спадщини, неодмінною умовою всебічного розвитку дитини вважали різноманітну творчу діяльність. Їхні ідеї знайшли подальший розвиток у працях таких чудових педагогів музикантів, як М. О. Румер, Н. Г. Гродзенська, Н. І. Сац, Н. О. Ветлугіна, Д. Б. Кабалевський; поширилися вони й серед інших представників сучасної педагогіки й психології: Л. С. Виготського, Б. М. Теплова, В. О. Сухомлинського, Б. Т. Лихачова, Є. В. Квятковського, О. О. Мелік-Пашаєва, Б. М. Йєменського та ін. У своїх працях вони обстоюють думки про доцільність розвитку школярів на основі взаємозв'язку процесів сприймання мистецтва і власної творчості за умови їхнього гармонійного поєднання. "Творча основа, – писав Д. Б. Кабалевський, – народжує у дитини живу фантазію, живу уяву. Творчість за своєю природою побудована на бажанні щось зробити, чого до тебе ще ніким не було зроблено, або хоч би те, що до тебе вже існувало, зробити по-новому, по-своєму, краще... це завжди прагнення вперед, до кращого, до прогресу, до досконалості й, врешті, до прекрасного в найвищому й найширшому значенні цього поняття" [2,73].

Особливого значення набули питання художньо-естетичного виховання та освіти учнівської молоді в наш час, коли перед суспільством гостро постала проблема гуманізації освіти. Різномічне (поліхудожнє) виховання школярів стає потребою і розглядається разом з усіма актуальними проблемами загального процесу навчання. Підвищення ролі й значення художньо-естетичної освіти учнів сучасні педагоги пов'язують із створенням художнього блоку як самостійного навчально-виховного підрозділу загальноосвітньої школи з широким спектром варіативності його змісту й форм. Подібний підхід дасть змогу внести суттєві корективи в організацію всієї навчально-виховної роботи і зможе надати загальноосвітній школі духовності, емоційної забарвленості й тепла, стане запорукою повноцінного й різномічного саморозвитку духовної культури.

У ряді шкіл і гімназій уже створюються класи з посиленням вивчення предметів художнього циклу – музики, образотворчого мистецтва, літератури. Поряд з обов'язковими предметами художнього циклу художній блок загальноосвітньої школи доповнюється різноманітними художніми гуртками, клубами за інтересами, творчими колективами відповідно до уподобань, здібностей учнів і наявності відповідних умов.

Ураховуючи особливості художньо-естетичного розвитку дитини, сучасна педагогіка мистецтва засновується на таких принципах:

послідовності й завершеності навчання;

розвиткового, творчого навчання;

взаємозв'язку мистецтв;

вікового підходу як основи реалізації системи художнього виховання у школі.

Згідно з цими принципами художнє виховання та освіта школярів визначається такими завданнями:

- 1) духовно-естетичне й моральне виховання учнів;
- 2) формування вмінь і навичок, які допомагають залучити дітей до активної художньо-творчої діяльності;
- 3) знайомство учнів з відповідною сумою знань з теорії та історії мистецтва;
- 4) виховання любові до мистецтва, потреби спілкуватися з ним, удосконалення художнього смаку учнів;
- 5) розвиток творчих сил і здібностей школярів.

Отже, система художнього виховання та освіти в школі повинна ґрунтуватися на постійному поповненні художніх знань учнів від елементарних художніх понять у малюків до глибокого аналізу художніх явищ у страшокласників. Необхідною умовою її реалізації є створення єдиного блоку художніх дисциплін, а також тісний взаємозв'язок урочної та позакласної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаров И. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. – М., 1986.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1981.
3. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания. – М., 1984.
4. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Изд. АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 2.
5. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе. – К., 1985.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Савченко Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** естетичні орієнтації особистості.

## АНГЛОМОВНА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Ліна Смірнова

У статті розглянуто вплив англійської пісні на становлення емоційної культури студентів та на підвищення ефективності навчання іноземної мови. Підкреслено значення пісні як особливого джерела пізнання культури іншої країни.

Пісня продукт суспільства. Вона є могутнім засобом його пізнання, незвичайним видом комунікації на межі мистецтва, засобів масової інформації. Ми дуже часто спостерігаємо тенденцію використання пісні на занятті лише для релаксації, для паузи. При цьому ігноруються її дидактичні ресурси та емоційний потенціал. Виходячи з цього, ми поставили за мету визначити ефективність застосування англійської пісні таким чином, щоб у студентів була змога побачити за рядками пісенного тексту можливість інтерпретації даного матеріалу для реалізації навчальних, загальноосвітніх та культурно – розвивальних цілей. Аналіз літератури з цієї проблеми свідчить про позитивну динаміку в питанні що стосується того, якої культури, як і на якому матеріалі навчати [1, 104]; про переваги застосування пісні на різних етапах навчання. Численні публікації, присвячені використанню автентичної пісні на заняттях, доводять, що вона стала загальноновизнаним і досить поширеним дидактичним матеріалом. Згадуються кілька причин, що зумовлюють важливість пісні та її особливе місце в навчанні та формуванні емоційно культурної особистості: пісня є часткою культури, це продукт цивілізації, вона матеріалізує музичні традиції і тому дає змогу ознайомитися з ними, виконуючи відтак культурологічну функцію; вона поєднує вербальний текст і мелодію, що допомагає студентам розслабитися, але при

цьому продовжити засвоювати фонетичні, лексичні та граматичні феномени, чим виконує психотерапевтичну та дидактичну функції [3, 15].

У XXI столітті професійна модель освіти поступилася культурній та особистісній. Досвідчена людина – це людина культури, яка безперечно вивчає іноземні мови. Сучасні психолого-педагогічні дослідження з проблем виховання молоді свідчать про розширення її життєвого досвіду. Збільшення інтелектуального потенціалу студентів зумовлює необхідність інноваційних пошуків у застосуванні сучасних ефективних засобів на заняттях з англійської мови, враховуючи аспект зацікавленості студентів у набутті знань з дисципліни. Саме завдяки такому пошуку ми сприяємо підвищенню ефективності процесу викладання англійської мови, модернізації методів і засобів навчання, інтелектуалізації іншомовної діяльності студента. Одним з перспективних засобів у процесі навчання є англійська пісня (АП). АП може бути класичною або популярною, запропонованою в друкованому вигляді або із записом на аудіокасеті.

Лінгвокраїнознавчий напрямок у методиці викладання є способом пізнання культури країни, оволодіння мовою через засвоєння нормативного стилю, характерного для носія англійської мови в певних комунікативних ситуаціях. Усе це робить класичні здобутки доступними для учнів без втрати відмінних рис, специфіки й стилю оригіналу, його унікальності як будь-якого твору мистецтва. Пісні покликані сприяти пробудженню інтересу до кращих надбань англійської класичної і сучасної пісенної культури.

Перепоною для успішної комунікації є помилки в комунікативній поведінці. Носії мови, зазвичай, охоче вибачають вимовні, граматичні або лексичні помилки співрозмовника-іноземця. Однак вони достатньо відчутно реагують на порушення мовленнєвого етикету прийнятого в їхньому суспільстві. На прикладі використання англійської пісні ми дослідили її методичний потенціал. Як відомо, використання пісні знайшло широке застосування в англійських країнах у навчанні рідної (англійської) мови на початковому етапі. Отже, серія пісень може бути підібрана та призначатись як для початківців, так і для інших рівнів підготовки; музичне супроводження тексту пісні утворює фон для сприйняття (ритм, правильний наголос, інтонація та мелодика мови). Крім того, в піснях зосереджений потенціал найбільш уживаних мовленнєвих зразків.

Цей засіб, на нашу думку, може активно використовуватися для навчання різних аспектів англійської мови у вищих навчальних закладах. Зазвичай, для збільшення навчального потенціалу англійської пісні сприяє використання вправ, головним чином питань та контрольних завдань (це можуть бути тести альтернативного вибору й тому подібні), а також тлумачення лексики. Безперечною перевагою є можливість розподілити пісні й завдання до них за ступенем складності. Пісні знайомлять студентів з кращими досягненнями минулих років і сьогодення, розвивають у студентів відчуття відмінності ритмічного та інтонаційного малюнка; дають можливість розглянути граматичну структуру й вивчати її значно простіше незалежно від складності. Проте тут необхідно наголосити на ретельній підготовці навчального процесу для ефективного засвоєння прослуханого в мовній та мовленнєвій практиці. Загалом використання такого способу сприяє відновленню інтересу до вивчення англійської мови, а також вдалому подоланню психологічного бар'єра в іноземній комунікації. У використанні пісні є переваги й у процесі навчання читання та аудіювання, коли вони функціонують одночасно, доповнюють одне одного, тим самим компенсують ті обмеження, що пов'язані зі слуховим та зоровим сприйняттям інформації. Наприклад, читач може зрозуміти те, що не вловив слухач. Оскільки зорове сприйняття друкованого тексту завжди супроводжується внутрішнім проказуванням, то слухове сприйняття цієї інформації може сприяти її кращому розумінню. Сприймання англійського тексту значно підвищується, якщо він має музичний супровід. Пісня поєднує вербальний

текст і мелодію, що дає змогу студентам розслабитися, але при цьому продовжити засвоювати фонетичні, лексичні та граматичні феномени.

Мелодія, котра є популярною та улюбленою студентом, адже саме її він мріяв співати разом із виконавцем, викликає у слухача внутрішні картини бачення, певні асоціації, створює певний емоційний настрій, тим самим сприяє кращому розумінню контексту пісні. Це також допомагає вільному запам'ятовуванню слів, краса виразів в яких стає додатковою інформацією, що проходить через ритмічний малюнок, тембр і силу звучання, мелодію, паузи, фразовий і логічний наголос.

Відомо, що при слуховому сприйнятті засвоюється – 15% інформації, при зоровому – 25%, а при слухозоровому – 60%. Тобто комплексне використання пісні, як ніщо інше, сприяє більш успішному засвоєнню інформації та її подальшому запам'ятовуванню. Використання пісні як виду діяльності можливе в різній послідовності, наприклад:

- 1) аудіювання запису пісні – читання тексту пісні;
- 2) читання тексту пісні – аудіювання запису пісні;
- 3) читання графічного тексту пісні + аудіювання запису пісні.

Така послідовність використання запису пісні в кожному окремому випадку має свої переваги. Наприклад, "аудіювання запису пісні – читання тексту пісні" дає можливість навчати виразного читання. Чим краще й легше студент читає вголос, тим легше читає він про себе. Таким чином читаючи вголос, студент закріплює навички артикуляції, закріплює інтонаційні зразки, чим розвиває у себе фонетично правильне мовлення [2, 39]. Звичайно, що це не тільки шлях до розуміння значення пісні, але й розуміння прихованого підтексту, його неоднозначності, емоційне наповнення. Крім того, ця послідовність запобігає формуванню негативних навичок неправильної вимови під час читання, промовляння.

Послідовність "читання пісні – аудіювання запису пісні" містить механізм прогнозування, що позитивно впливає на розвиток психічних процесів студентів. Особливо корисно використовувати таку послідовність з погляду подолання психологічного та лінгвістичного бар'єрів сприйняття англійської мови на слух. Така послідовність є однозначно продуктивною, оскільки допомагає студентові відчути свою спроможність до аудіювання, а також сприяє вдалому виконанню різноманітних завдань після аудіювання. Використання "читання пісні – аудіювання запису пісні" забезпечує можливість жвавого обговорення актуальних для молоді питань, оскільки наявність тексту пісні є важливою опорою для студента, з одного боку, з іншого – пісня сама собою прекрасно мотивує (підштовхує) студента до дискусії (особливо якщо пісня подобається).

Доцільність використання прийому "читання графічного тексту + аудіювання запису пісні" продиктована наявними розбіжностями між друкованим і звуковим варіантами пісні. Трапляється, що текст пісні має на увазі складний підтекст, об'ємний зміст та різноманітні засоби вираження, й одночасне прослуховування та читання тексту пісні зменшує імовірність ускладнень сприйняття. Студенти також мають очевидну можливість зрозуміти, що граматичне значення не завжди збігається з внутрішнім змістом.

Однак, слід відзначити що вплив пісні в педагогічних дослідженнях не набув поки що достатнього висвітлення. Ось чому перспективним є теоретичне обґрунтування різних аспектів застосування цього важливого засобу навчання, добір АП. Подальшому вивченню підлягає співвідношення вербальної і невербальної інформації, доцільність використання різних видів роботи зі студентами (керована, самостійна, групова, індивідуальна). Важливим є аналіз змістовних і мовних характеристик АП з погляду їхньої відповідності зоровій, звуковій чи аудитивно-зоровій презентації; визначення її послідовності; розробка

вправ, які підготовлюють до читання чи аудіювання пісень, а також контрольних завдань. На жаль, АП не знайшли поки широкого застосування у вузівській практиці. Тому цей важливий засіб навчання, запропонований нами, є перспективним теоретичним й практичним обґрунтуванням ефективних способів навчання англійської мови у вищій школі. Використання пісні вважаємо одним із ефективних засобів розв'язання проблеми мотиваційної сфери студента у вивченні іноземної мови та формуванні його емоційної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Донець З. Про засоби виховання нової людини – "культурознавство" contra "культурологію" // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 104 – 107.
2. Клычникова З.И. // Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Учпедгиз, 1973. – С. 39.
3. Мельник Є.Ю. Дидактичний потенціал автентичних пісень на уроках французької мови // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 15–19.
4. Саух П. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культуроосвітнього простору на межі тисячоліть // Освіта та управління. – 2000(2001). – Т. 4. – № 3–4. – С. 26 – 30.
5. Щербань П. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. – 1999. – № 7,8.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Смірнова Ліна Леонідівна** – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В. Винниченка.  
*Наукові інтереси:* проблеми модернізації змісту освіти. Альтернативна педагогіка.

## ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЕРНСТА МЕЙМАНА НА ПРОБЛЕМУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Алла Степаненко**

У статті розглядаються основні думки визначного німецького педагога, засновника експериментальної педагогіки Ернста Меймана на естетичне виховання наприкінці XIX – початку XX ст. Окреслюються основи, на яких ґрунтувались ці погляди, основні моменти та ступені формування естетичних почуттів, насолоди через мистецтво, природу та творчу працю.

Естетичне виховання як формування естетичного ставлення людини до дійсності завжди було важливою складовою частиною виховання та формування всебічно гармонійно розвиненої особистості. Особливий інтерес становить розвиток естетичного виховання наприкінці XIX ст. та початку XX ст. у Німеччині, де склалася певна політична, економічна, філософська основа для розвитку педагогічної науки. На наш погляд, вивчення історії педагогіки періоду кінця XIX – початку XX ст. Німеччини і зокрема проблем естетичного виховання становить чималий інтерес ще й з тієї причини, що в цей час впроваджувалися нові реформи і відбувалися позитивні зміни в житті школи й усієї освіти. Метою статті є дослідження історичного розвитку поглядів на естетичне виховання експериментальною педагогікою та її спроби створити наукові теоретичні основи педагогіки через експериментальні дослідження.

У даному дослідженні щодо поглядів експериментальної педагогіки на естетичне виховання ми спираємось на розробки вітчизняних та зарубіжних науковців кінця XIX – початку XX ст. (А. Музиченко, І. Городецький, С. Золотарьов, Т. Циглер, К. Мюллер), радянського періоду (В. Кларин, О. Кузнєцова, Т. Оксак) та сучасних спеціалістів з історії педагогіки (Г.В. Воллерсхейм, А. Джуринський, О. Мельничук, Т. Токарева).

Німеччина останніх років XIX ст. переживала бурхливе піднесення економіки, перетворюючись з аграрної країни на міцну промислову державу. Проте, незважаючи на



економічну міцність німецької буржуазії, яка різко зростала, політичну владу довго зберігало юнкерство та військове керівництво, що ґрунтувалося на значних феодалних пережитках в умовах нового капіталізму.

Одним з яскравих підтверджень цього була німецька школа того часу, яка характеризувалася застарілим змістом, пасивними середньовічними методами навчання, засиллям релігійного духу, муштри тощо. Звичайно, така школа не могла задовольняти нові вимоги, що ставив перед нею суспільно-економічний розвиток країни. І внаслідок цього, як реакція на невідповідність між вимогами життя і станом школи, котра стала гальмом для подальшого суспільного й технічного розвитку Німеччини, виникла "реформаторська педагогіка", назва якої об'єднує в собі такі течії, як трудова школа, педагогіка дії, рух за художнє виховання, індивідуальну, соціальну, експериментальну педагогіку [8].

Експериментальна педагогіка, і зокрема її представник Ернст Мейман критикували існуючу тоді школу, висловлювали протест передусім проти її методів, змісту, проти вербалізму та зазубрювання, які не сприяли розвитку здібностей особистості, виступаючи за активний творчий початок у навчанні на всіх його ступенях, за гуманне ставлення до учня. Експериментальна педагогіка вимагала також наближення до життя змісту навчання [5]. "Вся наша теперішня навчальна система приділяє мало уваги духовному життю дитини, вихованню самостійності учнів, вона часто не дає навіть самостійним і талановитим натурам можливості вільно виявити себе, лише пригнічує самостійність, вимагаючи безвідмовно дотримуватися шкільних вимог. Для духовного й економічного розвитку нації особливо важливим є те, щоб саме у шкільному віці пробуджувались і плекались усі самостійні сили й прагнення до самостійної роботи, що є у підростаючого покоління"[1]. Ернст Мейман уважав, що педагогіка повинна отримати нове наукове обґрунтування відповідно до тогочасного рівня розвитку філософських, медичних та природничих наук, експериментальної психології, анатомії, фізіології, антропології, патології та психології дитини. Також уважалось необхідним використання результатів досліджень логіки, етики, естетики. Позитивним і важливим моментом експериментальної педагогіки того часу було те, що в ній звернуто особливу увагу на емоційну сферу дитини, надаючи великого значення вихованню почуттів та волі. У своїй практичній діяльності представники експериментальної педагогіки намагались будувати навчально-виховний процес із максимальним урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Ернст Мейман наголошував на необхідності ґрунтовного дослідження дитини: її уваги, пам'яті, волі, здібностей, вікових та індивідуальних особливостей фізичного розвитку, емоцій, почуттів, відчуттів з метою використання цих даних у процесі навчання та виховання. У зв'язку з цим певне місце відводилося проблемі естетичного виховання як одному з важливих засобів впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини. Головною метою такого виховання Е. Мейман уважав розвиток у дітей естетичного сприйняття (під ним розглядався розвиток естетичного почуття і художнього смаку), а також виховання здатності розуміння мистецтва та одержання насолоди від нього. Е. Мейман намагається розв'язати цю проблему на основі психологічних досліджень, які проводились у його лабораторії та в шкільних закладах іншими педагогами-експериментаторами. Він відводить естетичному вихованню важливу роль у розв'язанні завдань морального, національного, соціально-політичного характеру, а виховання "для мистецтва" повинно було здійснюватися "через мистецтво". Поряд з експериментальною педагогікою реформаторський рух трудової школи (Г. Кершенштейнер, П. Іссен, А. Пабст) головною метою естетичного виховання вбачав у вихованні в дітей художнього смаку у елементарно-побутовому виявленні, пов'язуючи його з майбутньою професійною підготовкою [5].

У праці "Естетика" Е. Мейман формулює завдання естетичного виховання: 1) психологічний аналіз естетичного задоволення або насолоди; 2) формулювання естетичної теорії художньої творчості, психології художньої творчості й художника, теорії геніальності та обдарованості.

Естетика розглядається експериментальною педагогікою як нормативна наука, що дає вказівки, встановлює норми; як дескриптивна наука, котра описує, дає пояснення. Естетична культура експериментальної педагогіки ставить такі основні питання:

- як далеко сягає естетичне розуміння дитини в певному віці, на певному етапі розвитку;

- якими засобами його необхідно виховувати.

Відповідаючи на ці питання, Мейман розрізняє естетичні та позаестетичні судження у дітей різного віку та різного рівня художньої освіти. "Лише поступово, коли дитина буде займатися малюванням, ліпленням, ручною працею, у неї можуть виникнути перші незрілі уявлення про технічну й формальну сторони художнього твору. Знайомство з творами живопису, скульптури, поезії, музики впливає на розвиток фантазії, відчуттів, складу думок, суджень, на моральне визрівання дитини" [1].

Як надійну основу для естетичного виховання представники експериментальної педагогіки розглядають формування уваги та пам'яті з погляду психологічної науки та певного виду діяльності. Мейман наголошував на важливості в процесі навчання та виховання, особливо естетичного виховання формування у дитини таких здібностей, як чуттєве сприймання та спостереження, уявлення та фантазія, пам'ять та мислення, увага та концентрація. Розвиток уваги вважається Мейманом першочерговим для розв'язання завдань навчання та виховання. Поняття "уваги" означає певний результат особистої роботи, основу якої становить своєрідний загальний стан свідомості (стан уваги певної людини), і в практиці навчання йшлося про здатність учня бути уважним. Експериментальна педагогіка розглядає увагу як психічний процес, як характер діяльності, що допомагає досягти певних цілей у розумовій роботі, вона називається "здійсненням уваги" (концентрацією). Порівнюючи її у різних людей, з'ясовуючи результат розумової роботи, автор вживає термін "здатність уваги".

Критикуючи дарвінівські уявлення про розвиток людства, а саме "пристосування" як пасивний процес, Е. Мейман розглядає розвиток дитини як процес довільний, процес самостійної діяльності та пошуку. І тоді духовне зростання дитини є не пасивним сприйняттям і пристосуванням до навколишнього середовища, а є своєрідною переробкою вражень, інформації зовнішнього світу в межах особистості, яка накладає на довкілля відбиток своєї сутності. Отже, розвиток є індивідуальне перетворення навколишнього світу [2].

Експериментальна педагогіка займалася також дослідженням проблем вивчення здатностей до спостереження, вирізняла вікові особливості цих здатностей, наголошувалося на значенні пам'яті, вивчався її механізм та особливості розвитку дитини в певному віці. Пам'ять визначається як "здатність людини зберігати в собі та закарбовувати, а потім знову відновлювати сприйняття та уявлення" [1]. Педагогічна психологія розглядає пам'ять як певну діяльність і здатність людини. З погляду експериментальної педагогіки процеси свідомості, що становлять основу пам'яті, це з одного боку закарбовування уявлень та утворення асоціацій, а з іншого – відновлення циклу уявлень у свідомості.

Говорячи про естетичне виховання, Е. Мейман вказує на необхідність формування естетичних почуттів дитини, які свідчать про здатність дитини до естетичних вражень у галузі мистецтва та природи, і здійснюється це виховання у свою чергу через мистецтво та природу. Досліджуючи проблему естетичних почуттів, учений розрізняє відносно вільний від будь-якого впливу розвиток цих почуттів і те, що може бути досягнуто в дитини завдяки

вихованню естетичного розуміння. Крім того, він обґрунтовує роль предметного оточення у формуванні естетичних потреб дітей, аналізує вимоги реформаторів до архітектури шкільних приміщень, меблів, оформлення інтер'єра, творів мистецтва, які рекомендувалося широко використовувати як прикраси в шкільних приміщеннях. Крім "естетизації середовища", велика увага приділялась спеціально організованій цілеспрямованій естетико-сприймальної діяльності дітей [11].

Як метод виховання, експериментальна педагогіка рекомендує частково спонукати до елементарних естетичних вражень (враження від звуків, форм, фарб), частково до складних естетичних вражень, тобто, демонструвати справжні художні твори, які підбираються залежно від мети досліду. Дуже важливо при цьому формулювання і питань, які повинні мати загальний характер, наприклад: "Що тобі подобається в цій картині, чому?" За допомогою загальних питань експериментальна педагогіка з'ясовує довільне, вільне від будь-якого впливу естетичне судження або "довільне естетичне сприйняття" в дитини. А будь-які посилання на те, що схвалюється дорослими вже є, на думку Е. Меймана, "вплив на погляд дитини", тобто формування певної думки, враження і являє собою естетичне виховання [4].

Е. Мейман досліджував елементарні естетичні почуття дітей у зв'язку із зоровими й слуховими враженнями, при цьому дослідження велись серед різних вікових груп та серед дівчат і хлопців. Щодо відмінностей естетичного розуміння в обох статей, Е. Мейман вважає, що дівчатам та жінкам належить перевага стосовно смаку до кольорів, а у хлопців спостерігається більше смаку до форми, у малюванні хлопці випереджають дівчат свого віку [1].

Детальне дослідження Меймана і педагогів-експериментаторів щодо естетичних суджень учнів стосовно художніх картин дає підстави стверджувати, що педагогічне значення цих дослідів на той час полягало в тому, щоб спростувати думку про те, що естетичні судження у дітей та підлітків майже такі ж, як у дорослих, і картини, котрі подобаються дорослим, мають подобатись і дітям, а також визначити механізми формування естетичних поглядів у дітей, накреслити програму естетичного виховання через мистецтво та природу. З цією метою підбиралися картини з погляду їхньої художньої досконалості, простоти й краси. Згідно з дослідженнями педагогів-експериментаторів естетичні судження дітей стоять на якісно нижчому рівні й розвиваються дуже повільно, а самостійне естетичне судження у дітей віком до 14 років нечітке й слабе [2]. Дослідження учнів старшого віку ставило за мету такі завдання: вивчити поступовий розвиток суто естетичних суджень (як виявів естетичного задоволення та незадоволення) стосовно картин у підлітків; зіставити й порівняти судження про одні й ті ж картини учнів різного віку та різного рівня розвитку й зробити відповідні висновки. При цьому Е. Мейман уважав важливим відмічати, коли судження про зміст картини відокремлюється від судження про естетичне задоволення, яке має характер зображення і формальні елементи художнього твору. Розглядалися також міркування про особистість, наміри та вміння художника, трактування фарб та міри насиченості, композиція, засоби вираження настрою, емоційний характер твору, засоби для характеристики зображених осіб і технічна сторона, загальне чи детальне виконання елементів художнього твору і т.д. Такі дослідження дали послідовний ряд естетичних суджень. Чим молодший вік учнів, тим ширше висловлюються предметні судження, тим менше звертається уваги на формальні елементи художнього твору, і лише в учнів старшого віку з'являється думка про самого художника й картина розглядається як художній твір. Думка про засоби зображення з'являється у дітей поступово, і тут Е. Мейман підкреслює важливість навчання дітей малюванню та іншим видам художньої творчості, ручної праці. Серед засобів найкраще учні розрізняють і використовують фарби, складніше уявляють просторові елементи, а ще більшу складність являє собою загальне враження і його зв'язок

з окремими деталями. Поступово з'являється оцінка картини як художнього твору, як твору певного художника.

На цій основі Мейман робить висновок, що: 1) дитина, естетичному вихованню якої не приділяється належної уваги, досягає лише незначного рівня розвитку в галузі естетичної насолоди, а тому, для естетичної насолоди необхідне спрямоване естетичне виховання; 2) відсутність естетичного виховання залишає судження абсолютно або переважно предметними, при цьому картина адекватно не оцінюється як художній твір; 3) виховання естетичного судження повинно досягатися частково на рівні розуміння, аналізу картин і бесіди про них, частково для такого виховання можуть бути залучені технічні навчальні предмети [1].

Спираючись на повсякденний досвід, та експериментальні дослідження, Мейман зазначає, що всі емоційні переживання значною мірою залежать від звички, а звичка може впливати різним чином на емоційні реакції. Отже, звичка може перебудувати відчуття, проте будь-яка звичка є справою тренування, а всі правильно заплановані процеси звикання і тренування можуть стати у руках умілого вихователя виховними й освітніми засобами [5]. З отриманих результатів Мейман приходять до висновку: 1) успішно впливати на художнє сприйняття можна тільки в дітей починаючи з 10 років, у 13 років починає з'являтися самостійна оцінка художнього твору в цілому, після 16 років така оцінка може бути досягнута за допомогою відповідного навчання; 2) все це залежить великою мірою від загальної обдарованості (показником якої є успіхи в навчанні); 3) відмінності між статями не встановлено; 4) починаючи з 13 років, діти дуже впевнено розрізняють картини, позбавлені художньої цінності, й картини, що мають таку цінність; 5) якщо художнє розуміння було досягнуто у 10-річному віці, то воно виразно довго зберігається, а якщо у більш ранньому віці, то зберігається пам'ять лише про деякі враження [3].

Виходячи з цього, Мейман рекомендує відбирати картини і взагалі художні твори, враховуючи рівень зростання розуміння цих творів учнями, але не забувати про вікові особливості розвитку та індивідуальні особливості розвитку дітей. Спостереження дуже важливо поєднувати з заняттями, пов'язаними з творчою продуктивною діяльністю учнів. Завдяки такій діяльності учень зміг би отримувати враження, переживати почуття, тому велике виховне значення в реалізації цих завдань має відігравати навчання малювання та ліплення, що дає можливість дитині відчути технічну сторону витвору мистецтва. Сама сутність малювання, на думку експериментальної педагогіки, потребує при навчанні індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей, здібностей та обдарованості дитини. Стосовно розвитку художньої обдарованості дитини і навчання малюванню Е. Мейман погоджується з Г. Кершенштейнером, який вирізняє такі ступені акту малювання:

1. Ступінь схем. На цьому рівні дитина малює схематично, предмети, які нагадують символічний запис того, що дитина знає про речі, а не художнє зображення того, що вона бачить.

2. Ступінь виникнення "почуття ліній та форм". Дитина відображає не лише зміст свого уявлення про предмети, а намагається також поєднати форми предмета. Проте зображення залишається схематичним.

3. Ступінь зображення, що відповідає явищу. Схематичне зображення зникає, передаються контури предмета, проте пластичні просторові співвідношення у третьому вимірі залишаються недосконалими.

4. Ступінь точного зображення форми. Цього рівня самостійно без навчання досягає незначна кількість дітей. На цьому рівні дитина зображає глибину й пластичність предметів за допомогою розподілу світла та тіні, відповідних ліній поверхні, певних технічних деталей [4], [10].

При цьому Е. Мейман застерігає, що всі ці ступені на практиці не завжди є послідовними і не кожна дитина ці рівні проходить. Причиною ж недостатнього розвитку навичок малювання є як брак вправ і тренування так і недостатня "обдарованість" [7].

Учений наголошує, що без впливу або навчання з боку дорослих діти не можуть розширити свої естетичні пізнання або принаймні висловити свої естетичні судження, а естетичне виховання має існувати не саме собою, а як частина загального виховання як у народній школі, так і в гімназії. Різні засоби естетичного виховання з погляду Меймана, через природу, мистецтво, власну творчу працю (малювання, ліплення, працю, релігію) не повинні обмежувати вихователя і учня в цьому процесі, а надавати можливості для гармонійного розвитку особистості. При цьому він відзначав різний рівень розвитку естетичного сприйняття учнів різних шкіл, маючи на увазі неоднакові можливості виховання в сім'ї дітей різного соціального походження, різний рівень підготовки дітей залежно від освіти й виховання батьків та уваги, яку вони приділяють вихованню своїх дітей [6]. За такий підхід до цієї проблеми його критикували радянські педагоги, вказуючи на те, що Мейман навмисно підкреслював різний ступінь обдарованості та рівень розвитку дітей різних соціальних класів [12].

Ґрунтуючись на даних проведених дослідів та інформації однодумців, Мейман намагався: 1) встановити головні ступені розвитку малювання у дитини; 2) проаналізувати здібності до малювання; 3) здійснити дослідження щодо аналізу діяльності малювання у дітей та дорослих; 4) дослідити малювання за спогадами та по пам'яті; 5) здійснити дослідження стосовно розуміння картин і естетичної сприйнятливості дітей, їх ставлення до малювання. Погляди Ернста Меймана були прогресивними для свого часу. Ґрунтуючись на даних досліджень та експериментів, він прагнув створити теоретичну основу для всебічного, цілісного, комплексного підходу до процесу навчання та виховання, враховуючи знання в різних галузях наук того часу (філософських, природничих, медичних) і використати їх також для формування естетичних почуттів, художнього смаку, отримання естетичної насолоди від мистецтва й творчості в підростаючого покоління.

Активна розробка проблем естетичного виховання експериментальною педагогікою, гострі педагогічні дискусії, що тривали більше двох десятиліть років, розхитали підвалини німецької гербартианської школи. Новаторські ідеї реформаторів експериментальної педагогіки мали досить значний вплив на теорію й практику естетичного виховання. Зокрема розробка експериментальною педагогікою проблеми способів і засобів естетичного виховання та конкретної методики використання цих засобів стала основою для шкільних реформ у Німеччині у галузі викладання таких предметів як малювання, співи, література, мова, а також сприяла введенню повсюдно гімнастики та ручної праці. При розробці методів експериментальної педагогіки виходила з потреб і вікових особливостей самої дитини, тобто з природних, внутрішніх факторів. В теоретичному обґрунтуванні засобів естетичного виховання і розробці його методів експериментальна педагогіка спирається на психологічні дослідження, що уможливило розробити якісно нову теорію естетичного виховання, яка відрізнялась від попередніх теорій (Фрьобеля, Гербарта та ін.) своєю експериментально-психологічною базою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Meumann Ernst. Einführung in die experimentelle Pädagogik. – Leipzig, 1914. S.54,86,97,112
2. Meumann Ernst. Ästhetik. – Leipzig, Klinkhardt, 1911. S56, 73,99.
3. Müller Paul. Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik. – Bazenheid, 1942. S.41–42.
4. Kerschensteiner Georg. Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. – München, 1905. S.305.
5. Wollersheim Heinz-Werner. Experimentelle Pädagogik und Schulreform. – Leipzig, 2002. S.10–12.
6. Мейманн Ернст. Лекции по экспериментальной педагогике, пер. с нем. Ч.1. – М., 1914. С.535, 537, 156–157, 541, 548.

7. Мейманн Эрнст . Эстетика. – Госиздат, 1919. с.180–185, 194.
8. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992. – Гл.3.
9. Оксак Т.А. Проблемы эстетического воспитания в немецкой реформаторской педагогике конца XIX – нач. XX вв. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. Калинин, 1973.
10. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854–1932). Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Кривий Ріг, 2002.
11. Мельничук О.С. Вплив реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. на розвиток дитячої творчості // Наукові записки. – Серія: Пед.науки.– Кіровоград, 2000. – Вип.27. – С.124–129.
12. Большая советская энциклопедия / под ред. А.Шмидта/ т.38 с.680.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Степаненко Алла В'ячеславівна** – аспірантка кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** історія педагогіки.

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Лариса Стрельченко**

У статті обумовлюються способи соціалізації особистості майбутніх вчителів у процесі реалізації комунікативного підходу до навчання англійської мови та розвитку їх критичного мислення.

У державній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) наголошується на необхідності підготовки кваліфікованих фахівців різних спеціальностей відповідно до світових стандартів, що є важливим чинником розбудови економіки України, розвитку демократичних процесів у суспільстві. Від нинішнього спеціаліста вимагається не тільки володіння інформацією та знаннями в тій чи іншій галузі, а й навички та вміння ініціативного поповнення своїх знань, критичного мислення, незалежного аналізу суспільних процесів, явищ, подій, встановлення міжособистісних стосунків.

Особистісні якості майбутніх спеціалістів формуються в процесі діяльності та спілкування, коли їхні дії та власна думка зіставляється з діяльністю та думкою інших. Саме тоді виникає можливість аналізувати власні та інших людей судження та дії, керувати діяльністю, контролювати й оцінювати її результати, тобто критично мислити й творити. Оволодіння такими здібностями й уміннями творчої діяльності на основі критичного мислення відбувається в процесі навчання, в тому числі й вивчення іноземної мови у вузі.

Питання соціалізації особистості майбутнього вчителя є частиною набагато складніших проблем, а саме: яку роль виконуватиме вчитель, який критично мислить, у суспільстві, в школі, в класі і в житті кожного свого учня, чи зможе він розвивати навички критичного мислення в своїх вихованцях, чи стануть вони інтелектуально допитливими, творчими й активними громадянами своєї держави. Не можна відповісти на всі запитання, але завдання вчених показати способи й умови формування таких особистостей майбутніх учителів, які здатні поліпшувати світ, демократизувати його, вміти протистояти тиранії в будь-яких її виявах і навчити всього цього своїх вихованців.

Проблема соціалізації особистості та розвитку її критичного мислення займає чільне місце в дослідженнях таких зарубіжних та вітчизняних учених, як Метью Ліпман, Річард Пол, Марк Венстайн, Джон Пасмор, Роберт Еніс О.В. Тягло, Т.С.Воропай, Н.П.Лебедик, С.І.Сілівестров, В.В.Радул, В.А.Кушнір та інші. Вони з різних позицій підходять до визначення понять "соціалізація особистості" та "критичне мислення особистості", але ключовим моментом у їхніх працях є вчення про те, що людина формується під впливом суспільства, й сама впливає на розвиток інших особистостей, а отже й на суспільство.

Такий взаємовплив особистостей у суспільстві сприяє як соціалізації особистостей, так і становленню індивідуальних якостей людини [2,6].

Щодо визначення поняття "критичного мислення", то більшість з них сходяться на думці, що це посилене самокорегувальне мислення особистості на основі знань і спрямоване на досягнення творчих результатів і самовдосконалення.

Критичне мислення виступає методологічною основою громадянської освіти в навчальних закладах США. Програма співробітництва (1999 – 2003 рр.) між Кіровоградським державним педагогічним університетом імені Володимира Винниченка та Монтклерським державним університетом стала основою для розвитку теорії критичного мислення в Україні та започаткувала її введення у навчальний простір нашої держави. Але, як наголошує О.В. Тягло, існує протиріччя між гострою потребою працювати повному й недостатньою теоретичною розробкою даної методології. Зміни в практиці не мають теоретичного обґрунтування. Не маючи методології, на практиці важко розв'язувати питання виховання соціально активної особистості майбутнього вчителя [5,10].

У контексті з вищесказаним основними завданнями нашого дослідження є обґрунтування взаємозв'язку між розвитком критичного мислення студентів та вдосконаленням їхніх мовленнєвих навичок при вивченні англійської мови, визначення основних способів та методів управління навчальною діяльністю студентів у процесі їхньої соціалізації як майбутніх учителів.

Володіння іноземною мовою сприяє суттєвому підвищенню загальної культури особистості, паралельно з навчанням іноземної мови викладаються курси літератури та культури країн, мова яких вивчається. В останні роки значно зросла мотивація у вивченні іноземних мов, що пов'язано з освітньою та самоосвітньою функцією мов. Опановуючи іноземну мову, студенти вчаться спілкуватися нею і завдання викладача полягає в тому, щоб організувати процес навчання так, щоб він став природною комунікацією і тоді сформовані комунікативні навички переносяться в реальні умови. При цьому важливо дотримуватись основних принципів комунікативного підходу до вивчення іноземної мови: мовленнєва спрямованість, індивідуалізація при провідній ролі особистісного аспекту, функціональність, ситуативність і новизна[4,95].

Необхідність удосконалення комунікативного аспекту при вивченні іноземної мови потребує перенесення демократичної практики на аудиторні заняття, що сприяє розвитку критичного мислення студентів, їхньої інтелектуальної допитливості, прагнення до зростання.

Оскільки критичне мислення не пропонується як окрема навчальна дисципліна, його норми повинні проходити через усі базові академічні предмети, в тому числі й при навчанні іноземної мови.

Завдання викладача створити на занятті такі умови, які спонукали б до творчого незалежного мислення, стимулювали б бажання до нових знань, формували б уміння оцінювати інший погляд і досвід, логічно висловлювати свою думку, займаючи активну позицію. Цьому сприяє гарний мікроклімат у студентській аудиторії, атмосфера довіри та доброзичливості, гласності. Для цього потрібна послідовна і систематична робота. Студентська аудиторія має перебувати в постійному пошуку, адже ніхто не може знати абсолютно остаточної відповіді на будь-яке запитання. Стимулювати студента висловлювати думки й виховувати відповідальність за свої слова та вчинки, бути готовим і вміти протистояти тиранії, боротися з негативними проявами в суспільстві – це завдання розв'язують студенти з педагогом під час бесід та дискусій при вивченні мовного матеріалу.

Як відомо серцевиною комунікативного підходу до навчання іноземної мови є комунікативна проблемна ситуація. Одним із шляхів її створення є читання автентичного тексту. Коли його зміст цікавий для учасників бесіди, відповідає їхнім психологічним і

віковим особливостям, то студенти в ході його обговорення усвідомлюють і прагнуть розв'язати екстралінгвістичні завдання прогнозованого мовлення. Експліцитно проблемна мовленнєва ситуація має вербальний опис певних обставин, ситуації чи подій. Імпліцитно ж вона містить в собі проблему або деяке протиріччя. Після того як студенти одержали інформацію, природно, що в них виникає бажання висловити свою думку, судження. Таке судження може мати порівняльний, узагальнюючий чи оцінювальний характер. У ході спілкування студент виступає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Студенти проймаються більш глибоким розумінням проблеми. Завдання полягає в тому, щоб об'єднати студентів у спільноту допитливих. Змінюється ставлення студентів до вивчення англійської мови, так як вони відчують потребу в розширенні свого словникового запасу, а шукаючи аргументи для обстоювання свого погляду, в них виникає необхідність і бажання дізнатися більше з приводу тієї проблеми, яка обговорювалась на занятті, а нову інформацію можна отримати англійською мовою з літератури, запропонованої викладачем. Тут важливо розвивати в студентів здатність читати критично, вміння ставити доречні запитання стосовно прочитаного, прогнозувати дальший перебіг подій, здатність оцінювати знайдені ідеї. Під час дискусії у студентів формуються вміння сприймати конструктивну критику й учитися на ній, здатність виявляти логічні протиріччя. Критичне мислення стає невід'ємною частиною кожного заняття і способом мислення майбутнього спеціаліста. Тому під час педагогічної практики в школі майбутні вчителі впроваджують базові принципи критичного мислення в спілкування зі своїми учнями, а надалі з вихованцями на місці роботи. Основні з них є: критичне ставлення до поставленої проблеми, плюралізм думок і суджень, толерантне ставлення до думки опонентів, конструктивне й творче сприйняття дійсності.

Слід відзначити, що саме у вищих навчальних закладах студенти мають широкий доступ до читання літератури і саме тут вони стають найбільш свідомими та ефективними читачами. При цьому можна розв'язувати такі важливі завдання як : 1) розвивати загальні навички розуму і тим самим готувати студентів мислити критично при читанні;

2) забезпечити особливою стратегією розуміння і висловлення своєї думки чи підходу до прочитаного чи іншого джерела інформації.

При навчанні іноземної мови суттєву роль відіграють міжпредметні зв'язки. Так, студентам історичного факультету під час вивчення теми "Україна" пропонуються такі бесіди, як "Україна в найдавніші часи", "Скіфські поселення на території України", "Перші правителі Києва" та ін.

Для розвитку комунікативних умінь добре дати студентам матеріал, джерела чи факти, де містяться як схожі, так і відмінні думки стосовно деяких фактів, їхньої інтерпретації, оцінювання, судження чи дії, до яких, на думку авторів, потрібно прислухатись і які наслідувати. Звичайно, студенти використовують власний досвід і перед собою ставлять запитання і з'ясовують, чи їхні думки сходяться з думками автора, що в них подібного і що відмінного. Це і є критичне осмислення матеріалу. Чим більше запитань і спроб дати відповіді і чим різноманітніші запитання, тим глибше студенти розуміють прочитане.

У формуванні власної думки студентам допомагає постановка низки запитань. Для прикладу наведемо декілька запитань. Якщо твердження авторів у чомусь подібні, то чому? Можливо, факти інтерпретуються однаковою? Можливо, автори йшли одним шляхом у пошуках фактів? А якщо два чи більше авторів мають схожі погляди, то про що це свідчить? Можливо, їхня система оцінювання однакова? А як до такої системи оцінювання ставляться студенти? Які соціальні умови можуть пояснити цю схожість?

Якщо ж думки авторів різняться чи навіть суперечливі, то чому? Можливо, різняться методи їхніх досліджень чи методи визначення понять або фактів. Важливо, щоб студенти простежили за логікою, визначили цінне в судженнях і розпізнали відмінне. Можливо,



автори пропонують різні способи дослідження, якими повинні керуватись читачі? Якщо так, то чому? Можливо, різний аналіз проблем? [ 9, 4].

Визначення відмінностей і розуміння їхньої сутності і є початком мислення.

Щоб досягти цього, студентам пропонується таке завдання:

Read the articles. Pay attention to each coverage of a single event. Read the accounts and observe differences among them or between any of the piece report and your own experience. Pose questions based on the differences. Finally outline a plan for potential research based on your questions [ 9, 4].

На деякі запитання можна відповісти, звернувшись до літератури, на інші ж потрібно відповідь знайти самому .

Важливо не тільки навчити студентів визначати подібне й відмінне в твердженнях кількох авторів стосовно однієї проблеми, але намагатися підтримувати постійно в собі дух допитливості при читанні будь-яких джерел. Одні запитання будуть адресовані статті чи авторові статті, а інші – самому собі. Мета таких запитань – глибше дослідити проблему, знайти відповіді на запитання в інших джерелах або ж на основі власного досвіду дати їх самому. Хоча згідно з теорією критичного мислення остаточних відповідей не існує, однак завжди є інший підхід до проблеми й інша відповідь на поставлене запитання. Наведемо приклад з книги Леонарда Дж. Роузена та Лоренса Бехренза "Виклик авторові статті:

1. Визначити основну проблему, питання чи об'єкт, про який йдеться в тексті. Які причини для постановки їх? Який вплив має дана проблема на навколишній світ?

2. Яке твердження автора вразило вас найбільше? Яке з них найважливіше? Чому?

3. Дізнайтеся про автора статті. Що він досліджує, коли порушує дану проблему? Яких успіхів автор досяг?

4. Як я зможу використати те, про що дізнався?

Виклик собі:

1. Що я візьму для себе з тексту? Чи допоможуть мені ці знання змінити щось у собі?

2. Що я знав раніше з цього питання? Як мій досвід вплине на читання нового?

3. Яке походження моїх поглядів з даного питання?

4. На які нові інтереси, запитання чи спостереження надихнув мене текст?

5. Якби цю тему оформити як запитання до людей і поставити його на голосування, то як би я сам проголосував і чому?" [ 9, 5 ].

Користуючись такою схемою роботи з текстами чи статтями, студенти привчаються думати критично стосовно всього, що оточує їх. Відзначаючи відмінності в думках авторів чи розходження зі своїм баченням проблеми, студенти звертаються до нових джерел знань, вдаються до пошуку відповідей на нові запитання, що виникли під час обговорення проблеми. І якщо це стане їхньою звичкою у навчанні, в оволодінні знаннями, то, звичайно, такі якості, вміння і навички майбутні вчителі перенесуть в учнівську аудиторію.

Як висновок, слід підкреслити, що звичайний спосіб життя людини – це мислення критично про все, що вона бачить і чує. Розвивати навички свого розуму сприймати все критично означає активно й уважно, підходити з усіх сторін, вміти знаходити спільне й відмінне, розглядати проблему в широкому контексті й на основі всебічного й глибокого аналізу формувати свої думки і цього потрібно навчатися. Заняття з іноземної мови створюють необхідні умови для становлення активної, творчої особистості, яка здатна реалізувати себе в майбутній педагогічній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения. – Иностранные языки в школе.– 1986, №1.– С.39–44.

2. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя.– К.–Вища школа, 1997.–268с.

3. Сіліверстов С.І. Формування у студентів комунікативних умінь як передумови їх професійної компетенції // Іноземні мови.–1999.– №2.– С.58.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.– М., 1998. – 213с.
5. Тягло О.В., Воропай Т.С. Критичне мислення: проблема світової освіти ХХІ століття.–Харків, 1999.
6. Чернявская Л.А. Роль коммуникативных заданий и учет ситуаций общения при обучении чтению// Иностранные языки в школе.– 1986.– №3.– С. 20–26.
7. Lipman M. Critical thinking and learning// Teaching in education, Cambridge university press, 1991.
8. Paul Richard. Critical thinking. What every person needs to survive in a rapidly changing world, 1993.
9. Rosen, Leonard J. The Allyn & Bacon Handbook /Leonard J/ Rosen, Laurence Behrens. – 3rd ed., 1997.
10. Weinstein M. Critical thinking: Expanding the paradigm// Inquiry: Critical thinking across the disciplines– 1995. Vol. 15, №1.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Стрельченко Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** професійно орієнтоване навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей вищих закладів освіти, підготовка майбутніх вчителів до роботи в школі.

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Світлана Тарасова**

У статті порушуються проблеми готовності до управлінської діяльності, індивідуальної орієнтації особистості майбутнього спеціаліста, здатного до самоствердження в суспільстві, конкурентоспроможного на ринку праці.

Перехід до ринкової економіки викликав значні зміни в галузі управління персоналом як нових, так і підприємств і організацій, котрі вже діють. Зросла роль управлінського персоналу – менеджерів з виробничої і кадрової роботи – в забезпеченні цілеспрямованості, інтенсивності, злагодженості й ефективності роботи всього колективу підприємства (фірми). Менеджмент як система управління в умовах ринкових відносин – це вміння домагатися поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотивацію поведінки людей. Менеджмент полягає в необхідності:

здійснювати особистісно орієнтований стимулювальний вплив на продуктивність роботи членів трудового колективу, спонукати підлеглих діяти в напрямку досягнення поставленої мети;

наполегливо впроваджувати свої ідеї в переговорах з окремими особами і групами осіб;

доводити свою думку безпосередньому керівнику або схилити до підтримки учасників обговорення проектів, планів, перспектив, тобто реалізовувати свою волю.

Кінцевою метою професійної підготовки майбутніх менеджерів повинна стати підготовка до швидкозмінних процесів в економіці, до професійної діяльності в невизначених чітко умовах і вимогах як юридичного, так і економічного характеру, в умовах становлення й розвитку нового соціально-економічного суспільства у нашій країні.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що забезпечити високу ефективність у ринкових умовах може тільки професіонал, який володіє певними професійними якостями, інтегрованими управлінськими навичками, такими, як:

**адаптаційна мобільність:** схильність до творчих форм діяльності, неперервність поглиблення та оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін в організації і в змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;

**контактність:** товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних стосунків, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти й переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;

**стресостійкість:** інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання й тверезість мислення в прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;

**домінантність:** власність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерства, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки й притягання, сміливість, вольовий характер. Крім того, потрібно володіти комерційним типом мислення, в основі якого лежать такі вміння: прибутково вести справи (за основу береться прибуток), самостійність економічної поведінки, висока відповідальність перед споживачами, постійний контроль над якістю й ціною вироблених товарів, послуг; ретельний економічний розрахунок, постійне порівняння і витрат і результатів із відповідними показниками конкурентів.

За таких умов професійна підготовка такого спеціаліста повинна бути спрямована на формування базових управлінських навичок, до яких відносять: комунікативні навички (набуття навичок управлінського спілкування, навичок управління персоналом, навичок комунікативних взаємодій, навичок проводити ділові переговори, навичок користування оргтехнікою тощо); адаптаційно-мобілізаційні навички (набуття інтелектуальних навичок (аналізу, синтезу), навичок самоконтролю й самовиховання, навичок творчої діяльності, навичок готовності до виправданого ризику тощо); комерційно-домінантні навички (навички підприємницького мислення, підприємницької діяльності, трудові навички, навички практичного керівництва підрозділом, навички оцінки становища і самооцінки).

О.Г.Романовський відзначає, що сьогодні до професійної компетенції управлінців висувають такі вимоги: знання й розуміння природи управлінської праці та процесів управління; знання посадових та функціональних обов'язків управлінця, володіння засобами досягнення мети й підвищення ефективності роботи організації; уміння використовувати сучасну інформаційну технологію та засоби комунікації, необхідні в управлінському процесі; володіння майстерністю управління людськими ресурсами; володіння майстерністю налагоджувати зовнішні зв'язки; здатність до самооцінки, вміння робити правильні висновки й неперервне підвищення своєї кваліфікації з оновленням своїх знань та вмінь

Досягнення цієї мети, на нашу думку, вимагає суттєвого перегляду змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю, зокрема – в процесі вивчення фундаментальних основ економіки. Особливої уваги потребує формування у майбутніх менеджерів здатності до управлінської діяльності, до керівництва малими групами людей, комунікативної культури, адже у сучасних умовах менеджер будь-якої спеціалізації повинен уміти працювати в групі (а часто керувати її діяльністю), долати конфлікти, спілкуватися, виконувати функції управлінця. Сьогодні про поняття "менеджер", вимоги до його діяльності пишуть усе більше й більше науковців. Менеджер розглядається як організатор, той, хто управляє, спеціаліст з управління. А.Шегда зазначає, що взагалі ефективність ринкових перетворень в Україні залежить від розв'язання проблеми формування й розвитку менеджменту в Україні. Поняття "менеджмент" у різних працях визначається по-різному. Менеджмент розглядається як: спосіб, манера спілкування з людьми; мистецтво управління, як особливі вміння щодо адміністрування; процес, завдяки якому група людей спрямовує свої зусилля на досягнення єдиної мети; соціальний процес, у ході якого використовуються різні ресурси (матеріальні, кадрові, фінансові, часові), котрі

впливають на дії людей і створюють умови для досягнення цілей організації; як сукупність принципів, методів, засобів і форм управління, які застосовуються для підвищення ефективності виробництва. Поняття "управління" є більш широким за поняття "менеджмент". Слід наголосити, що теорія й технологія зарубіжного менеджменту акцентує особливу увагу на таких категоріях, як "мета" й "людина". Одержавши на початку ХХ століття найбільш чітке розкриття у концепції "наукового управління" Ф.Тейлора, "ідеальної бюрократії" М.Вебера, "науки адміністрування" А.Файоля, галузь знань менеджмент спочатку пішла по шляху жорсткого раціоналізму в управлінні. Однак, уже в 30-ті роки такий погляд на менеджмент почав змінюватися. Як альтернатива обмеженому управлінському раціоналізму в системі управлінських знань почав утверджуватися інший напрям, пов'язаний з вивченням поведінки людей, який спирався на закони досягнення наук про людину: психологію, соціологію, культурну антропологію. Почали розроблятися рекомендації з удосконалення "людських стосунків", мобілізації "людського фактора", розвитку участі трудящих в управлінні, особливо в підвищенні ефективності лідерства, посиленні ролі особистості управлінця. Ці два напрями розвивалися паралельно, але часто конфліктували між собою. На рубежі 70-х років ХХ століття широку популярність набули ідеї "ситуативного підходу", в межах яких доводилася правомірність різних типів систем і моделей управління – як суворо регламентованих, так і заснованих на внутрішній свободі – залежно від конкретних умов. Родоначальниками концепції менеджмента як спеціального виду діяльності людини є американці. Однак, у 80-ті роки навіть їх узяв сумнів щодо правильності свого шляху. Але досвід японців переконливо свідчить про ефективність концепції менеджмента й необхідності введення підготовки до означеного виду діяльності до системи професійної підготовки, особливо фахівців економічних спеціальностей. У сучасній літературі з менеджменту уточнюється зміст "пакета" вимог до керівників. Так, М.Вудкок та Д.Френсіс пропонують такий їхній перелік: здатність управляти собою; чітка особиста мета й постійне особисте зростання; навички розв'язувати проблеми; винахідництво та здатність до інновацій; висока здатність до впливу на людей; знання сучасних управлінських підходів; здатність керувати; вміння навчати та розвивати підлеглих; здатність формувати та розвивати ефективні робочі групи.

Слід зазначити, що проблемі професійної підготовки фахівців сьогодні приділяється значна увага. Різні її аспекти розкриваються у працях С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, І.М.Козловської, Н.Г.Ничкало, Ю.П.Нагірного, Н.А.Побірченко, Л.П.Пуховської, В.В.Рибалка, О.П.Рудницької, С.О.Сисоевої, Б.О.Федоришина та інших. Проблема підготовки фахівців економічного профілю розглядалася у працях В.Я.Боброва, Л.О.Каніщенка, І.Ф.Прокопенка та інших. Слід наголосити, що останнім часом в Україні з'явилися дослідження щодо підготовки фахівців різного профілю до управлінської діяльності та становленню й розвитку самої системи управління професійною освітою. Це, зокрема, дослідження І.Л.Лікарчука, О.Г.Романовського, Л.М.Сергєєвої та інших. Ми повністю погоджуємося з дослідниками, які підкреслюють, що підготовка майбутніх фахівців до управлінської діяльності потребує посилення їхньої психолого-педагогічної підготовки. Саме така думка лежить в основі створення кафедр психологічної і педагогічної спрямованості у вищих закладах освіти непедагогічного профілю й розробки відповідних підручників для студентів таких закладів освіти. Прикладом такого підручника може слугувати підручник В.А.Козакова для студентів вищих закладів освіти економічного профілю. Разом з тим, на нашу думку, підготовка майбутніх фахівців, зокрема економічного профілю, до управлінської діяльності може відбуватися і в процесі вивчення фундаментальних фахових навчальних дисциплін. Значну роль у цьому можуть відігравати

технології навчання, відповідний добір форм і методів професійної підготовки, які відповідають сучасній філософії освіти.

У сучасній вітчизняній науці й практиці з підготовки фахівців фінансистів-економістів, професійно-освічених, конкурентоспроможних на ринку праці, які прагнуть до лідерства, напрацьований певний багаж підходів, рекомендацій (Г.В.Щокін, МАУП). Накопичений інструментарій для здійснення майбутнім спеціалістом професійного самодослідження.

В окремих дисциплінах психологічно-педагогічного циклу (загальної психології, психодіагностики, основах педагогіки, соціології) фрагментарно введено зміст й окремі прийоми, які дають змогу студенту з наукової позиції оцінити свій професійний і лідерський потенціал. Але, на жаль, здійснюється цей процес на практиці стихійно, вузівський курс і підручники, приватні методики не виділяють проблему готовності до управлінської діяльності, індивідуальної орієнтації особистості, індивідуального розвитку майбутнього спеціаліста-економіста, здатного до самоутвердження в суспільстві, конкурентоспроможного на ринку праці і який прагне побудувати свою кар'єру й приносити користь державі як управлінець.

Наш багаторічний досвід праці в системі освіти запевнив нас у необхідності створення факультативного курсу "Лідер". Результати його проведення підтвердили високу цінність для особистості студента як фахівця економічного профілю, а також для самоутвердження в суспільстві. Більшість випускників (80%) мають форму і будують професійну кар'єру як управлінці.

Факультативний курс "Лідер" має дві основні цілі: дидактичну – ознайомлення студента з механізмом й умовами його індивідуально-професійного розвитку й здібності до лідерства; розвивальну – набуття навиків і досвіду професійного самозначення, самовдосконалення як фахівця менеджера. Зміст курсу узгоджується із змістом дисциплін "Управління персоналом", "Етика ділового спілкування", "Соціологія особистості", а також із вимогами до практики зі спеціальності на підприємствах

Логіка побудови факультативу "Лідер" зумовлена організацією системи дослідницької роботи студента з осмислення своїх особистісно-професійних особливостей, здібностей до лідерства, розуміння себе у своїй майбутній професійній життєдіяльності, до пошуку способів і засобів індивідуального професійного розвитку, самодослідження, набуття початкового досвіду до управлінської діяльності, випереджального професійного самовдосконалення. На жаль, культура індивідуального професійного розвитку управлінця недостатньо розроблена в науці й практиці вітчизняної педагогічної освіти у вищій школі і вимагає ретельної уваги вчених і практиків.

Зміст розділів програми факультативу дає змогу студенту фінансово-економічного профілю ближче ознайомитися із сучасними підходами до управління виробництвом, колективами людей і пізнати самого себе як лідера, розвинути в собі здібності до трудової діяльності за фахом. Для спеціаліста сьогоденного рівня актуальне осмислення самоактуалізації особистості (Г.Олпорт), погляд на людину як "архітектора самого себе" (К.Роджерс), розуміння сутності "Я – концепція".

На практичних заняттях викладачі надавали кваліфіковану допомогу в набутті досвіду із самодослідження, вироблення навиків праці з іншими людьми. Ми намагалися використати більш активні, нестандартні методи вивчення, вправи тренувального характеру, додатково організувати працю в групах особистого росту. Ми також визначили, що факультатив "Лідер" паралельно впливає на те, що відбувається через професійний розвиток особистості студента.

У ході вивчення курсу, крім самодослідження, студентами проводилися учбові розслідування із формування особистості, економічного виховання студента і на їхній основі

здійснювалася підготовка курсових робіт, що значно підвищила загальну результативність праці над собою.

Програма курсу розрахована на 22 аудиторні години й велику особисту працю викладача зі студентами, а також самостійну роботу студента не в рамках навчального розкладу. Розподіл годин іноді змінювався залежно від специфіки групи студентів практики, рівня підготовки викладача, наявності комп'ютерного варіанта діагностичних методик.

Оскільки курс, як нам відомо, є однією з перших спроб подібного роду у вищих навчальних закладах, то він не претендує на всеосяжне й остаточне трактування основних теоретичних понять і практичних рекомендацій. Наші рекомендації і обґрунтування ні в якому разі не можуть бути розцінені як жорсткі установки, що відповідають сучасним підходам до особистості з позиції її генетики. Одним із завдань курсу є демонстрація спільних тенденцій і підходів до професійного самовдосконалення, пропонується далеко не повний перелік способів і засобів, які сприяють гармонійному формуванню особистості студента фінансово-економічного профілю.

До кожної лекції і практичного заняття викладач рекомендував студентам список літератури, який належав до різних галузей знань. Структура факультативного курсу "Лідер" складає 4 розділи. Дається загальна характеристика кожного розділу з позиції цілей для студента і відповідно до цих цілей змісту.

Перший розділ називається: I. Історичні передумови розвитку культури спілкування.

У ході його вивчення студент фінансово-економічного профілю знаходить для себе відповідь на такі питання:

1. Як розвивалась культура спілкування, як народжувалася шкала "людських стосунків", як змінюється поведінка людей під впливом людських стосунків.
2. Як у Києво-Могилянській академії формувалася національна культура спілкування.
3. Розвиток ділового спілкування та управління у ХХ столітті.
4. Який існує взаємозв'язок між спілкуванням і діяльністю та його значення для майбутнього спеціаліста, фахівця та керівника.

Викладання матеріалу викладачем починається з поставленого проблемного запитання, під час пошуку відповіді він веде діалог з аудиторією.

Другий розділ називається "Знайди себе в суспільстві". У цьому розділі студенти знайомляться:

1. З концепцією особистості, моделлю лідера, саморозвитком особистості й себе.
2. Як можна досягти успіху в професійній діяльності.
3. Пізнати свої здібності до лідерства, підприємництва, управлінської діяльності.
4. Як стати конкурентоспроможним на ринку праці та досягти успіху в професійній діяльності.

Особлива увага при викладанні цього розділу відводиться самодослідженню, саморозвитку. Студент дізнається про те, за допомогою яких способів і засобів він може здійснити професійне самодослідження, зробити самоаналіз, визначити своє місце в суспільстві. На цьому етапі кожен студент заповнює анкету професійного зростання і соціального становища в суспільстві, колективі, сім'ї.

Одночасно студентам пропонується тестування: "Ваша готовність до саморозвитку", "Чи можете ви досягти успіху?", "Який рівень вашої конкурентоспроможності", "Самооцінка здібності до самоосвіти й саморозвитку", "Яка ваша адаптивність", "Рівень своїх здібностей до самоуправління".

Зробити висновок над отриманими в ході її заповнення результатами, виявлення себе та обов'язково зафіксувати свої дані й висновки. У ході вивчення цього розділу кожний

студент визнає необхідність особистого професійного й соціального саморозвитку для свого наступного становлення й життєдіяльності як майбутнього менеджера.

Третій розділ "Організація роботи з людьми" присвячений формуванню навиків роботи з людьми. Цей розділ розподілений на чотири підрозділи:

1. Цілі, завдання й функції системи роботи з людьми.
2. Управління поведінкою людей.
3. Національна ділова культура.
4. Оцінювання діяльності управління людьми.

Після вивчення розділу студентами пропонується запитання для обговорення й самоперевірки:

- оцінка результатів управління людьми;
- мотивація діяльності та її психологічне значення;
- особливості мотивації керівника в роботі з людьми та рівень його відповідальності;
- методи оцінювання результатів праці управлінських керівників;
- якими можуть бути показники результату роботи з людьми та інші;

При викладанні цього розділу на лекціях дуже часто виступають самі студенти, бо вони насамперед зацікавлені своїм майбутнім, у своїх кар'єрах, а також тому, що з'явилося досить багато інформації в Інтернеті зарубіжної й вітчизняної літератури з питання.

Четвертий розділ назвали "Етика ділового спілкування", який розкривається через п'ять підрозділів:

1. Види та рівні спілкування.
2. Службовий етикет і його правила.
3. Індивідуальна бесіда як форма ділового спілкування.
4. Засоби спілкування з аудиторією.
5. Особливості колективного обговорення питань.

Цей розділ має велику як теоретичну, так і практичну частину. Практика викладання показала, що саме з цього моменту у студентів починає виявлятися відвертий, справжній інтерес до свого внутрішнього світу, його зовнішнього вираження конкретної ситуації діяльності.

Факультативний курс "Лідер" допоміг студентам знаходити правильні розв'язки у складних ситуаціях, вміння переконувати, висловлювати думки та слухати опонента, співпрацювати з людьми та вести як лідер за собою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах. Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП "КОМПАС", 1997.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер / Пер. с англ. – М.: Дело, 1991.
3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: центр "Магістр-8" творчої спілки вчителів України, 1996.
4. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. – Харків: Основа, 2001.
5. Сергєєва Л.М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія і методика формування: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої / – К.: "К", 2001.
6. Шегда А. Теоретичні аспекти розробки сучасної концепції підготовки менеджерів // К.: Вища школа, 2001, № 1.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тарасова Світлана Михайлівна** – методист кафедри фінансово-економічного профілю Міжрегіональної Академії управління персоналом Причорноморської філії.

**Наукові інтереси:** соціальна робота з молоддю в Україні, формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ УЧНІВ

Наталія Тіхонова

Автор розглядає деякі аспекти взаємозв'язку школи із сім'єю як засіб виховання особистості учня.

У вітчизняній педагогіці на всіх етапах історичного розвитку приділялася велика увага проблемі взаємозв'язку школи та сім'ї у вихованні дітей.

Посилення ролі виховання у напрямках діяльності інститутів соціалізації: сім'ї, освітньо-виховних закладах є актуальною проблемою і в сучасних умовах, оскільки єдність їхніх вимог є одним із провідних принципів виховання.

Взаємодія сімейного й шкільного виховання здавна цікавила вчених. Спадщина видатних зарубіжних педагогів Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістерверга, основоположника вітчизняної педагогіки К. Ушинського містить низку досліджень різноманітних аспектів виховання дітей у родині й особливостей громадського впливу на цей процес.

У сучасній педагогічній науці проблемами співпраці школи та сім'ї цікавляться О. Леонтєв, Н. Щукова, В. Шинкаренко та ін.

Аспектам психолого-педагогічних засад взаємозв'язку школи та сім'ї, впливу соціально-економічних процесів на виховання дітей присвячено дослідження В. Постового, І. Бега, М. Стельмаховича, О. Савченко, В. Сухомлинського, Т. Алексеєнко, О. Сухомлинської та ін.

Метою нашої статті є огляд основних форм взаємозв'язку школи й сім'ї, висвітлення кола проблем, які впливають на виховання дітей.

В умовах розвитку демократичної, соціальної, правової держави в Конституції України в ст. 53 наголошується на тому, що кожен має право на освіту, повна загальна середня освіта є обов'язковою [2, 22]. Таким чином, майже кожна молода людина залучається до навчально-виховного процесу. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про необхідність детального й всебічного розгляду основних форм роботи із сім'єю.

На початку ХХ ст. зміни суспільного устрою, які відбулися після Жовтневої революції, негативно вплинули на теорію і практику виховання дітей. Розгорнуте в СРСР соціалістичне будівництво спричинило до знищення таких понять, як буржуазна та дворянська сім'я. Колишні селянські й робітничі сім'ї стали радянськими, що відповідно вплинуло на розвиток теорії і практики виховання в Україні, одним із недоліків якої була недооцінка виховної ролі сім'ї.

У середині 60-х років ХХ ст. з'явилися нові підходи до аспектів функції сім'ї у вихованні дитини. У цей період видатний український педагог В. Сухомлинський вибудовує цілісну систему виховання дитини. Особливе місце в педагогічній системі великого вченого посідають питання гармонізації виховних впливів, створення і наповнення новим змістом системи шкільно-сімейного виховання, єдності роботи школи, сім'ї і громадськості. У дослідженнях В. Сухомлинського проблема сімейного виховання була предметом постійного наукового пошуку та уваги. Ним створено цілу методичку "шкільно-сімейного виховання", яка постійно втілювалася у практику роботи Павлівської школи, пропагувалася серед учителів, батьків, громадськості.

У той час, коли виховання дітей зводилося тільки до виховання в школі, В. Сухомлинський писав, що гармонійний всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одночасно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є й однодумцями, поділяють ті самі переконання [10, 86].



Розвиток педагогічної думки вимагав, щоб однією із форм організації роботи школи із сім'єю стала співпраця класного керівника з батьками як запорука успішної виховної діяльності. Завдання вчителя – всіма наявними методами залучати батьків до активної участі в педагогічному процесі. При цьому завжди потрібно пам'ятати, що для позитивного впливу на виховання дитини значною мірою залежить від стосунків між учителем і батьками учнів. Школа і сім'я мають єдиний "виховний острівцець", де стосунки забезпечують "пробудження чутливості до навколишнього світу, до всього, що створює людина, що служить людині, і, звичайно, насамперед до самої людини"[9, 546]. Байдужість хоча б до однієї із сторін негативно позначається на функціонуванні складників педагогічного трикутника "батьки-дитина-вчитель", гальмує належний розвиток і формування дитячої особистості.

У зв'язку з цим діяльність класного керівника сповнена педагогічною творчістю, спрямована на виконання певних завдань:

- забезпечення умови для всебічного гармонійного розвитку;
- координування діяльності усіх вихователів з національного виховання;
- вивчення індивідуальних особливостей розвитку учнів класу;
- організацію первинного дитячого колективу;
- турботу про зміцнення та збереження здоров'я школярів;
- формування старанності та дисциплінованості учнів;
- організацію позакласної виховної роботи, залучення учнів до позашкільної виховної роботи;
- проведення роботи з батьками;
- домагання єдності вимог до вихованців;
- ведення класної документації.

Навчально-виховний процес є головною сферою діяльності школи і сім'ї, тому в Сімейному кодексі України у ст. 150 [8, 51] сформульовані основні обов'язки батьків щодо виховання та розвитку дитини, на основі яких до батьків ставляться конкретні соціально-психологічні й педагогічні вимоги. Деякі з них:

- почуття високої відповідальності перед людьми за виховання дітей в ім'я майбутнього;
- достатня психолого-педагогічна культура;
- любов до дітей;
- володіння справжнім авторитетом;
- створення в сім'ї умов для всебічного розвитку особистості;
- здатність формувати в сім'ї культ матері й батька та ін.

Суть співпраці вчителя з батьками добре розкриває український педагог О. Савченко. Вона зазначає, що робота педагогічного колективу з батьками належить до головних обов'язків учителя. Зокрема, класовод повинен досягати єдності педагогічних вимог до учнів, школи й сім'ї, підтримувати постійний зв'язок з батьками, з радами сприяння сім'ї і школі на підприємствах та установах. На думку О. Савченко, до вчителя ставляться вимоги всебічної та ґрунтовної підготовки, яка охоплює:

- обізнаність з правами та обов'язками сім'ї;
- розуміння змісту й специфіки форм родинного виховання;
- глибоке знання особистості дитини;
- володіння мистецтвом спілкування і переконання;
- раціональне використання колективних та індивідуальних форм роботи з батьками;
- вміння застосовувати різноманітні словесні та наочні форми педагогічної пропаганди [6, 68].

На сторінках педагогічної преси (журнали "Рідна школа", "Педагогіка і психологія", "Початкова школа", "Джерела", "Оберіг", газети "Освіта", "Шкільний світ", "Початкова освіта", та ін.) друкуються тематичні розробки для вчителів, які є теоретичною основою з питань організації і проведення роботи з батьками. Така співпраця спрямована не тільки на виховання в цілому, а й на керівництво цим процесом у сім'ї з урахуванням певного віку дитини. Основна мета пропонованих заходів – підвищення педагогічної культури батьків.

Висока відповідальність батьків перед собою і суспільством за виховання своїх дітей вимагає вдосконалення системи їхньої педагогічної освіченості.

Мета педагогізації батьків – формування відповідального та усвідомленого батьківства, вироблення партнерських стосунків і партнерської тактики виховання, зміцнення сім'ї, захист прав дітей і батьків, підготовка до здійснення виховання дітей у сім'ї, сприяння розвитку сім'ї як соціального інституту, підвищення ролі й престижу сім'ї. Це є важливим фактором успішного формування дітей як особистостей та необхідна умова й запорука їхнього всебічного та гармонійного розвитку.

В умовах єдиного освітнього простору необхідно проводити роботу з підвищення рівня педагогічної культури не лише вчителів чи батьків учнів, а й школи та сім'ї у цілому.

Педагогічна культура є явищем соціальним, частиною загальнолюдської культури, характеризує особливості педагогічної взаємодії школи із сім'єю.

На думку П. Щербаня, педагогічна культура навчального закладу – це процес його руху до нового якісного стану, під час якого відбувається виявлення й осмислення головних потреб і культурно-педагогічного змісту освітньої діяльності. Вчений уважає, що це динамічна система, яка має низку взаємопов'язаних компонентів, з-поміж яких можна назвати такі:

- загальні цінності освітньої діяльності в сучасному навчальному закладі (дитина, учень, студент, культура, професійність, творчість);
- гуманістична позиція педагогів (культ дитини, людини, який усвідомлюється як любов, захист, свобода, милосердя й реалізується через створення умов розвитку й самореалізації особистості);
- професійна компетентність викладачів, учителів, вихователів, авторизація педагогічного досвіду, робота творчих шкіл;
- морально-психологічний клімат колективу, загальний фон культурних взаємин, діалогічність і культура спілкування, середовище взаєморозуміння, творчості, довіри, гуманно-особистісний підхід в управлінні й керівництві навчальним закладом та ін. [11, 17].

У теорії та практиці педагогіки нагромаджено цінний досвід успішної роботи з батьками – масові й індивідуальні форми. До форм масової роботи належать: педагогічний всеобуч, лекторії, загальношкільні та класні батьківські збори, університети педагогічних знань для батьків, диспути, науково-практичні конференції, дні відкритих дверей тощо. Основним завданням масової роботи є підвищення освіченості й педагогічної культури батьків.

Спільна діяльність батьків, учителів і дітей у таких заходах дають змогу долучитися до позитивного досвіду інших родин, у яких стосунки більш гармонійні й соціальні потреби дітей задовольняються.

Індивідуальні форми роботи (педагогічні консультації, запрошення батьків до школи, відвідування сімей учнів, персональні доручення батькам, бесіди, анкетування та ін.) забезпечують допомогу в розв'язанні навчально-виховних проблем, залучення батьків до активної роботи в школі.

З-поміж індивідуальних форм роботи ефективними є вивчення виховного потенціалу сім'ї за допомогою різних видів опитування, які уможливають зібрати інформацію про:

- склад сім'ї (повна чи неповна), кількість дітей, співвідношення поколінь;
- вік, освіту, професію, місце роботи батьків, їхнє захоплення;
- ставлення батьків до навчання та виховання дітей на родинних традиціях;
- виховний вплив батька й матері на дітей;
- педагогічну активність батьків (участь батьків у родинних святах, які проводять для них у школі);
- допомогу вчителю в проведенні виховних заходів;
- методи виховання, які використовують батьки (переконання, умовляння, покарання, вседозволеність, жорсткість контролю, приклад та ін.);
- стиль взаємин між батьками (демократичний, авторитарний, конфліктний, змішаний);
- ставлення батьків до дітей та дітей до батьків;
- стосунки між дітьми в сім'ї;
- стан здоров'я членів сім'ї;
- психологічну атмосферу в сім'ї (сім'я живе активним громадським життям, замкнено, бідно, заможна);
- сімейні традиції, знання родоводу родини;
- проведення вільного часу сім'ї.

На формування дитячої особистості вирішальний вплив мають стосунки – форми стосунків між людьми в суспільстві і водночас – характерні психічні переживання людей у процесі спілкування.

На наш погляд, педагогічні стосунки – це форми зв'язків педагога з учнями та їхніми батьками. Вважаємо, що взаємодія є умовою функціонування навчально-виховного комплексу, засобом організації освітнього середовища, особистісно- і соціально-культурною моделлю сучасного педагогічного процесу.

Педагогічні стосунки, насамперед виступають як єдність внутрішнього й зовнішнього факторів.

Зовнішній фактор педагогічних стосунків полягає в тому, що вони завжди мають бути етично-правовими, тобто перебувати в межах моральних і прийнятих у суспільстві правових норм.

Внутрішній фактор педагогічних стосунків є уособленням дидактичних, організаторських здібностей, а також комунікативної здатності вчителя до спілкування з учнями та їх батьками. В його основу покладено вміння і навички роботи з батьками, з учнями, теоретичні знання, практичний досвід, що ґрунтується на якостях особистості вчителя, оскільки для якісного виховання підростаючого покоління необхідно мати добру професійну психолого-педагогічну підготовку [1, 6]. Зокрема, В. Сухомлинський наголошував, що вчителю необхідно мати знання зі свого фаху, знати психологію і педагогіку, володіти основами педагогічної майстерності.

Таким чином, педагогічні стосунки залежать від: а) етичних і правових норм суспільства як їхньої соціальної основи, тобто від об'єктивного змісту педагогічної діяльності; б) від суб'єктивних якостей учителя; в) від об'єкта стосунків – індивідуальних особливостей учнів чи батьків.

До батьків важливо донести думку про те, що якою б важливою не була роль школи, але основи характеру, вихідні життєві настанови – все це закладається в сім'ї. Узгодженість та єдність у вимогах учителів та батьків – важлива умова ефективності виховання дитини, яка добре орієнтується і швидко пристосовується до характеру вимог дорослих. Коли дитина відчуває однаковість і послідовність у вимогах батьків і вчителів, вона звикає бути послідовною у своїй поведінці при виконанні всіх своїх обов'язків у школі та вдома, у неї

розвивається позитивне ставлення до всіх видів діяльності. Тільки поєднуючи зусилля сім'ї та школи, можна виховати соціально зрілу, творчу особистість.

Отже, на підставі проаналізованого матеріалу можемо визначити пріоритетні напрями для співпраці школи із сім'єю. На нашу думку, до них належать: педагогічна освіта батьків; вивчення соціально-економічного статусу школи та сім'ї; забезпечення участі батьків у підготовці й проведенні колективних справ у класі; залучення батьків та учнів до співпраці із громадськими організаціями; керівництво роботою батьківського комітету класу; індивідуальна робота з батьками; систематичне інформування батьків про результати навчання, виховання і розвиток дітей.

Окрім того, взаємодія педагога з батьками повинна організовуватися за такими принципами: звернення до почуттів батьківської любові; вміння побачити в кожному учневі індивідуальні особливості, позитивні якості, риси характеру й спиратися на них; повага до особистості батька й матері, їхніх батьківських турбот, трудової та громадської діяльності; формування у батьків відчуття належності до педагогічного колективу школи; розуміння відповідальності створення належних умов для повноцінного психічного та фізіологічного розвитку дітей, всебічного й гармонійного формування особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузинський В. М. Вплив педагогічних відносин на формування особистості учня // Початкова школа. – 1975. – № 9. – С. 5–12.
2. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
3. Консультування сім'ї: Методичні поради для консультування батьків / За ред. В. Г. Постоного. – К.: ДЦССМ, 2003. – Ч. 2 – 303 с.
4. Педагогіка. Частина II. Теорія виховання. Школотзнавство: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів / В. Л. Омеляненко, С. Г. Мельничук, С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 1998. – 140 с.
5. Програма формування педагогічної культури батьків / За редакцією Постоного В. Г. – К., 2003. – 108 с.
6. Савченко О. Я. Зміст і форми роботи вчителя з батьками // Початкова школа. – 1980. – № 3. – С. 67–72.
7. Савченко О. Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. – К.: Радянська школа, 1979. – 141 с.
8. Сімейний кодекс України: Кодекс України від 10 січня 2002 року № 2947 – III. – К.: Форум, 2004. – 134 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 545–548.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 72–91.
11. Щербань П., Щербань П. Педагогічна культура та її значення в суспільстві // Рідна школа. – 2004. – №7-8. – С. 16–18.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тіхонова Наталія Георгіївна** – здобувач кафедри методик початкового навчання КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів.

## ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

**Тетяна Токарєва**

У статті висвітлюються головні засади "теорії освіти" відомого німецького педагога-реформатора Георга Кершенштейнера (1854 – 1932) та проблеми підготовки вчителів для трудової школи.

Кінець ХХ та початок ХХІ століття ознаменувався вагомими змінами в системі освіти України. У такі періоди спостерігається найжвавіший інтерес до світової педагогічної спадщини з метою збагачення вітчизняного педагогічного досвіду. Отже, актуальним є простеження освітніх процесів у європейських країнах, які на даному історичному етапі

мають високий рівень освіти. Однією із таких країн є Німеччина з багатими освітніми традиціями. Саме тут великі зміни в педагогічному просторі викликала так звана "реформаторська педагогіка", яскравим представником якої був Георг Кершенштейнер (1854 – 1932). Його педагогічна спадщина містить у собі як теоретичні засади процесу освіти й виховання, так і практичне їх здійснення через реформи народних шкіл і перетворення їх у трудові, котрі ґрунтувалися на засадах трудового виховання, громадянського виховання та виховання характеру підростаючого покоління. Виховання підростаючого покоління Г. Кершенштейнер підпорядковував інтересам держави, служінню народу. В сучасних умовах для побудови нового, демократичного суспільства з високим економічним та культурним рівнем розвитку необхідно виховувати в підростаючого покоління усвідомлення свого місця в державі, свого обов'язку, призначення, відповідальності за свої вчинки. За такої умови суспільство матиме достатній інтелектуальний потенціал як запоруку подальшого свого розвитку по шляху прогресу.

Мета статті – розкрити основні принципи теорії освіти за Г. Кершенштейнером та показати роль учителя в освітньому процесі Німеччини початку ХХ століття.

У період своєї двадцятип'ятирічної діяльності з організації шкільної справи в Мюнхені Георг Кершенштейнер керувався двома принципами: 1) будь-яка школа в сучасній державі (загальноосвітня чи спеціальна) повинна ставити собі головним завданням виховання розумних, сильних волею і корисних для суспільства громадян; 2) тільки практичною роботою в межах чітко обмеженої діяльності, що відповідає здібностям окремої особи, людина може досягти справжньої освіти.

Поняття "освіта" займає чільне місце в спадщині Георга Кершенштейнера. Розглядаючи її як одне з найважливіших явищ громадського життя, він уважав освіту найдорогоціннішим, основним елементом багатства й сили суспільства, надаючи освіті такої ж цінності, як правді, красі, моральності й святості. Одночасно педагог-реформатор визначив такі конституційні ознаки освіти: 1) готовність для розуміння нових цінностей; 2) потреба в моральному зростанні особистості й стійкий механізм приведення в дію цієї потреби; 3) єдність почуттів; 4) гнучкий зв'язок ціннісних взаємовідносин, які залежать від засобів і мети, методів та завдань освіти. Знання, вміння і форми спілкування є лише послідовними ознаками освіти [4,323].

В одному з головних творів Г. Кершенштейнера ("Теорія освіти") йдеться про те, що поняття освіти, цінності, інтересу й духовної структури (як засобу освіти, так і об'єкта освіти) становлять разом основні поняття його теорії освіти. Кершенштейнер розрізняє два значення поняття "освіта", а саме: освіта як стан та освіта як метод. Освіта як стан – це духовне буття, а не здібність. Не та людина може називатись освіченою, котра лише володіє знаннями і вміннями, а та, яка через власні переживання може дати об'єктивну оцінку життєвих і культурних цінностей і повністю розуміти їх.

Друге визначення терміна "освіта" він формулює так: "Освіта – це індивідуально організований, пробуджений культурними надбаннями цінностей зміст, який залежить від широти й глибини пізнання особистості" [4,323].

Г. Кершенштейнер пов'язував між собою два терміни "освіта" й "особистість". Метою виховання він вважав самостійну, моральну особистість, суть якої він убачав у своєрідній єдності душевних виявів, в особистому сприйнятті навколишнього життя, у самовдосконаленні особистості та в самообмеженні. Педагог виділив дві мети, які стоять перед освітою: по-перше, освіта для оволодіння навичками професійної діяльності і, по-друге, освіта для соціального служіння суспільству. Він підкреслював: "Шлях до освіти йде через працю кожного, хто прагне здобути професію" [4,324]. У свою чергу педагог наголошував, що освіта, яка ставить на перший план прищеплення цінностей, можлива

тільки в суспільстві з високим рівнем розвитку, де високо підноситься мораль. Тут він показав себе як справжній послідовник Й.Г.Песталоцці, наголошуючи на тому, що справжня професійна освіта – це трудова й соціальна освіта. Освіта ніколи не завершується, вона завжди прогресує й означає реалізацію духовних цінностей. Г.Кершенштейнер розглядав освіту не тільки як стан, а як і метод. На його думку, освіта не здійснюється без активної співпраці того, кого "формують", кому дають освіту; педагогічний акт передбачає розуміння обох сторін: і тієї, яка вчить, і тієї, яка навчається.

Теорія освіти має справу, за Г.Кершенштейнером, із законами загального та індивідуального духовного розвитку й проблемами освіченості об'єкта; педагогічними засобами й можливостями їхнього використання в освітньому процесі на відповідних етапах розвитку вихованця; душевним і духовним станом вихователя; принципами й правилами освітнього методу, які пов'язані з цими факторами й поняттям освіти.

Г.Кершенштейнер наголошував, що одним із структурних компонентів освіти є культурні цінності й завдання шкільних закладів полягає в тому, щоб навчити учнів розуміти ці культурні цінності й надбання, ставлячи при цьому високі вимоги й до особистості вихователя.

З положення про поняття освіти, сутності й структури об'єкта та суб'єкта освіти й освітніх цінностей педагог визначив основні елементи освіти та організації освітніх закладів, вказуючи при цьому на три основні, визначені ще Вільгельмом фон Гумбольдтом положення тотальності, індивідуальності й універсальності, який розробив такі принципи освіти: 1. Принцип тотальності: педагогічний вплив на вихованця повинен здійснюватися на основі врахування не лише його особистих якостей, а й загального стану та настрою. 2. Принцип актуальності: вихователю слід спрямовувати свою педагогічну діяльність так, щоб система цінностей і система призначення кожного ступеня його розвитку задовольняли потреби вихованця, не випускаючи при цьому з уваги можливу систему цінностей і систему призначення в майбутньому. 3. Принцип авторитетності: вихователь повинен піклуватися про розвиток того авторитетного переконання, яке слугувало б здійсненню ідеї створення цінностей. 4. Принцип свободи: вихователь повинен надати вихованцеві можливість самостійного визначення сфери своєї діяльності в різноманітних життєвих умовах. 5. Принцип активності: слід звертати увагу на те, щоб під час будь-якої роботи, яка спрямована на самостійну діяльність вихованця, освітнім цілям підпорядковувався б не тільки сам хід виконання роботи, а й окрема цінність самоконтролю, бо він робить можливими форму й зміст самостійної діяльності. 6. Принцип соціальності: на всіх ступенях розвитку вихованця, залучаючи його до добровільних спілок, необхідно стежити за тим, щоб він через діяльність переходив не лише до пізнання своєї особистості з погляду моралі, а щоб і свою самостійну діяльність ставив на службу підвищення морального рівня спілки загалом. 7. Принцип індивідуальності: індивідуальна духовна структура будь-якого культурного надбання й індивідуальна структура процесу дії вихованця повинні деякою мірою збігатися, тоді культурні надбання стануть надбаннями освіти.

Георг Кершенштейнер уважав, що наведені вище принципи мають практичну користь, але питання про те, чи є вони достатніми, залишалося у нього відкритим. Сім принципів перебувають у функціональній залежності між собою стосовно поняття освіти. Одночасно він наголошував, що кожна теорія освіти врешті-решт походить від світоглядних та культурологічних переконань.

У педагога-реформатора питання свободи суб'єктивного та об'єктивного духу є основним поняттям освіти. Ставлення індивідуума до буття є єдиною проблемою освіти. Отже, необхідно звернути увагу на те, що педагог уважав освіту рухом подвійного характеру зсередини (від людини) – назовні (до навколишнього світу), і намагався надати поняттю

"освіта" змістовного наповнення. Суб'єктивний та об'єктивний дух перебувають у нього в дійовій взаємозалежності, суб'єкт та об'єкт виступають стосовно освіти відносними поняттями. "Теорія об'єктивного духу показує, що об'єктивний і суб'єктивний дух зумовлюють один одного так само, як об'єкт і суб'єкт" [3,58].

Педагог надавав суб'єктові освіти активного значення, яке виявляється у його творчості, в праці, саме через активність суб'єкта освіти досягається мета пояснення і розуміння культури й культурних цінностей. Тому принцип активності є одним із семи принципів освіти, у зв'язку з чим Г. Кершенштейнер розглядав освіту як процес самоформування особистості. У його теорії і планах практичної організації трудового виховання чітко простежуються спроби вивільнити активну творчу сутність людини й розвивати її. Саме з цього положення виходить розуміння основ трудової школи. Німецький педагог не уявляв освіту без впливу культури на душу людини. Лише беручи до уваги значення культурних надбань нації, можна збагнути сутність освіти. Особливо великим впливом на виховання він називав "об'єктивну силу держави" [3,59]. На його думку, освіта тісно переплітається з культурою. Пов'язуючи освіту й культуру, Г. Кершенштейнер виділив три стадії розвитку людини: "створення культури, пізнання культури на власному досвіді, пробудження здатності до сприйняття людиною культури. Людина рухається у своєму розвитку по спіралі, обертаючись за напрямком вгору навколо культури. Освіта має в цьому кругообігу важливе завдання – пробудити в людині сприйняття культурних цінностей з тим, щоб залучити її до цього кругообігу. Цей погляд передбачає можливість втручатися в людське буття" [3,60].

Освіта обов'язково вимагає від вихователя, який уже сам усвідомив цінність культурних надбань і відчуває в собі відповідальність та любов, виховати свого учня в душі людини творчопродуктивної, котра була б здатна сприйняти й перейняти культурні цінності з тим, щоб завдяки цьому культура змогла стати традицією. Освіта ж є послідовною традицією культури: освіченою можна вважати тільки ту людину, яка бере активну, діяльну участь у розвитку традиції культури. "Культурні цінності, котрі відповідають культурним досягненням народу й часу, є засобом, завдяки якому процес освіти може бути дійовим. Людина, яка розвивається і залучена до кола культурних цінностей суспільства, спочатку несвідомо, а потім із все більш зростаючою свідомістю сприймає культурні надбання свого народу. Цей процес може відбуватися при педагогічній підтримці або без неї. Таким чином, культурні цінності стають освітніми цінностями, тобто вони є культурними цінностями в новому розумінні цього слова" [3,60].

Георг Кершенштейнер починав своє дослідження змісту освіти з констатування того важливого факту, що всі наявні в історії освітні ідеали перебували на службі однієї чи багатьох ідей, котрі мали або об'єктивну дію й ґрунтувалися на загальній ідеї правдивості, краси, моральності чи святості, або загальну суб'єктивну дію, в основі якої лежать поняття любові, користі, честі, сили і т. ін. Ця дія перетворює ідеї на цінності. Якщо існують два види дії (об'єктивна та суб'єктивна), тоді існують відповідно й два види цінностей: об'єктивні, або обов'язкові цінності, й суб'єктивні, або умовні цінності. Актуалізація таких цінностей у душі людини є основною ознакою освіти. При цьому на передній план виступають об'єктивно значущі цінності, котрі визначаються також як духовні.

На думку Георга Кершенштейнера, цінності не мають реального буття, вони існують лише ідеально або ж навіть у формі нереального буття і належать або до речей (явища або предмети природи), або до певних благ (продуктів духовного розвитку) світу. Людина може усвідомлювати ці цінності відповідно до індивідуальних особливостей своєї особистості. Зокрема, на прикладі такої науки, як математика, можна пізнати цінність правди. Але не можна очікувати того, що всі люди пізнають однакове благо тих самих духовних цінностей.

Це пізнання різноманітне, воно стосується індивідуальної особистості кожної окремої людини. Тільки тоді, коли на особистість починають впливати значущі об'єктивні цінності, можна говорити про освіту.

Трактуючи теорію освіти, Г. Кершенштейнер мав на увазі освіту не для певної окремої групи людей, а освіту для всіх, для кожного члена суспільства. Його теорія, вимагаючи освіти для всіх, повинна бути найпершою основою для народної освіти, й тому не дивно, що педагог спрямовує практичний бік освітньої концепції на створення професійної (або трудової) школи, єдиної школи для всіх верств населення.

Виходячи із принципу соціальності, він розумів під народною освітою не скільки "виховання окремої людини із народу", стільки "виховання всіх, щоб стати народом". Необхідність народної освіти випливала з таких його слів: "Усі сучасні держави страждають від нерозв'язаної проблеми виховання народу. Я маю на увазі виховання не окремих людей з народу... Я маю на увазі виховання всіх для того, щоб бути народом. Ця проблема стала наслідком політичних і соціальних перетворень, що мали місце в минулих століттях. Вона виростала із внутрішнього прагнення єдності організму цілого народу на фоні повністю змінених умов життя" [3,67].

Оскільки Г. Кершенштейнер розробив та втілював на практиці реформу народних шкіл у Німеччині в кінці XIX – на початку XX століття, то для трудових шкіл педагог-реформатор уважав необхідною досконалу систему підготовки вчителів технічних дисциплін для викладання занять з ручної праці. Він відводив учителю чільне місце в навчально-виховному процесі саме трудової школи, акцентуючи, що особисті якості вчителя, його ставлення до оточення, до своїх учнів, до своїх обов'язків повинні бути прикладом для його вихованців. Він розробив основні положення доцільної організації освіти вчителів для трудової школи.

Отже, Г. Кершенштейнер розглядав освіту як одне з найважливіших явищ громадського життя; визначив основні поняття теорії освіти: поняття цінності, інтересу, духовної структури особистості; сформулював дві мети освіти: професійна підготовка й освіта для соціального служіння суспільству; основними принципами освіти визнавав: принцип тотальності, актуальності, авторитетності, свободи, активності й індивідуальності; розглядав освіту як процес самоформування; освіченою людиною вважав тільки ту, яка бере активну участь у розвитку культурних традицій свого народу; дбав про освіту для всіх верств населення.

Обов'язкове уведення занять з ручної праці й організація трудових общин у майстернях потребувало належним чином підготовлених учителів для народної школи. Народній школі поряд із вчителями, які закінчили вчительські семінарії, потрібні були ще й учителі з технічною освітою, оскільки навчальні плани і програми для майбутніх учителів у семінаріях не могли бути переважані ще й вивченням технічних дисциплін. На думку німецького педагога-реформатора, вчителів технічних дисциплін для вищих класів народної школи можна було б запросити навіть із промислово-технічного виробництва, але їх потрібно старанно відбирати й дати їм додатково ще й педагогічну освіту. Але такий шлях не міг бути ефективним для розв'язання проблеми підготовки вчителів технічних дисциплін. Народній школі потрібні вчителі з семінарською освітою, аналогічною до освіти науково-теоретичних учителів, підготовку яких здійснювали в США "Manual Training High Schools".

Г. Кершенштейнер пропонував ще один варіант підготовки вчителів для викладання занять з ручної праці на зразок, як у "Manual Training High Schools", поєднавши обидві семінарії в одному закладі. Адже одна головна галузь викладання (педагогіка з усіма її допоміжними галузями) є загальним предметом для обох груп учителів, розбіжності ж виявляються лише при вивченні обов'язкових предметів. Тому він рекомендував, щоб учителі технічних дисциплін викладали в народній школі тільки технічні предмети, а також



малювання та викладання у фізичних і хімічних лабораторіях. Від наявності в школах учителів технічних дисциплін значною мірою залежав успіх організації трудових шкіл.

Георг Кершенштейнер приділяв велику увагу питанню підготовки вчителів технічних дисциплін для трудової школи й проблемі підготовки вчительства загалом. Правильно поставлену освіту вчителів він уважав тим засобом, за допомогою якого можна розширити й поглибити кругозір учнів. Г.Кершенштейнер розмірковував і про педагогічну гімназію, яка буде не менш гуманітарною, ніж наявні на той час класичні гімназії. Прагнення вчителів до освіти він пояснював тим, що кожний, хто серйозно захоплений питаннями виховання і навчання та насправді бачить себе виконавцем такого складного завдання, відчуває в собі й душевну потребу працювати над своїм розумом і характером тією мірою, якою йому дозволяють його власні здібності та суспільно-економічні обставини. Г.Кершенштейнер уважав, що кожен учитель повинен бути освіченим і виділяв такі чотири якості справжньої освіченості: активне сприйняття всього людського, правильність міркування, самостійність у постановці та у виконанні завдання, спільність розуму, волі і дій; чим більше розвинені в людині ці чотири якості, тим вища її освіта. Будь-яка цілісна, завершена галузь праці, котра розвиває ці якості, веде до освіти.

Г.Кершенштейнер розробив основні положення доцільної організації освіти вчителів:

- 1) освіта вчителів не повинна обтяжуватися знаннями з різних галузей навчання, а бути обмеженою, єдиною, завершеною сферою роботи. Тільки обмежуючись однією сферою роботи, людина набуває правильного міркування, самостійності в постановці й розв'язанні своїх завдань. Лише тоді, коли людина повністю призвичаїться до однієї значної сфери діяльності, в її душі виявляються такі риси характеру, які роблять її сприйнятливою до всього людського, розвивається та глибина розуміння, котра визначає її волю і діяльність. Тільки таким шляхом освіта особистості вчителя може привести до позитивних результатів, а це Г.Кершенштейнер уважав важливішим для підготовки вчителів, ніж педагогічні й етичні системи, ніж техніка навчання і глибокі психологічні знання. Адже педагогіка, насамперед, має характер практичного мистецтва, тому особистість вчителя має тут незрівнянно більше значення, ніж будь-яка регульовальна система. Г.Кершенштейнер називав основним положенням навчальних закладів для підготовки вчителів єдність та обмеженість навчального матеріалу.
- 2) Курс навчання в учительській семінарії передбачав вивчення педагогіки й суміжних з нею наук, таких, як фізіологія, психологія та етика. Протягом трьох років навчання в семінарії більшість часу відводилося на вивчення цих предметів.
- 3) Вивчення німецької та зарубіжної літератури.
- 4) Практика викладання в народній школі.

Після закінчення семінарського курсу вчитель мав змогу поряд з педагогікою розпочати або продовжити заняття з того чи іншого предмета за власним вибором, але в період його перебування в семінарії він повинен навчитися працювати ґрунтовно.

Вимогою Г.Кершенштейнера була організація народної школи й семінарії на широкій науковій і педагогічній основі. Тільки таким чином майбутній учитель матиме змогу навчитися працювати серйозно, самостійно, у всеозброєнні наукової критики, із самовідданістю справі, яку він виконує. За цих умов він набуде тих якостей, які педагог уважав необхідними для кожного вчителя: чітке розуміння навчального матеріалу в народній школі, призначення та основні положення кожного окремого навчального предмета в справі загального виховання, чітке усвідомлення мети виховання, його проблем і методів, розуміння розвитку й життя дитячої душі, палку відданість дитині й твердий характер учителя, який вихований у дусі громадянськості й спрямовується розумом. Г.Кершенштейнер наголошував, що дуже важливим для вчителя є вміння спілкуватися з дітьми, бо для справжнього педагога таке спілкування є найвищою життєвою цінністю. Крім цього, практичному вихователю необхідна здатність до правильної оцінки конкретної

особистості й конкретної ситуації (педагогічний такт), а також твердість та визначеність волі, яка не переростає у прагнення до влади, яке, у свою чергу, не тільки не є перевагою, а, навпаки, може дуже зашкодити.

Г. Кершенштейнер підкреслював, що основа авторитету справжнього вчителя – не влада, а духовна й моральна перевага, завдяки якій учні не тільки слухають його, а й намагаються брати з нього приклад, тією чи іншою мірою переймаючи його систему цінностей. Разом з тим справжній учитель не буде задоволений лише цим – для нього набагато важливішим завданням є навчити учнів самостійно й відповідально користуватися свободою, сприяти становленню морально автономної особистості зі своїм оригінальним моральним обличчям [2, 178]. Він глибоко усвідомлював, що становлення такої особистості можливе тільки в межах справжнього колективу, коли діяльність учнів і вчителів буде мати соціально значущий, творчий характер.

Ще Адольф Дістервег (1790-1866) вказував на вирішальне значення вчителя у навчально-виховному процесі, підкреслюючи, що "найвище завдання вихователя полягає у стимулюванні вихованця до вироблення власного "Я" [1, 312]. Надаючи великого значення практичній діяльності учнів, а саме заняттям ручною працею, педагог уважав, що вчитель повинен не тільки заохочувати учня до навчання, а й поводитися з ним так, щоб учень не міг і подумати про те, що він відвідує школу не для роботи, а з будь-якою іншою метою. А. Дістервег стверджував, що школа повинна бути насамперед майстернею, в якій працюють і навчаються працювати.

Г. Кершенштейнер так, як і А. Дістервег, високо підносив принцип самостійності в процесі організації навчально-виховної роботи в школі та звертав увагу на індивідуальні особливості учнів. Звичайно, для окремого вчителя і навіть для окремої школи психологічні особливості учнів, а також вибір педагогічних прийомів та рівень педагогічної майстерності дійсно відіграє вирішальну роль. Однак, стан освіти як соціального інституту залежить ще й від стану суспільства в цілому. Саме соціально-економічні й політичні умови, а також тип культури, що панує в суспільстві, визначають повсякденну шкільну реальність, з якою постійно має справу педагог.

Отже, Г. Кершенштейнер розглядав освіту як одне з найважливіших явищ громадського життя; визначив основні поняття теорії освіти: поняття цінності, інтересу, духовної структури особистості; сформулював дві мети освіти: професійна підготовка й освіта для соціального служіння суспільству; основними принципами освіти визнавав: принцип тотальності, актуальності, авторитетності, свободи, активності й індивідуальності; розглядав освіту як процес самоформування; освіченою людиною вважав тільки ту, яка бере активну участь у розвитку культурних традицій свого народу; дбав про освіту для всіх верств населення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли / Салимова К.И., Корнетов Г.Б. – М.: Высшая школа, 1998. – Т. 1: Прогрессивная зарубежная педагогика о трудовом воспитании и профессиональной подготовке. – 447 с.
2. Kerschenschteiner, Marie. Der Lebensweg eines Schulreformers / 2. Auflage. – Munchen-Berlin: Oldenbourg. – 1942. – 208 S.
3. Muhlberger, Max. Georg Kerschenschteiner und Erwachsenenbildung // Volksschule im Westen. – 1954. – Jg. 6. – S. 58–62.
4. Saupé, Emil. Deutsche Pädagogie der Neuzeit. Georg Kerschenschteiner. – Berlin. – 1929. – 350 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Токарева Тетяна Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології КДПУ ім. В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблеми історії зарубіжної педагогіки.

## І.Г.ТКАЧЕНКО ПРО СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМОГ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

**Оксана Філоненко**

Автором розкриваються погляди І.Г.Ткаченка на сутність педагогічних вимог до організації трудового виховання учнів. Розглядаються перспективи використання його педагогічних здобутків в умовах побудови сучасної школи й розвитку педагогічної думки.

У сучасних умовах побудови незалежної Української держави й переходу від економіки з пануванням державної власності до економіки ринкового підприємства все більше уваги потребує питання трудової підготовки молоді до життя в суспільстві. Адже Україна була, є і залишається країною із сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить добробут кожної родини й добробут держави в цілому.

Сучасна сільська школа працює у надзвичайно складних умовах переходу від планової, командно-адміністративної економіки до ринкової, яка передбачає різноманітність форм власності на землю. У сучасному селі поруч з колективними сільськогосподарськими підприємствами все більшого значення набувають фермерські господарства. Ці обставини диктують нові вимоги до особистості сучасного хлібороба: використання ним новітньої сільськогосподарської техніки, зокрема малогабаритної та універсальної; наукової організації праці; використання новітніх технологій тощо.

Вагомою мусить бути роль сільської школи у формуванні людини, яка працює на землі. Слід зазначити, що порівняно з минулими десятиліттями в наш час знижено увагу до ролі трудового навчання і виховання у школі. Спостерігається розрив педагогічних зв'язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом, пріоритетнішими стають економічні й комерційні прагнення педагогів й вихователів. Усе очевидніше виявляється відсутність педагогічного прогнозування удосконалення системи трудового виховання. У сучасних умовах проблема підготовки молоді до життя і праці розглядається як одна із найбільш важливих через відсутність матеріально-технічної бази трудового навчання.

Трудове виховання – це процес залучення учнів до різних видів суспільно корисної та виробничої праці з метою передачі їм виробничого досвіду, трудових умінь і навичок, розвитку в них творчого практичного мислення, працелюбства та свідомого ставлення до праці.

Це процес організований, цілеспрямований і багатогранний. Здійснюючи його, вчителі й вихователі повинні керуватися певними педагогічними вимогами.

Теоретичні розробки й методичні поради, присвячені цій проблемі, висвітлюються у наукових публікаціях, художніх творах, публіцистичних статтях, епістолярній спадщині Т.Мора, Т.Компанелли, Я.А.Коменського, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Г.Кершенштейнера, Р.Штайнера, Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, І.Я.Франка, К.Д.Ушинського, С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та інших. В історії педагогічної думки значне місце в її розробці належить П.Р.Атугову, В.І.Бондарю, С.Я.Батишеву, Ю.К.Васильєву, Г.Н.Волкову, А.Г.Глуценку, Н.К.Гончарову, М.С.Грищенку, Є.А.Кондратенкову, С.А.Литвинову, Д.О.Лордкіпанідзе, В.М.Мадзігону, Б.Н.Мітюрину, Н.Г.Ничкало, Я.П.Пеппо, Д.Л.Сергієнку, М.М.Скаткіну, Д.О.Сметаніну, М.Г.Стельмаховичу, Д.О.Тхоржевському, М.Г.Хігаряну, С.Х.Чавдарову, Н.Д.Ярмаченку та ін.

Значний внесок у розробку проблеми трудового виховання зробив І.Г.Ткаченко (1919–1994) – талановитий учений і педагог, Герой Соціалістичної Праці, заслужений учитель України, друг і послідовник В.О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного інституту, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації учнів сільської

школи Науково-дослідного інституту педагогіки України, базою якої стали Богданівська й Трепівська середні школи, депутат Верховної Ради УРСР, кавалер багатьох орденів і медалей. Протягом 35 років він очолював Богданівську середню школу №1 Знам'янського району Кіровоградської області.

Приставаючи до реалізації завдань трудового виховання, І.Г.Ткаченко обґрунтував і реалізував гнучку систему педагогічних вимог до трудової діяльності учнів, а деякі вдосконалив зі своїм колективом. Основні з них такі:

1. Безпосереднє залучення учнів до трудової діяльності. Працювати дитина може навчитися, лише беручи безпосередню участь у праці. І чим раніше дитина буде залучена до неї, тим процес трудового виховання проходитиме успішніше. Без особистих фізичних зусиль дитини, власного досвіду трудове виховання неможливе. Тому вчителі, вихователі, сім'ї повинні залучати дітей до участі в навчальній, суспільно корисній і виробничій праці.

Завдяки системі трудового виховання, яка склалася в Богданівській школі, діти з перших днів перебування в школі брали участь у суспільно корисній діяльності, в якій велика питома вага належала безпосередньо виробничій праці. По-перше, діти були зайняті на пришкольній ділянці, бачили результати своєї праці, свого виробництва, по-друге, працювали в теплицях, вирощували розсаду – квіти, помідори. Висаджували її в школі, частину розсади брали для роботи дома.

У початкових класах Богданівської школи діти залучалися до посиленої суспільно корисної праці: зразу починали привчатися розуміти радість від розумової і фізичної праці й задоволення від перших самостійних кроків у сфері суспільно значущих стосунків. Педагоги школи розвивали спостережливість, фантазію, уяву дітей, створюючи передумови для залучення молодших школярів до посилених видів діяльності. З 1 класу учень творив, створював корисне й прекрасне своєю працею. З 1 класу він вчився розуміти прекрасне, створене працею інших людей, і вчився цінувати його. У будь-якій праці, в будь-якій діяльності він учився бути громадянином і патріотом.

У середніх і старших класах продовжувалася здійснюватися робота з безпосереднього залучення учнів до трудової діяльності, яка мала свої специфіку та особливості.

І.Г.Ткаченко писав: "В основному наша робота будувалася на безпосередньому залученні дітей в сільськогосподарське виробництво навесні, влітку й восени. Якщо взяти в часі, то всі учні з 5 по 10 клас влітку (травень–серпень) повинні були працювати в сфері виробництва, по чотири тижні при 4–6-годинному робочому дні з відпочинком, під керівництвом педагога" [1, 46].

2. Педагогічно правильна організація праці. Глибоко розуміючи, що правильно організована дитяча праця криє в собі великі виховні можливості, а завдання вчителя, вихователя оптимально їх реалізувати, педагогічний колектив Богданівської школи намагався повсякчасно готувати учнів до виконання трудового завдання, забезпечити необхідними матеріалами й інструментами, розподілити трудові завдання між учасниками колективу, вести систематичний облік і підбивати підсумки.

Підготовка учнів до виконання трудового завдання в школі передбачала постановку мети, планування, розстановку сил, розподіл інструментів, матеріалів, визначення часу на його виконання, інструктування.

Щоб повніше використати виховні можливості суспільно корисної праці, вчителі Богданівки, як завжди, загальне завдання розподіляли між групами учнів (ланка, бригада тощо), визначивши в її межах індивідуальні завдання кожного учня, і завдання кожної групи сприймалися як частина колективного.

І.Г.Ткаченко вважав, що розподіл праці дає учителю-вихователю можливість розподілити види праці відповідно до рівня виробничих вмінь і навичок членів кожної ланки, що є запорукою високої якості праці.

Ось один із таких прикладів. Учитель виробничого навчання звернув увагу на інтерес Віктора С. до сільськогосподарської техніки. Керуючи цим, учитель склав цілу програму індивідуальної роботи з учнем. Цією програмою передбачалося виконання Віктором С. різноманітних трудових завдань, зокрема таких, як демонтажні й монтажні роботи трактора, комбайна, сівалки і знарядь з керування тракторно-комбайновими агрегатами, практична участь у роботі ланки молодих механізаторів "Юні гіталовці". Цій же ланці учитель доручив провести сортовипробування озимої пшениці "Одеська-51". Про роботу Віктор розповідав так: "Влітку 1974 року були несприятливі кліматичні умови, ось чому всі члени ланки дуже хвилювалися за результати свого дослідження, хоча заділ у нас був добрий – восени сівбу провели в кращі агротехнічні строки й по доброму попереднику (однорічні трави), а ранньою весною підготували суміш мінеральних добрив. Це в кінцевому підсумку забезпечило успіх, хоча й була засуха, ми зібрали по 38,6 ц/га на всій площі 20 га" [4, 22–23].

Цей та інші аналогічні приклади дають нам право стверджувати, що виробнича праця учнів в сільському господарстві відкриває перед учителем-вихователем певні горизонти для цілеспрямованої виховної роботи, дає йому можливість своєчасно побачити майбутнього художника, музиканта, поета, хлібороба. Дар хлібороба в людині, як і дар художника, треба своєчасно відкрити. А відкривши, треба наполегливо й терпляче працювати, щоб за допомогою її величності Праці створити, виховати Людину.

Праця в Богданівській школі завжди завершувалася підбиттям підсумків. При підбитті підсумків роботи педагогічний колектив школи намагався дотримуватися таких вимог, як гласність, наочність, об'єктивність, врахування громадської думки й колективної оцінки.

Різноманітність видів праці. Практично втілюючи цю вимогу в життя педагогічний колектив розробив згідно з особливостями кожного виробничого періоду програму основних видів виробничої праці засобами комплексної механізації у поєднанні з позакласними заходами, щоб забезпечити ефективність політехнічної освіти й трудового виховання.

Праця для дитини повинна виступати як необхідність та обов'язок. Для реалізації цієї вимоги створювалися в школі такі умови й система життя дітей, які викликали б необхідність працювати, переборювати труднощі. У Богданівській середній школі були створені всі умови для реалізації зазначеної педагогічної вимоги. Зокрема, в школі існував навчально-виробничий цех по дереву і майстерня по металу, теплиця і географічний майданчик, агроклас і майданчик сільськогосподарської техніки, класи-кабінети: фізичний, хімічний, біологічний, математичний, літературний, машинного програмованого навчання, російської, української та англійської мов, основ механізації сільського господарства, кімната шкільного конструкторського бюро, клуб інтернаціональної дружби тощо. Діти систематично залучалися до посильної участі в справах рідного села й колгоспу; брали участь у монтажних роботах з механізації та електрифікації колгоспного току, в посадці саду на двох гектарах землі тощо.

Посильність у трудовій діяльності. Трудова діяльність повинна бути посильною для дітей. Організуючи працю школярів, враховували їхні можливості й вікові особливості з тим, щоб свої трудові завдання вони виконували обов'язково успішно, що приносить їм почуття радості, задоволення. І.Г.Ткаченко стверджував, що надмірне навантаження, непосильність приводить до того, що в дітей замість любові до праці виховується огида, негативне ставлення до неї, підриваються духовні й фізичні сили, віра в себе. Посильність трудової діяльності не означає відсутності в ній будь-яких труднощів, напружень розумових і фізичних зусиль, але міра труднощів повинна відповідати силам і здібностям учнів, рівневі їхньої підготовки до виконання певного трудового доручення.

Реалізуючи цю вимогу, педагогічний колектив Богданівської школи розробив диференційований практикум та його програму для всіх класів. Програмою передбачалося поступове зростання трудових зусиль школярів від першого до одинадцятого класів при виконанні трудових завдань.

Чергування праці й відпочинку. Колектив Богданівської СШ на основі психолого-педагогічних досліджень ураховував, що чергування різних видів діяльності є необхідною умовою зняття перевтоми. Знання вчителем-вихователем основних фізіологічних і психологічних особливостей дітей і їхнього дотримання при організації праці сприяє підвищенню ефективності трудового виховання. Ця вимога найбільш повно була реалізована в таборі праці й відпочинку "Дружба", в якому на продуктивну працю відводилося 4 години, після роботи учні займалися спортом, художньою самодіяльністю, організовувалися походи по рідному краю, інтелектуальні ігри та спільні вечори – свята інтернаціональної дружби з участю громадськості села тощо. Режимом роботи табору передбачалося два вихідні (субота й неділя), які використовувалися для проведення краєзнавчих екскурсій по рідному краю.

Як бачимо, тут гармонійно поєднувався відпочинок і праця, фізичне й моральне загартування.

Поєднуючи виробничу працю з активним корисним відпочинком, школярі розширювали свій кругозір, розвивали багатогранні навички й звички суспільно корисної діяльності, ставали колективістами й організаторами, отримували можливість для самовираження в праці, художньо-творчій діяльності, в спорті й туризмі, набували досвіду моральної поведінки в колективному житті й діяльності.

Приклад дорослих у праці був також однією з вимог до трудової діяльності в Богданівській середній школі. Він покликаний психологічно готувати дітей до праці, діти вчать доброго ставлення до людей, до праці, формується повага до людей праці, до результатів людської праці тощо.

В умовах Богданівської школи це практично здійснювалося так: вчителі школи запрошували колгоспних агрономів як наукових консультантів учнів із проведення дослідів з рослинництва, а зоотехніків і ветеринарів – у тваринництві. У школі керівниками секцій "Юний дослідник" були вчителі й спеціалісти місцевого господарства. Програма учнівського наукового товариства "Знання і праця" передбачала взаємне співробітництво юних техніків школи з винахідниками та раціоналізаторами колгоспу. Кожний клас школи мав свого наставника – передового виробничника, який разом з класним керівником допомагав учням вивчити й відчути всім серцем зміст і значення трудового життя людини-хлібороба.

Слід підкреслити, зазначав І.Г.Ткаченко, що цей процес спільної творчої праці (а підлітки мріють робити все, як дорослі), ефективність якого вони відчули й пережили, був завершальним етапом у системі їхнього трудового виховання в школі, допоміг розвинути любов до сільськогосподарських професій. Вони стали механізаторами, їм довірили працю, пов'язану із застосуванням нової сільськогосподарської техніки. У процесі дослідження, зазначав педагог, ми прийшли до важливого у виховному плані висновку. Сутність його полягає в тому, що необхідно планувати такі трудові завдання, виконання яких передбачає творче співробітництво юних техніків школи з винахідниками й раціоналізаторами в умовах сільськогосподарського виробництва.

Своє виховне завдання, наголошував богданівський директор, ми вбачаємо насамперед у тому, щоб моральні риси та якості людини, її відповідальне ставлення до праці, готовність до трудової діяльності, професійну майстерність і глибоке знання основ сучасного сільськогосподарського виробництва розкрити на конкретному прикладі односельця-хлібороба, чію трудову діяльність учень знає із безпосереднього спілкування з ним у процесі виробничої практики та виробничих екскурсій [3, 21–22].

Колективна організація трудової діяльності була однією із важливих вимог до трудової діяльності. Колективна праця виховує в учнів почуття дружби, взаємодопомоги, відповідальності за доручену справу, сприяє згуртуванню учнівського колективу. В процесі колективної праці школярі вступають у ділові стосунки між собою та іншими людьми, що дає можливість їм відчутти себе частиною трудового колективу й нести відповідальність перед ним за виконану справу. І.Г.Ткаченко вимагав, щоб учитель володів умінням так організувати суспільно корисну діяльність, яка поєднує в учнів колективну та індивідуальну відповідальність за виконання трудового завдання. З цього приводу він писав: "Завдання педагогічного колективу полягає в тому, щоб, проаналізувавши навколишнє оточення, вибрати такі трудові завдання для учнів, які б мали вагомим суспільним значенням, були посилюючими для класного колективу й розраховані на особисту участь кожного члена класного колективу, а також сприяли вихованню їхніх здібностей і нахилів" [2, 229].

Тісний зв'язок суспільно корисної праці з навчанням. А.С.Макаренко стверджував, що в кожному разі праця без освіти, що йде поряд, без громадського виховання, що йде поряд, не дає користі, виявляється нейтральним процесом. Виконуючи те чи інше трудове завдання, вчитель повинен вміти в доступній для дітей певного віку формі встановити зв'язки між вивченим матеріалом і змістом суспільно корисної діяльності. Вміння методично розв'язати це завдання є однією з умов реалізації принципу зв'язку навчання і виховання з життям, з практикою.

І.Г.Ткаченко вважав, що у вихованні в сільських школярів готовності працювати в рідному господарстві важливу роль відіграє політехнічне трудове навчання, в здійсненні якого провідне місце займає поєднання навчання з виробничою працею.

У Богданівській школі використовувалися виховні можливості уроків з трудового навчання. На поглиблене трудове навчання учнів 9–10 класів виділялося 4 години на тиждень, причому третина цього часу відводилася на теоретичні заняття. Інші вчителі будували на основі принципу єдності навчання і виховання спираючись при цьому на досягнення педагогічної і психологічної науки [3, 9].

Досвід Богданівської школи вчить, що науково-технічний рівень трудової політехнічної підготовки учнів старших класів залежить від ефективності таких трьох складових частин єдиного комплексу політехнічного навчання й трудового виховання:

- організація процесу навчання на уроках з основ природничих наук і сільськогосподарського виробництва як теоретичної підготовки учнів IX–X класів до роботи у сфері виробництва;
- системи практичних робіт учнів IX–X класів у технічних гуртках та гуртках сільськогосподарського дослідництва як підготовчого ступеня до їхньої трудової діяльності у сфері виробництва;
- безпосереднього виконання трудових завдань під час навчально-виробничої практики в навчально-дослідному господарстві учнівської бригади як завершального етапу трудової підготовки учнів IX–X класів до роботи в сфері виробництва.

Саме на цьому етапі система знань, набутих під час теоретичного навчання, і система практичних умінь і навичок, попередньо набутих під час роботи в гуртках, зливаються в єдину систему знань і навичок, яка є для учнів основою їхньої готовності до участі у сфері сільськогосподарського виробництва.

Двадцятирічний досвід поєднання навчання учнів IX–X класів з продуктивною працею в сільськогосподарському виробництві дав педагогічному колективу Богданівки можливість сформулювати один з важливих принципів трудового виховання: виховання любові до праці хлібороба має стояти в школі на рівні виховання любові до науки, техніки й мистецтва. Колектив школи був у постійному пошуці зв'язку навчання з працею при вивченні всіх дисциплін навчального плану школи.

Організація в процесі трудового виховання принципу романтики, інтересу. Вчителі, директор Богданівської школи прагнули, щоб учні жили й трудилися в атмосфері виробництва завтрашнього дня, передової технології, повної механізації виробничих циклів. Одним із компонентів богданівської системи трудового виховання була підтримка інтересу до проекту в процесі технологічної стадії його втілення. Можна назвати це й підтримкою інтересу до справи. Особливо яскраво це видно на прикладі трудового виховання молодших школярів. Семирічні діти в лютому були зайняті квітковим насінням, у березні вже раділи першим паросткам, у кінці цього ж місяця розсаджували паростки, і знову радість – розсада виросла рівна, міцна. У травні рослини висаджувалися в шкільному квітнику. У вересні прийшли до школи – велика радість: квітники як казка! Педагогічний колектив школи шукав і знаходив дійові форми активізації пізнавальної діяльності учнів, залучав їх до продуктивної праці, виховував у них інтерес до сільськогосподарських професій і готовність працювати в рідному селі по закінченні школи. Інтерес до сільськогосподарських професій богданівських школярів розпочинався з виховання любові до свого села, до людей праці. Для виховання в дітей працьовитості, стійкого інтересу до сільськогосподарських професій педагогічний колектив школи використовував різні форми й методи роботи в тому числі й нетрадиційного характеру.

Естетична якість наслідків трудової діяльності. Предмети вжитку мають для людей не лише практичну, а й естетичну цінність. Тому, оформляючи наслідки трудової діяльності, вчитель разом з учнями думає про те, щоб речі були зручними й відповідали естетичним вимогам, тобто, щоб закон єдності праці й краси виоявлявся в органічній єдності. Педагогічно обґрунтовано, коли в оцінці, виборі трудових справ беруть участь безпосередньо учні класу. Залучення учнів до оцінки та самооцінки дає змогу вчителеві виявити в учнів позитивну тенденцію до творчості, стимулювати їх до виготовлення естетично цінних виробів тощо.

З цього приводу І.Г.Ткаченко писав: "У своїй роботі ми прагнемо виховати в учнів практичну звичку берегти моральні й матеріальні цінності, створені працею людини. І не тільки зберегти, а й примножити своєю працею. Залучаючи учнів до продуктивної праці відповідно до їх віку, ми ставимо собі за мету насамперед виховати в них любов до землі й праці хлібороба, розкрити всю своєрідність і складність сільськогосподарської праці та показати не тільки красу природи, а й красу праці людини, яка перетворює природу. У нашій школі ми широко застосовуємо естетичну оцінку праці, результати практичної діяльності наших вихованців. Ось чому, даючи їм трудові завдання, ми поряд з вимогами технологічного характеру, висуваємо вимоги естетики праці" [1, 252–253].

Отже, керуючись переліченими педагогічними вимогами до організації трудового навчання учнів, творчі вчителі Богданівської школи не зводили трудову діяльність лише до вироблення вузькопрофільних навичок, вони організовували її як багатогранний педагогічний процес формування особистості.

І не викликає сумніву той факт, що сьогодні, коли ми розбудовуємо національну систему освіти та шкільництва, пошук нових форм, методів роботи на освітянській ниві повинен спиратися на значні здобутки минулого та органічно входити в наше сучасне життя. І тут значною мірою нас може збагатити приклад діяльності та плідна праця таких видатних діячів, як І.Г.Ткаченко.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Неверов В. Союз труда и красоты: О трудовом, нравственном и эстетическом воспитании в сельской школе. – М.: Просвещение, 1979. – 152 с.
2. Ткаченко И.Г. Богданівська середня школа ім. В.І.Леніна. – К.: Рад. школа, 1975. – 276 с.
3. Ткаченко И.Г. Трудовое воспитание учащихся. – К.: Знание, 1978. – 47 с.



4. Ткаченко І.Г., Ангелуца Н.М. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. – Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний інститут ім. В.Винниченка, 1994. – 43 с.

5. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1971. – 144 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Філоненко Оксана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім.В. Винниченка.

*Наукові інтереси:* історія педагогіки, дослідження педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка.

## ОСВІТНЯ І СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА УРЯДІВ ФРН ЩОДО ТУРЕЦЬКИХ ІМІГРАНТІВ У 1960–1970-Х РР..

**Віктор Філоретов**

У статті розглядаються підходи урядів ФРН до формування освітньої та соціальної політики щодо турецьких іммігрантів, насамперед дітей та молоді.

В умовах сучасного глобального світу надзвичайно посилюються міграційні та інтеграційні процеси. У той же час відбувається зіткнення та конфронтація різних цивілізаційних, ментальних спільнот. Це веде до появи цілого комплексу нових проблем, починаючи від культурних, освітніх і закінчуючи проблемами тероризму. Певною мірою ці проблеми є важливими і для сучасної України, а в подальшому вони будуть тільки посилюватись. У цьому контексті актуальним і повчальним є досвід входження у німецьке суспільство великої кількості турецьких іммігрантів протягом 1960-1970-х рр.. Визначальне місце в цьому процесі належить соціальній та освітній політиці урядів ФРН, що дозволила досить ефективно узгодити німецькі та турецькі інтереси та інтегрувати більшість іммігрантів у німецьке суспільство. А тим часом ця важлива і в теоретичному і в суто практичному плані проблема абсолютно не досліджена у вітчизняній науці, і ця стаття є першою спробою розглянути німецьку освітню та соціальну політику щодо турецьких іммігрантів.

Наприкінці 1950-х – початку 1960-х років у ФРН сформувався значний дефіцит промислових робітників. Найбільш ефективним засобом задоволення потреб західнонімецької економіки в робочій силі було, на думку урядових і промислових кіл ФРН, широке залучення іноземних робітників. Наприкінці 1950-х – початку 1960-х років було підписано ряд угод з державами, в яких спостерігався надлишок трудових ресурсів, у тому числі з Турецькою Республікою. Ці заходи уряду ФРН поклали початок існуванню й розвитку надзвичайно гострої і важливої проблеми іноземних робітників, яка з часом усе більше перетворювалась у проблему переважно турецьких робітників – гастарбайтерів.

Договір про надання роботи турецьким громадянам у ФРН був підписаний 1961 року. Він орієнтувався на індивідуальні методи відбору та імміграційної політики. Вакансії на німецьких підприємствах заповнювалися ще в Туреччині, і вже цільовим призначенням конкретний турецький робітник направлявся на конкретне робоче місце. Цим уряд ФРН намагався надати турецькій трудовій імміграції організованого характеру й не допустити на німецький ринок надлишкових або ж тих, що не відповідають професійним вимогам, робочих рук. Крім того, договір 1961 року за своїм принциповим змістом і механізмом здійснення імміграційної політики виходив з припущення, що відбуватиметься постійна ротація турецьких робітників і що строк перебування кожного робітника у ФРН буде обмеженим і незначним. Ця ротація робочої сили й введення вікового цензу повинні були забезпечити зайнятість тільки працездатних осіб, кількість яких могла гнучко й оперативно змінюватися залежно від кон'юнктури.

Крім того, договір виходив із того, що турецька імміграція буде переважно робочою. Механізм ввезення членів сімей, правові основи їхнього перебування на території не були визначені. Таким чином, з самого початку ФРН розглядала турецьку імміграцію як спосіб забезпечення потреб німецької економіки, а зустрічні соціальні зобов'язання німецької сторони були надзвичайно обмеженими [1].

Зразу ж після підписання цієї угоди відбувається різке збільшення в'їзду турецьких робітників у ФРН. 1962 року їх налічувалось 15,3 тис. осіб, що становило 2,3% від загальної кількості іноземних робітників у ФРН, 1963 року – 27,1 тис. осіб (3,3% від загальної кількості іноземних робітників), а 1964 року – вже 85,2 тис. осіб (8,6% від загальної кількості іноземних робітників).

Наступним надзвичайно важливим законодавчим актом, який визначав умови надання роботи й перебування на території ФРН, політичні й громадянські права турецьких робітників, був закон про іноземців, прийнятий 1965 р. Закон про іноземців не забороняв в'їзд до ФРН, але встановлював, що для перебування їх необхідний дозвіл. Не потребують дозволу на перебування діти до 16 років, а отже, турецькі родини не мають багато формальностей при бажанні привезти до себе дітей [2]. Пізніше ці положення закону приведуть до значного перевищення кількості членів родин турок над кількістю турецьких робітників.

Політика уряду ФРН на сприяння в'їзду іноземних робітників і врегулювання правових і соціальних аспектів імміграції призвела до різкого збільшення припливу до ФРН турецьких громадян. Так, якщо 1968 року кількість турок становила 205,4 тис. осіб (10,7% від загальної кількості іноземців), то 1970 року їх було вже 469,2 тис. осіб (що становило майже 16% від загальної кількості іноземців), а 1971 року – 652,8 тис. осіб (19% від загальної кількості іноземців). Отже, на кінець 1960-х років турецьке населення у ФРН стало найчисленнішою інонаціональною групою.

Тут слід підкреслити, що абсолютне збільшення кількості як турецького населення, так і турецьких робітників у ФРН, супроводжувалося досить активною ротацією. Так, 1968 року до ФРН прибуло з Туреччини близько 80 тис. осіб, а виїхало 27,7 тис.; 1970 року прибуло 177 тис. осіб, а виїхало 42,3 тис. осіб; 1971 року – відповідно 187 тис. осіб, а виїхало 61 тис. Загалом за 1967 – 1971 роки в Туреччину з ФРН повернулося близько 220 тис. осіб, що становило близько половини всього турецького населення у ФРН на 1971 рік. Серед тих, хто приїздив до ФРН, значну частку складали особи, які раніше вже працювали тут, потім, повернувшись до Туреччини і не знайшовши там собі роботи, знову поверталися до ФРН.

Таким чином, відхід від простої ротації робітників і розробка нових підходів до розвитку турецької трудової імміграції у ФРН диктувався економічними, соціально-демографічними і політичними причинами. Одним з можливих напрямків коригування політики щодо турецьких працівників було сприяння добровільному поверненню робітників-мігрантів і створення умов для їхнього залучення в економіку Туреччини. Необхідність цього розуміли і в Туреччині, і у ФРН.

Переговори з цієї проблематики активно розпочалися з 1970 року. Так, у серпні 1970 року відбулася зустріч статс-секретаря федерального міністерства праці Г.Роде з турецьким міністром праці С.Озтюком. Велика увага проблемі турецьких робітників була приділена й під час візиту до ФРН президента Туреччини Д.Суная та міністра закордонних справ І.С.Чаглаянгіль. Під час візиту турецькі лідери відвідали міста, де було сконцентровано найбільшу кількість турецьких робітників. При цьому на зустрічах з представниками турецьких громад неодноразово підкреслювалася необхідність професійної підготовки турецьких робітників у ФРН для того, щоб у майбутньому набуті знання вони могли застосувати в Туреччині Організаційні й фінансові деталі першої освітньої програми для

турецьких робітників були розглянуті під час візиту до Туреччини в грудні 1970 року федерального міністра праці В.Арендта.

Програма передбачала, що турецьким робітникам, які виявили бажання добровільно повернутися на батьківщину, буде надана можливість закінчити спеціальні дев'ятимісячні курси з підготовки майстрів різних фахів: машинобудування, електротехніки, технічного обслуговування автомобілів. Для тих, хто закінчив курси, передбачалось продовження навчання протягом 2,5 місяця в Туреччині. Бюджетний комітет бундестагу по лінії міністерства економічної співпраці й федеральної організації з праці виділили на фінансування цих курсів 3 млн. марок. Особам, які закінчили курси й виявили бажання розпочати свою справу в Туреччині, надавалися кредити на пільгових умовах у розмірі від 5 до 15 тис. марок. Для цього німецькою і турецькою сторонами створювався спеціальний фонд.

Розглянуті вище ідеї й практичні пропозиції з вироблення нових підходів до здійснення турецької трудової імміграції до ФРН у завершеному вигляді знайшли своє відображення у підписаному в грудні 1972 року договорі між урядом ФРН і урядом Туреччини про сприяння професійному залученню в турецьку економіку зайнятих у ФРН робітників [3]. Угода передбачала здійснення заходів з професійної і мовної підготовки максимально широкого кола турецьких робітників у ФРН. Але при цьому до підвищення кваліфікації допускалися лише ті робітники, які заявили про готовність після закінчення курсів повернутися в Туреччину і які не менше двох років мешкали в ФРН.

Програма підвищення кваліфікації орієнтувалася на потреби турецької економіки й визначалася компетентними німецькими й турецькими відомствами спільно один раз на рік. Вона складалася з технічної та економічної частин. При цьому технічне підвищення кваліфікації відбувається у ФРН, а економічне навчання – на підприємствах безпосередньо в Туреччині. Витрати на першу частину програми несе уряд ФРН, а на другу частину – німецька й турецька сторони порівну.

Таким чином, підписання цього договору свідчило про появу нових тенденцій у підході уряду ФРН до освітніх проблем турецької трудової імміграції. Значне збільшення кількості турецьких робітників змушувало уряд ФРН шукати можливості для обмеження цього зростання через створення економічних умов для відпливу певної частини робітників. Разом з тим слід відзначити, що ця політика, як і раніше, здійснювалася на принципах ротації робочої сили з тією відмінністю, що заохочувався виїзд кваліфікованої та економічно ініціативної частини робітників. Це повинно було, насамперед, сприяти дальшому зміцненню економічних позицій ФРН у Туреччині. Крім того, згідно з підрахунками експертів, кожне створене таким чином робоче місце в Туреччині опосередковано вело до створення 1 – 2 робочих місць. Так стимулювалася підготовка кваліфікованих кадрів і полегшувалася ситуація на ринку праці в Туреччині.

Здійснення політики щодо залучення іноземної робочої сили в 1960-і роки привело до значного збільшення кількості іноземців у ФРН. Так, 1970 року кількість іноземців досягла майже 3 млн. осіб, що склало 4,3% від кількості населення ФРН, 1971 року – майже 3,5 млн. осіб (5,6% від кількості всього населення ФРН), а 1973 року – вже майже 4 млн. осіб, що становило 6,4% від усього населення ФРН. Ще більш високими темпами зростала кількість громадян Туреччини у ФРН. Якщо 1970 року їх нараховувалося близько 470 тис. осіб (15,8% від кількості іноземців), 1971 року – понад 650 тис. осіб (19% від загальної кількості іноземців), то 1973 року – вже більш ніж 910 тис. осіб, що становило 23% від загальної кількості іноземців у ФРН. З кінця 1960-х років турки стають найбільшою кількісною іноземною групою. При цьому слід відзначити, що приріст кількості турецького населення у ФРН значно випереджав приріст кількості турецьких робітників. Якщо за

1970 – 1972 роки частка турецьких робітників у загальній кількості іноземних робітників збільшилася на 2,5%, то частка турецького населення в загальній кількості іноземців у ФРН збільшилася за цей же період на 4,4%. Відбувалося це передусім внаслідок в'їзду у ФРН членів сімей турецьких робітників. Це в свою чергу вело до збільшення навантаження на соціальну інфраструктуру, до підвищення соціальних виплат, до створення районів, населених переважно турками, і до виникнення в деяких з них напруги в стосунках між громадянами ФРН і турецьким населенням. Таким чином, вигоди від експлуатації іноземних, у тому числі й турецьких робітників, значно зменшилися через зростання соціальних витрат і проблем.

Із вищесказаного зрозуміло, чому проблема іноземних робітників стає об'єктом громадської уваги та одним із важливих напрямків діяльності федеральної і місцевих органів влади. Вперше ця проблема, як одна з пріоритетних у діяльності федерального уряду, була визначена в урядовій заяві, з якою виступив канцлер В.Брандт у січні 1973 року. Він, зокрема, відзначив, що можливості прийняття іноземних робітників у ФРН не безмежні. Необхідно, на думку канцлера ФРН, шукати розв'язання цих складних питань, які мають не тільки економічне, але й політичне та соціальне значення і зміст.

Гострота проблеми й значна суспільна увага до неї привели до стислих строків розгляду та розробки урядом програми дій стосовно іноземних робітників. 6 червня 1973 року федеральний уряд затвердив "керівну лінію з надання роботи іноземцям" [4]. У соціальному та освітньому напрямках вона містила такі основні положення:

- приплив іноземних робітників повинен залежати від місткості соціальної інфраструктури. У цьому плані необхідна тісна координація між федеральними, земельними органами влади, муніципалітетами. При цьому слід розробити єдині для всієї країни критерії допуску іноземців і суворо їх дотримуватися;

- податок з наймачів за посередництво має бути значно підвищений. Він не повинен і далі орієнтуватися тільки на витрати за посередництво і переїзд. Очікуване збільшення надходжень від податку за посередництво слід використовувати в рамках федеральної організації з праці на фінансування допомоги з адаптації, на мовну й професійну підготовки. (Розмір цього податку передбачався в 1000 марок за кожного іноземного робітника);

- федеральний уряд з правових і гуманітарних міркувань уважав неможливим запровадження примусового порядку регулювання кількості іноземних робітників. Зокрема, на засіданні уряду був розглянутий і визнаний непридатним план примусової ротації, який пропонували християнсько-демократичні уряди земель Шлезвіг-Гольштейн та Баварії. План передбачав по закінченню певного строку висилку іноземців, залучаючи до цього адміністративні органи. Навпаки, уряд уважав, що при великому строку перебування слід удосконалювати правовий статус іноземних робітників;

- уряд виступає за соціально відповідальну консолідацію зайнятості іноземців. При цьому повинні враховуватись економічна й структурна політика, ситуація із забезпеченням житлом, ситуація на ринку праці, стан правопорядку й безпеки і т. ін.

Прийняття цієї програми викликало активну дискусію з проблем іноземних робітників, до якої залучалися парламент, уряд, профспілки й громадські організації. У ході дискусії визначилися дві протилежні концепції – ротації та інтеграції. Перша передбачала здійснення постійної заміни робітників способом обмеження строків їхнього перебування. При цьому підкреслювалося, що надання роботи іноземним робітникам при ротаційній системі потребує, окрім неминучих витрат на вербування та навчання, лише незначних витрат на соціальну інфраструктуру. Крім того, ротаційна система дозволяє використовувати отриману в ФРН підготовку на користь економіки своєї країни. До того ж, вона дає право й шанс широкому колу осіб із країн, що розвиваються, поліпшити своє

становище. Хоча прихильники цієї системи й визнають, що у ФРН уведення в чистому вигляді принципів ротації неможливе з правових причин. Так, навіть обмежене застосування принципу ротації призводить до неприпустимої за конституційними нормами дискримінації. Крім того, це потребує значного контрольного апарату, що суттєво підвищило б затрати коштів на цю систему. Тому більшість учасників дискусії припускали лише елементи ротації – введення контингентів, строкове й територіальне обмеження перебування, заборона на довготривалий приїзд членів сімей і т.п. Так, голова уряду землі Баден-Вюртемберг Г.Фільбінгер запропонував обмежити до 3-х років перебування іноземців у ФРН (у цій землі на 9 млн. населення припадає 900 тис. іноземців).

Друга концепція – інтеграції – передбачала тривале залучення іноземних робітників і членів їх сімей на рівноправній основі в німецьке суспільство, в тому числі отримання ними прав громадянства. Ця концепція ґрунтувалася на аргументах гуманітарного характеру, а також на тому, що подібна рівноправність уже здійснюється стосовно робітників з країн ЄЕС. Правда, прихильники цієї концепції визнають, що тривале перебування іноземних робітників із сім'ями потребує значних витрат: на житло, школи, дитячі садки, лікарні, транспортну систему, соціальні виплати і т.п.

У зв'язку із значним збільшенням безробіття і збереженням (всупереч очікуванням уряду) приросту кількості іноземців, насамперед турок, на початку 1975 року Міністерство праці й соціального порядку доповнило раніше розроблену програму такими положеннями:

- підлітки старші 16 років, які приїхали у ФРН після 1 грудня 1974 року, не отримували дозвіл на роботу;

- землі ФРН мали право заборонити в'їзд іноземних робітників, якщо іноземці в цих землях становлять більше 12% населення. В разі загострення кризових явищ земельним органам влади дозволялося припинити приїзд іноземців навіть у тих випадках, коли частка прибулих перевищувала 6%.

Таким чином, соціальний та освітній статус турецьких робітників у ФРН на середину 1970-х рр. ґрунтувався на вже наявній договірно-правовій базі й основний вплив на неї мала позиція уряду ФРН. При визначенні цієї політики федеральний уряд передусім враховував соціально-економічну ситуацію в ФРН та її інтереси.

Основна увага уряду ФРН була зосереджена на розробці нових підходів до врегулювання становища іноземних робітників. Для цього 1978 року федеральний уряд визнав за необхідне призначити уповноваженого уряду з проблеми інтеграції іноземних робітників і членів їх сімей. Крім того, була створена федерально-земельна комісія з іноземних робітників, яку й очолив уповноважений уряду. Цю посаду зайняв колишній прем'єр-міністр землі Північний Рейн-Вестфалія Х.Кюн.

У принциповому плані дискусії у комісії йшли між положеннями консолідації, яка на той момент передбачала обмеження зайнятості іноземців, та інтеграції протягом часу. Пропозиції з інтеграції були спрямовані в основному на поліпшення прав на перебування та отримання дозволу на роботу й насамперед стосувалося це дітей і молоді. Це пояснювалося тим, що з близько 4 млн. іноземців, які проживали на той момент у ФРН, більше 1 млн. були діти у віці до 16 років, і половина з них народилась уже у ФРН. З цієї кількості більшість – 350 тис. – становили діти турецьких робітників. Причому, щорічно в шлюбі народжувалося ще приблизно 45 тис. турецьких дітей (із загальної кількості 90 тис. дітей іноземців). Внаслідок цього в наступні 5 років у працездатний вік повинно було ввійти близько 300 тис. членів турецьких сімей. Цьому сприяла й специфічна вікова структура турецького населення, де найбільшу кількість становили 6-річні (14%) і 15-річні (27%). Тому-то у ФРН посилюються побоювання, що "...це наступне покоління, бо вони вирости в ФРН, сприймають незначні шкільні та професійні шанси, а також соціальне

декласування інакше, ніж їх батьки, котрі ще пам'ятають, з яких соціальних та економічних умов вони приїхали і як їх співвітчизники все ще живуть дома. Це друге покоління турок порівнює свої соціальні й економічні шанси з подібними ж у німецького населення і сприймає невдалу професійну й соціальну інтеграцію інакше, ніж це є насправді. Якщо розвиток піде й далі так, то у ФРН виникне новий субпролетаріат. Кожен, хто може мислити категоріями соціального прогресу, повинен бачити, що таким чином тут покладено початок соціальному запальнику з годинниковим механізмом" [5].

1979 року федерально-земельна комісія опублікувала свій аналіз ситуації і свої пропозиції з основних напрямків політики стосовно іноземців. Головним положенням документа, який отримав назву меморандум Кюна, було виділення як пріоритетних соціальних проблем, особливо в зв'язку з тим, що у ФРН підростало друге покоління іноземців. Виходячи з аналізу ситуації, проблема іноземців визначалася як центральна внутрішньополітична проблема 1980-х років.

Пропозиції комісії передбачали послідовну інтеграційну політику з таких напрямків:

1. Визнання реальної імміграції (при вилученні на тривалий строк нового припливу іммігрантів).
2. Значна активізація інтеграційних заходів і насамперед стосовно дітей та молоді, в тому числі у сфері початкової школи, середньої школи і професійного навчання.
3. Заборона всіх сегрегаційних заходів (у шкільному секторі, наприклад, так званих "національних класів" і подібних їм явищ).
4. Право юнаків і дівчат на безперешкодний доступ до робочих місць і до освіти [6].

Після тривалого обговорення проекту Х.Кюна в березні 1980 року федеральний уряд затвердив основні положення політики стосовно іноземців другого й третього поколінь і рекомендував їх для керівництва земельним урядам. Зокрема, передбачалося поліпшення інтеграції молодих іноземців таким чином: по-перше, поліпшення умов, за яких вони отримують дозвіл на роботу; по-друге, поліпшення освітнього й професійного навчання дітей іноземних робітників. На це до 1983 року виділялось близько 660 млн. марок. Крім того, полегшувалася процедура отримання громадянства.

Це рішення уряду привело до дискусії в парламенті, під час якої були сформульовані основні підходи коаліції правлячих партій і пропозиції з проблем іноземних робітників опозиційних партій. Так, у проєкті СДПН/ВДП заявлено, що немає альтернативи урядовій політиці, яка, з одного боку, обмежує імміграцію, а з другого – сприяє інтеграції іноземців у німецьке суспільство. Блок ХДС/ХСС також заявив про підтримку інтеграції, але водночас акцент робився на тому, що Німеччина у своїй історії не була й не буде країною іммігрантів. Необхідно всіма заходами запобігати зростанню кількості іноземців. При цьому правлячі партії категорично відкидали примусове повернення іноземців на батьківщину. Опозиційні партії вважали, що методи регулювання кількості іноземців можуть бути предметом обговорення. Що стосується інтеграції дітей, то правляча коаліція пропонувала відмовитися від національних класів і навчати дітей у звичайних німецьких школах. Опозиційний блок, не відкидаючи в принципі цей підхід, підкреслював насамперед необхідність професійної підготовки дітей іноземних робітників.

Таким чином, соціальна та освітня політика німецьких урядів стосовно турецької трудової імміграції була спрямована насамперед на захист економічних інтересів ФРН. У період великої кон'юнктури ця система заходів повинна була забезпечити швидкий приплив в економіку ФРН робочої сили й ефективно регулювати ситуацію на ринку праці в періоди економічних спадів. В основі цієї політики лежав принцип інтеграції у німецьке суспільство тих турецьких громадян, які вже тривалий час живуть у ФРН, при обмеженні нового припливу робітників і членів їхніх сімей.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Abkommen über die Arbeitskräfte und soziale Sicherheit zwischen der Türkei und der BRD // Bundesanstalt für Arbeit: Repräsentativ-untersuchung 1961. – Nürnberg, 1962. – S.88 – 90.
2. BRD. Gesetze und Verordnungen. Bundesgesetzblatt. Teil I. – 1969. – N 51 – S.582 – 595.
3. BRD. Gesetze und Verordnungen. Bundesgesetzblatt. Teil II. – 1973. – N 33. – S.748 – 752.
4. D. Bundestag. St. Bericht. 38. Sitzung v. 6.6.1973. – S.2084 – 2088.
5. Bodenbender W. Zwischenbilanz der Ausländerpolitik // Südosteuropa – Mitteilungen. – 16.4.1976. – S.9 -10.
6. Eckstein K. Bemerkungen zur Ausländerpolitik in der BRD // Aus Politik und Zeitgeschichte. – 26.6.1982. – S.22.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Філоретов Віктор Миколайович** – завідувач кафедри всесвітньої історії КДПУ ім. В. Винниченка, кандидат історичних наук.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка вчителів та студентів вищих закладів освіти.

## ГРУПОВА РОБОТА ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ

## Тетяна Хоменко

Стаття розглядає питання про форми диференційованого навчання в школах Німеччини, яке спрямоване на розвиток особистості дитини. Групова робота аналізується з погляду доцільності її застосування при організації особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній школі.

Уже близько десятиліття шкільна система України поповнюється такими новими ланками, як гімназії, ліцеї, колегіуми. Ці типи шкіл виникли для пошуку, відбору, навчання, виховання та розвитку творчо обдарованих і здібних дітей. Цілком закономірно, що передові ідеї концепції особистісно орієнтованого навчання впроваджуються, насамперед, у навчальний процес цих типів шкіл. Вітчизняна шкільна система не має багатого досвіду організації навчання, спрямованого на розкриття індивідуального потенціалу кожної дитини. Тому доцільним, на нашу думку, є звернення до досвіду країн Заходу, зокрема Німеччини, в шкільних закладах якої навчання, спрямоване на перспективний розвиток дитини, практикується з початку ХХ століття.

Праці науковців Німеччини про стан та розвиток шкільної освіти у ФРН не раз підлягали аналізу з боку колишніх радянських та сучасних українських і російських дослідників. Вивченню проблеми організації навчання у школах ФРН приділялася належна увага, зокрема, таким її аспектам, як організація загальної освіти в Німеччині (Л.І.Писарева), трудової та професійної підготовки учнів у школах ФРН (Ю.І.Коваленко, К.М.Курамагомедов, О.І.Піскунов, Д.І.Шаповаленко, П.І.Шкіндер), альтернативних шкіл у сучасній шкільній системі Німеччини (Н.В.Абашкіна, О.М.Іонова, Т.І.Лякішева, В.Б.Помелов), індивідуального підходу у навчанні (М.В.Кларін).

Проте аналіз наукової літератури показав, що питання про форми навчання, спрямованого на розвиток дитини як особистості освітлені вітчизняними дослідниками не повною мірою. Не виявлені форми навчання, найбільш придатні для розкриття всіх здібностей дитини, пов'язані з ними зміст та методи, напрямки діяльності вчителів та учнів.

Мета статті – проаналізувати організацію групової роботи з погляду доцільності її застосування в умовах особистісно-орієнтованого навчання, спираючись на досвід шкіл ФРН.

Необхідно зазначити, що соціокультурна ситуація у світі має чітко виражену тенденцію до диференціації суспільства. Цей процес набирає все більше темпів і в Україні. Як наслідок, посилюється тенденція до соціального відокремлення, яке ще більше підкреслюється соціальним становищем дитини в сучасному суспільстві. Зараз більшість дітей ростуть одинаками в сім'ї, виховуються тільки одним з батьків або батьками, які

працюють. Такі діти мають неповноцінний досвід соціальних контактів у родині. Дозвілля не означає для дітей "вільний час". Воно поступово стає запланованим часом. Спонтанна гра у дворі з іншими дітьми, яка забезпечує закономірне зростання особистості, замінюється відвідуванням гуртків, секцій, додаткових занять. Спеціально організоване дозвілля обмежує соціальні контакти з однолітками, в результаті чого виникають порушення у закономірностях розвитку дітей. Окрім того, такий режим життя породжує тенденції "споживатцтва". Дитині не треба виявляти активності, ініціативи, фантазії для організації свого дозвілля, потрібно тільки обрати з альтернатив, які вже існують. Діти відокремлюють себе від реального життя і завдяки засобам масової інформації. Світ сприймається ними найчастіше через телевізор, відео, Інтернет, а це ще більше посилює тенденцію споживання. Набуття власного досвіду стає обмеженим, а засвоєння некритичної інформації – нормою. Залучені до нетипових для них соціальних стосунків, діти раніше "дорослішають".

На основі цього між школою та суспільством виникають протиріччя, які стосуються змісту, методів, організації педагогічного процесу. Учні цікавлять сьогодні не ті теми, що занесені в навчальні програми. Суспільство розвивається настільки швидко, що зміст застаріває перш ніж потрапляє до школи. Навчання, організація якого спирається лише на традицію, на засвоєння як запам'ятовування, не може ефективно виконувати освітню функцію. Школа в цьому контексті отримує нові завдання – нейтралізувати тенденції споживання, духовної пасивності, виховати активних, цілеспрямованих особистостей, стати місцем поповнення недостатнього соціального досвіду дітей.

У школах ФРН для набуття учнями необхідного соціального досвіду використовується групова робота, яка допомагає досягти як навчальних, так і виховних та розвивальних цілей.

Специфіка організації групової роботи полягає в тому, що клас поділяється на групи, які отримують завдання і працюють у відносній самостійності від вчителя. Але розв'язання питання про доцільність групової роботи залишається в межах компетенції вчителя, оскільки він відповідає за результати навчального процесу. Відомо, що ідеальним з погляду ефективності досягнення навчальних цілей є індивідуальне навчання, оскільки вчитель може організувати процес пізнання, спираючись на психічні та психологічні особливості, враховувати темп мислення, запам'ятовування, сформованість когнітивних навичок, розвиваючи учня в напрямку удосконалення особистості. Але неекономність цієї форми навчання не дає змоги повноцінно її використовувати.

Найекономічнішою формою навчання є фронтальне навчання. Воно допомагає досягнути навчальних цілей найкоротшим шляхом. Інформація, яку вчитель опрацьовує і передає у стислому вигляді, повинна засвоюватися одночасно багатьма учнями. Передача навчального змісту в готовому вигляді є економним способом організації навчального процесу, хоча й характеризується одноманітністю діяльності вчителя та учнів. З цього погляду доцільність групової роботи визначається, насамперед, необхідністю урізноманітнити навчальний процес, оскільки одноманітне заняття притупляє сприймання та засвоєння змісту. У цьому випадку групова робота виступає як засіб активізації навчання, переведення уваги, задіяння резервів пам'яті, мобілізації мисленнєвих процесів.

На нашу думку, організація групової роботи як форми навчання зумовлена такими головними факторами, як її ставлення до характеру навчального змісту та пов'язаними з цим змістом цілями та методами. Характер навчального змісту співвідноситься з рівнем засвоєння знань та вмінь учнями й містить у собі стадії ознайомлення, репродукції, застосування в знайомих ситуаціях, переносу. Зрозуміло, що вступні та оглядові теми передбачають формування знань на рівнях ознайомлення та репродукції, з якими пов'язані, окрім словесних, такі методи, як показ і демонстрація. Для того, щоб учні могли виконувати



завдання на відтворення навчального змісту, потрібен не тільки опис необхідних дій, але і їхня демонстрація. Тому оглядовий характер навчального матеріалу передбачає застосування в навчальному процесі фронтальної роботи.

Теми, які призначаються для детального вивчення навчального матеріалу, повторення, узагальнення потребують засвоєння на всіх стадіях когнітивної діяльності. У процесі вивчення такого навчального змісту можна застосовувати групову роботу, оскільки вищого рівня засвоєння – трансформації – можна досягти диференціацією завдань між групами учнів із подібними характеристиками пізнавальних процесів. При формуванні рівнів застосування у знайомих та незнайомих ситуаціях групова робота стає невід'ємною складовою навчання, оскільки ці рівні передбачають високий ступінь самостійності учнів, а однією з характерних ознак групової роботи є виконання завдань без безпосередньої участі вчителя.

Таким чином, у той час, як індивідуальна робота є найефективнішим способом досягнення навчальних цілей, фронтальна – найекономічнішим, групова робота є засобом диференціації при досягненні навчальних цілей.

Оскільки групова робота – це характерний розподіл учнів класу на декілька груп, кожна з яких спільно виконує конкретне навчальне завдання – однакове для всіх груп або різне [2, 8], то можна припустити, що для успішного виконання її функції розподілу має значення склад груп та інші групові характеристики. За складом організуються такі типи груп, як гомогенні та гетерогенні. Важливим є те, що критеріями гомогенності не завжди виступає рівень знань учнів, але й інтереси, нахили до певного виду діяльності. До складу гетерогенних груп, зазвичай, входять добре підготовлений учень та декілька учнів із середньою та низькою успішністю. За рисою мобільності групи можуть бути стабільними та змінними, за соціальними зв'язками – формальними й неформальними. Формальні організуються вчителем, при неформальному підході вчитель враховує побажання дітей. Цікаво, що виконання завдань у неформальних групах дає змогу дітям усвідомити, що друзі не завжди можуть бути добрими партнерами по роботі.

Сутність групової роботи полягає у розв'язанні учнями завдань, які пропонуються вчителем. Таким чином, ставлення до предмету діяльності визначає стосунки в групі та між групами. Звичайно, в груповій роботі опрацьовується один аспект теми всіма групами, оскільки опрацювання різних аспектів спричиняє додаткові труднощі, пов'язані з різним рівнем засвоєння учнями теми в цілому, потребує великого вчительського досвіду та майстерності.

Характер стосунків між членами групи залежить, на нашу думку, від способу розподілу завдань. Необхідно підкреслити, що при опрацюванні тематичного аспекту між членами групи можуть виникати стосунки підпорядкованості, відокремлюваності, рівноправності.

Стосунки підпорядкованості встановлюються тоді, коли один учень з високим рівнем знань виконує як керівник групи функції вчителя: пояснює, контролює, перевіряє матеріал, коригує виконання завдань членами групи, що не встигають. У цьому разі формується в основному репродуктивний рівень знань і застосування умінь. Слабкіші учні працюють за зразком, наданим керівником групи, який, у свою чергу, наслідують дії вчителя. Навіть добре підготовлений учень не може забезпечити засвоєння знань своїми товаришами на більш високому рівні.

Учитель може пропонувати групам по-різному структуровані завдання – одне для всіх учнів, різні, але однакової складності, диференційовані за різним ступенем складності. Якщо завдання отримує кожен член групи, а не вся група в цілому, то між учнями встановлюються стосунки відокремлюваності – кожен індивідуально працює над запропонованим завданням. Такі групи організуються, звичайно, для взаємоперевірки та

взаємоконтролю. При однакових завданнях отримані учнями результати просто порівнюються, при різних – звіряються із складним ключем (наприклад, сума отриманих всіма членами групи результатів має становити 100). Оскільки в цьому випадку рівень взаємодії між членами групи дуже низький, то, на нашу думку, формальні стосунки вчитель легко переведе у неформальні, якщо поставить за мету не тільки виконати завдання, але й зробити спільний аналіз і пошук правильного розв'язання. Така організація групової роботи є, на нашу думку, ефективною для формування рівня застосування вмінь і навичок у відомих ситуаціях, оскільки характер діяльності в групі збігається з характером навчального матеріалу й рівнем засвоєння, бо учні вже не раз розв'язували завдання і порівнювали власні результати з іншими.

Одне завдання для всієї групи є основою для встановлення неформальних, рівноправних стосунків, оскільки кожен член групи робить внесок для досягнення кінцевої мети. Такі групи можуть виконувати не тільки репродуктивні, а й продуктивні, творчі завдання, а саме, постановка експерименту, обґрунтування оцінки прочитаного твору, встановлення причин і наслідків явищ, які вивчаються. Звичайно, члени групи беруть на себе певну роль – лідера, коментатора, критика, виконавця. Успішна робота групи залежить від того, чи вдалося нейтралізувати стереотипні зв'язки, чи залучені слабкіші учні до процесу роботи, чи виступають сильні помічниками слабких.

При організації групової роботи встановлюються також стосунки між групами. Групи можуть отримати одне й те ж завдання з однаковим або різним оформленням результатів. У першому випадку представники груп біля дошки знайомлять з результатами роботи весь клас, порівнюючи їх. У другому випадку порівнюються не тільки результати, а й відбувається аналіз їхньої якості відносно мети. Наприклад, аналіз тексту, пошук в ньому ключових моментів можуть бути поданими в різному оформленні і виглядати як пантоміма, "німа" сцена, малюнок, діалог, колаж та ін. Висновки аналізу вчитель виносить на дошку.

Різні завдання, диференційовані за ступенем труднощів, інтересами, схильностями, слугують для підтримки й розвитку навчальних можливостей учнів. Різноманітність завдань уможливує досягнення навчальних цілей різними способами і організацію засвоєння матеріалу на необхідному рівні учнями із середніми та слабкими можливостями. У цьому разі виникає необхідність обміну інформацією між групами, щоб забезпечити обізнаність усіх учнів із завданнями та результатами.

Завдання можуть розподілятися таким чином, що групи отримують не тільки різні завдання, але й різні функції. Наприклад, дві з чотирьох груп розкривають у будь-якій формі ситуації у сім'ї, де працює батько, і в сім'ї, де працює мати. Інші групи отримують завдання обговорити їхнє ставлення до поділу ролей у сім'ях, а потім виступити критиками в оцінюванні результатів роботи першої та другої груп. Функціональний розподіл сприяє заглибленню в тему, з багатьох складових виникає один загальний результат. У всіх випадках розподілу завдань учитель виконує функцію узагальнення і виносить на дошку підсумковий матеріал, обов'язковий для засвоєння всіма учнями.

Як і при будь-якій іншій формі навчання, вчителю необхідно визначити дидактичну мету щодо вивчення нових знань, застосування знань і формування умінь, узагальнення та систематизації знань та вмінь, контролю і корекції знань та вмінь і вводити групову роботу на тій стадії вивчення теми, де від неї можна очікувати найбільшого ефекту, при цьому узгоджуючи свої наміри з характером навчального матеріалу.

Найближчою за характером діяльності до групової роботи стоїть самостійна робота. Якщо порівняти визначення самостійної та групової роботи, то можна простежити взаємовведення одного поняття в інше. Так самостійна робота визначається як "особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності учнів, що здійснюється

під керівництвом, але без безпосередньої участі вчителя і яка характеризується великою активністю реалізації пізнавальних процесів" [1, 296]. Групова робота характеризується "тісним контактом між членами кожної групи", коли "вчитель втручається у навчальний процес тільки за необхідності" [3, 94]. Групова робота визначається також як "самостійна робота в групах", особливістю якої є те, що між учнями відбувається інформаційний обмін, а безпосереднє керівництво вчителя відступає після пропонування завдання до контролю результатів. [4, 180]. Таким чином, елемент самостійності в груповій роботі дає змогу використовувати її для досягнення не тільки навчальних, але й виховних цілей.

Зміна функцій вчителя широко використовується у практиці шкіл ФРН для досягнення цілей так званого соціального навчання. Для педагогіки Німеччини значущим є те, що виховні функції групової роботи, завдяки її зв'язку із самостійною мають прерогативне значення над навчальними функціями. "Генеральна, теоретично обґрунтована мета групового навчання полягає в тому, щоб розвинути здібності учнів до солідарних дій через спільну роботу над поставленим навчальним завданням" [5, 248].

Концепція соціального навчання, яка реалізується у школах ФРН через групове навчання, виникла на основі теорії соціальних ролей. Педагогічна інтерпретація цих ідей полягає в тому, що дитина повинна усвідомлювати, що в різних життєвих ситуаціях вона виконує різні соціальні ролі; дитина має брати до уваги очікування інших людей щодо взятої нею на себе соціальної ролі й сприймати їх навіть тоді, коли вони суперечать її власним позиціям і нормам; для цього потрібно вчитись усвідомлювати конфліктні ситуації і конструктивно їх розв'язувати через доведення свого погляду іншим людям і усвідомлення чужої думки.

З цих положень випливає виховне значення групової роботи. Насамперед, вона сприяє формуванню такої якості, як самостійність у мисленні і в діях, оскільки групи працюють незалежно від учителя, на відміну від фронтальної роботи. У процесі роботи від усіх учнів вимагається активність, ініціативність, цілеспрямованість, інакше завдання залишиться без розв'язання. Виховання емпатії – здатності сприйняти позицію іншої людини – відбувається у ході дискусії. Характерно, що вчителі ФРН спеціально вчать учнів правил обговорення і занотовування ходу та результатів дискусії. Головним правилом у ході дискусії є повага до думки іншої людини й не нав'язування своєї думки безпідставно.

Оскільки в педагогіці ФРН досвід вважається таким же продуктом навчання, як і знання, уміння, навички, то організація роботи в групах надає дітям можливість набути соціального досвіду розв'язування завдань спільно з іншими людьми.

Складність завдання полягає в тому, що вчитель не може повністю спиратися на закони розвитку групової динаміки, оскільки почуттєвий досвід (симпатія), само- і взаєморозуміння, мобільність процесу розподілення ролей у групі, створення системи норм та оцінок характерні для груп з незмінним складом, які існують довгий час. У зв'язку з тим, що в умовах школи на занятті діють формальні, змінні групи, вчителі надають велике значення підготовці до роботи в групах, насамперед в ігрових формах (вікторини, командні змагання). Таким чином формуються не тільки необхідні для групової роботи навички, а й позитивне ставлення до неї.

Підготовка полягає у набутті учнями навичок самостійного мислення і праці, вмінь взаєморозуміння з іншими дітьми, самокритичності, робочо-процесуальних навичок (планувати роботу, перевіряти результати, записувати їх), готовності сприймати навіть погану оцінку, якщо вона поставлена групі. Формування цих навичок передбачає, що учні в процесі роботи не будуть переносити свою відповідальність за кожну фазу роботи на вчителя, вимагати, щоб оцінювався кожний їхній крок, тобто рівень самодисципліни учнів при організації групової роботи повинен бути досить високим. Необхідні для групової

роботи знання, вміння, навички здобуваються в інших формах навчання – під час фронтальної або індивідуальної роботи (правила ведення дискусій, ведення протоколів, збір фактів, прикладів, ключових слів), оскільки групова робота починається з фази репродукції – учні в групах починають працювати таким чином, як вони працювали під керівництвом учителя.

У цих умовах учитель також повинен змінити своє ставлення до процесу здобуття учнями знань та вмінь. Оскільки йдеться про виховання самостійності, то вчитель передає інформацію не безпосередньо, а опосередковано, через формулювання завдань, надання необхідних матеріалів та керування фазою оцінювання результатів роботи. Вчитель лише допомагає встановити предметні, смислові, проблемні зв'язки та заохочує до роботи. Основні функції вчителя у цьому разі групуються навколо спостереження та інтерпретації процесів засвоєння та застосування знань, умінь, навичок у процесі виконання завдань. Учитель не повинен висловлювати своє ставлення до кожної проблеми, яка з'являється під час роботи груп, не очолювати її, не підказувати правильне розв'язання без нагальної потреби. Таким чином, педагогічний ефект від групової роботи залежить не тільки від підготовленості учнів, а й учителя.

Отже, за дидактичною природою групове навчання є варіантами фронтального навчання, які організуються одночасно. З огляду на всі стосунки, які створюються під час групової роботи при отриманні завдання, оприлюдненні результатів його виконання та при отриманні оцінки за роботу, група виступає як окремий суб'єкт, оскільки завдання пропонується групі як цілісному об'єднанню. Оприлюднення результатів відбувається від імені всієї групи, навіть від імені тих її членів, які висловлювали протилежну думку. На стадії розв'язання завдання група виступає як спільнота, котра складається із окремих осіб із своїм ставленням до розв'язання завдання.

Цей суб'єктно-об'єктний вид стосунків дає змогу зробити висновки про доцільність застосування групової роботи в особистісно орієнтованому навчанні, оскільки вона надає можливість розкриття дітьми своїх нахилів, здібностей, талантів, удосконалювати такі риси характеру, як упевненість, цілеспрямованість, самостійність. Групова робота диференціює зміст навчання, що полегшує його засвоєння учнями з різними навчальними можливостями, тобто групова робота сприяє індивідуалізації навчання через зміст. Застосування у процесі роботи кожною групою своїх методів сприяє індивідуалізації навчання через методи, а можливість працювати самостійно, в найбільш оптимальному темпі й ритмі, з різними дидактичними засобами сприяє індивідуалізації через організацію. Одночасно учень працює у групі, досягає мети разом з усіма, набуває досвіду взаємодопомоги, емоційних переживань за загальний результат, в якому є частка роботи кожного, а це не відокремлює від спільноти.

Тому результативність групової роботи порівняно з індивідуальною вище, оскільки група може розв'язувати складні завдання успішніше, ніж окремі люди, які працюють поряд, бо члени групи доповнюють один одного. Крім того, ця форма навчання ефективніше, ніж фронтальне навчання, забезпечує реалізацію індивідуального підходу, принципів свідомості та активності, доступності й посильності, врахування індивідуальних та вікових можливостей учнів, зв'язку теорії з практикою, навчання з вихованням.

Перспективними можуть бути, на нашу думку, наступні напрямки дослідження. Ретроспективний аналіз місця групового навчання у шкільній практиці з погляду різних концепцій приведе до виявлення характерних особливостей цієї форми навчання протягом окремого історичного періоду та тенденцій її розвитку. Експериментальні дослідження способів інтенсифікації через організацію групового навчання уможливають встановлення оптимального співвідношення між характером навчального матеріалу, методами навчання

та рівнем засвоєння учнями знань, умінь, навичок для досягнення конкретної дидактичної мети. Порівняльний аналіз способів впровадження групового навчання в школах ФРН дають змогу деталізувати та уточнити особливості застосування групової роботи для реалізації концепції особистісно-орієнтованого навчання в школах України.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
2. Форми навчання в школі: книга для вчителя / Ред. Ю.І.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.
3. Aschersleben K. Einfuehrung in die Unterrichtsmethodik. – Stuttgart: Kohlhammer, 1991. – 174 s.
4. Klingberg L. u.a. Abriss der Allgemeinen Didaktik. – Berlin: Volk und Wissen, 1965. – 160 s.
5. Meyer H. Unterrichtsmethoden: Praxisband. – Frankfurt/M.: Cornelsen, 1989. – 464 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Хоменко Тетяна Анатоліївна** – старший викладач кафедри германської філології КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* порівняльна педагогіка та історія педагогіки.

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ВІДНОСНОЇ СИСТЕМИ СОЛЬФЕДЖУВАННЯ

**Тетяна Шарапова**

У статті розглядається зміст та форми роботи із впровадження відносної (релятивної) системи сольфеджування, викладання музики в системі підготовки вчителів початкових класів.

У навчально-виховному процесі важливу роль відіграє мистецтво як засіб формування і розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості молоді людини.

Мистецтво музики найбільш сприятливо впливає на всебічний та гармонійний розвиток особистості на збагачення її духовного світу.

У наш час музичне виховання в загальному розвитку особистості набуває суспільного значення. Сьогодні ми вже знаємо, що не пам'ять і нездатність бездоганного виконання готових розв'язків найбільш важливих у формуванні людських здібностей, а творчий підхід до справи, виявлення ініціативи, комбінацій розумових і чуттєвих переживань, розкриття навколишнього світу тільки їй властивим методом.

Елементарними основами музичної освіти повинні володіти всі освічені люди. Але нерідко освічена людина легко сприймає живопис, архітектуру, але неспроможна розібратися в елементарних основах музичної грамоти, прослухавши музичний твір, зрозуміти його. Ось чому одне із завдань сьогодення є художній розвиток засобами музики, яке полягає в тому, щоб знайти форми й методи найпростішого й доступного масового музичного розвитку та навчання нотної грамоти. Абсолютно нездібних до музики людей немає, різниця полягає тільки в ступені їхнього розвитку та спадковості. Ще у свій час прогресивний діяч музичної освіти С.Миропольський (1881 р.) визначав, що та людина, яка може говорити, вона може й співати. І в цьому він правий, бо, як доводять фізіологи й психологи, людський голос і слух так, як і інші здібності необхідно розвивати.

Протягом століть тисячі вчителів, музикантів і вчених постійно виступали з гострою критикою так званої абсолютної системи, яка має певні труднощі в період початкового масового навчання і виховання. Ця система в своїх методичних прийомах виходить в основному з інструментальних законів розвитку і є системою більш індивідуально-інструментальною, ніж масовою вокально-хоровою. Для правильного початкового розвитку музичного навчання вона дуже складна, механічна, а також однобічна за своєю тональною обмеженістю.

Ще 1881 року С.Миропольський писав, що "методичні недоліки старого навчання співу були однією з головних причин того, чому так погано, так слабо і повільно прищеплювався спів у нашій школі. Всім відомо, які труднощі являє собою вивчення нот за їхніми звичайними позначеннями на п'ятилінійній нотній системі".

Труднощі, звичайно, вчителі відчувають і тепер. Як у минулому, так і сьогодні, дітей вчать співати за абсолютними звуками, але досягають лише того, що учні можуть назвати ноти та їхнє розміщення на нотному стані або заспівати по нотах тільки знайомі мелодії, а нові – після неодноразового програвання на інструменті. А про читання з листа без будь-якого "підігравання" не може бути й мови. Великі труднощі в засвоєнні абсолютної системи відбивають бажання до музики в багатьох учнів.

Розв'язання цих проблем можна вирішити застосовуючи методику відносної (релятивної) системи сольмізації, яка дає змогу закласти фундамент, на який слід спиратися протягом усього періоду початкового навчання музики. Вона виникла багато століть тому, виникла, вдосконалювалася, спираючись на народну пісню, вивчення її побудови, на доступність викладу в процесі практичної діяльності педагогів-музикантів.

Розглянемо методи традиційної абсолютної і відносної (релятивної) сольмізації в порівнянні. Музичний звук володіє двома основними властивостями (якщо не брати до уваги ритм): абсолютною висотою – це місце даного звука в загальній системі й відносною висотою – місце в звукоряді відносного ладу.

Учням молодших класів загальноосвітньої школи, яким ще не відомі лади, тональності й знаки альтерації, не обов'язково знати, що звук, з якого вони починають співати, називається ЛЯ, СОЛЬ чи ДО. Надзвичайно важливіше, щоб вони на практиці відчули з якого ступеня ладу починається дана мелодія, запам'ятали і засвоїли відповідні ступені.

Абсолютне сольфеджування починається із засвоєння назви нот. Відповідних назв ступенів у системі традиційного абсолютного сольфеджування немає, а без цього виховання ладового відчуття ускладнюється. Тому і вводяться назви тоніки, стійких і нестійких звуків, увідних тонів, а також цифрові позначення нот. У практичному курсі сольфеджію користуються такими назвами звуків, які характеризують дві властивості музичної висоти. Абсолютна висота розкриваються в сольмізаційних складах, а відносна – в цифрових (ступеневих) позначеннях, а також у термінах ладово-мелодійних функцій.

Аналогічні труднощі виникають і при роботі із знаками альтерації, назви яких під час сольфеджування не застосовуються. Наприклад, учень який співає звук ФА – діз в тональності соль мажор, повинен назвати його ФА і розумово проаналізувати, що це нижній увідний тон до тоніки соль. Для учнів молодших класів таке завдання дуже складне.

Практика дає змогу зробити висновок, що традиційна абсолютна система сольфеджування на початковому етапі музичного виховання недостатньо сприяє розвитку ладового відчуття, учні погано орієнтуються в тональностях.

Великим недоліком традиційної абсолютної системи сольфеджування є вимушений спів протягом тривалого часу в тональності До мажор. Тому, працюючи за цією системою, неможливо уникнути співу тоніки, оскільки розвиток слуху ґрунтується на засвоєнні звукоряду гама. Разом з тим ДО першої октави виходить за межі співацького діапазону першокласників (їхній робочий діапазон РЕ – ЛЯ першої октави).

Звичайно, така ситуація не може задовольнити вчителя музики, який відчуває протиріччя між теорією і практикою. Деякі вчителі дають учням вправи в інших зручних для співу тональностях, називаючи при цьому ноти тональності назвами ДО мажорного звукоряду. Це неприпустима помилка, бо назва кожного звука за абсолютною системою визначає його точну висоту (звук ЛЯ першої октави має 440 коливань за секунду).

Цю проблему розв'язує ладова (релятивна) система, коли в практичній діяльності учнів пісенний матеріал використовується незалежно від тональності.

Учитель-методист З.З.Жофчак говорив: "Оскільки відносні склади не пов'язані з абсолютною висотою звуків, то дехто вважає, що вони пов'язані з транспозицією. Але це не так. За допомогою вправ, у яких неодноразово повторюються відносні назви звуків, у дітей розвивається ладова асоціація". Вимовляючи відносні склади, учень внутрішнім слухом відтворює ладову суть мелодії.

При роботі над ступенями й різними мелодичними зворотами необхідно використовувати спів за допомогою ручних знаків, що звільняє учнів від таких труднощів, як читання ступенів з ритмом, направляючи їх на точне відтворення інтонації. Ручні знаки – це зручний спосіб перевірки відносності співу мелодії. Вчитель одразу бачить усіх дітей, не витрачає часу на індивідуальне опитування. Все це активізує внутрішній слух і розвиває почуття ладу.

За допомогою ладової сольмізації ми маємо можливість запобігти таким фактам, коли один фальшивий звук чи не чисто проінтонований інтервал стає причиною фальшивого інтонування всього музичного твору. Відносна сольмізація значною мірою допомагає виправленню природних недоліків розвитку слуху навіть у дітей із слабо вираженими музичними здібностями.

Як свідчить історія розвитку музичного виховання, над створенням відносної системи сольфеджування працювало чимало вчених, композиторів, педагогів-музикантів таких, як: композитор, теоретик і педагог М. П. Дилецький (1630 – 1690), великий французький філософ-демократ Жан-Жак Руссо (1742), С. Голловер і Д. Кервен (XIX ст.), професор Петербурзької консерваторії Г. А. Ларош (1860-1870), С. Миропольський (1881), В. Одоєвський, П. Мироносицький (1905) та ін.

Але тільки після другої світової війни з урахуванням усіх недоліків та позитивних якостей різних систем відносного співу угорський учений і композитор Золтан Кодай та німецький методист Карл Орф розробили свою систему відносної сольмізації, яка набула великої популярності у викладачів музики, хормейстерів багатьох країн.

Викладачі, які працювали й працюють з хоровими колективами на основі відносної системи сольмізації, досягли значних результатів. Згадаємо професора Таллінської державної консерваторії Хейно Кальюсте, хормейстерів Латвії І. Ірбе, І. Пелше, І. Нелсоне, професора Ризької консерваторії Н. Я. Берзінь, литовського хормейстера Йонаса Кевішаса. В Україні вчителів-методистів Золтана Золтановича Жофчака (м. Ужгород), А. С. Бур'янського (м. Кіровоград, ЗОШ № 22), Т. О. Дубіну (м. Кіровоград, ЗОШ № 17), Л. Я. Запісочного (м. Кіровоград, ЗОШ № 1).

Отже, ті вчителі й хормейстери, які добре володіють методикою відносної системи сольмізації, працюють творчо, цікаво й цілеспрямовано досягають великих результатів. Розглянемо сутність і переваги цієї навчальної системи.

Починаючи працювати за відносною системою сольфеджування, необхідно насамперед звернути увагу на розвиток ритмічного почуття. Серед багатьох проблем музичної освіти питання про розвиток ритмічного почуття займає провідне місце. Музична методика й педагогіка постійно приділяють увагу виробленню почуття ритму як складової частини музичного розвитку.

Ритм є одним із важливих виражальних засобів музики. Реалізуючи те чи інше музичне завдання, яке націлене на певну дидактичну мету, слід вчити дітей виконувати його в характері музики. Спеціальні заняття, виховуючи почуття ритму, необхідні, тому що ритмічна сторона музики має свої особливі закони, а ритмічний слух людини має специфічні властивості й закони розвитку.



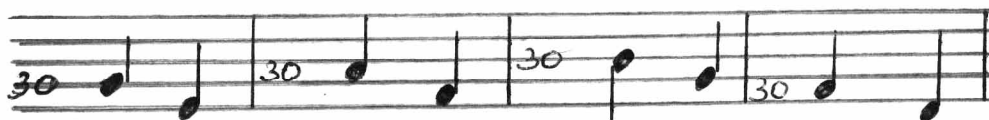


Працюючи над цією вправою, спочатку відтворюється ритм, сольмізація, а потім – тільки сольфеджування. Для подальшої роботи над цією вправою можна дати дітям текст і проспівати вправо як поспівку, змінюючи при співі декілька разів висоту.

I	II	II	I	II	II	I	I
з	ВВ	ЗЗ	В	ЗЗ	ВВ	З	З

сонечко золоте сяє нам з тобою

При переході до запису ступенів на нотоносці необхідно розповісти казку, наприклад, про двох братиків, які дуже любили співати і як їм допоміг чарівник потрапити в країну Музики. Братик ZO старший, тому завжди стоїть на лінійці чи між ними вище, ніж братик VI. Якщо братик ZO стоїть на лінійці, то і братик VI стоїть на лінійці, але нижче. Якщо братик ZO стоїть між лініями, то і братик VI стоїть між лініями, але нижче. Написавши на будь-якій лінії або між ними ступінь ZO, можна запропонувати учням визначити ступінь VI.



Враховуючи недостатні письмові навички учнів першого класу для складання коротких музичних вправ і диктантів, на уроках музики застосовують фланелеві дошки, на яких намальований нотний стан. Вирізвавши з паперу нотні знаки, можна вільно прикріпляти їх до фланелевої дошки. Дошку можна використовувати й для складання нескладних розучуваних пісень.

Засвоєння ступенів ZO і VI починається із співу різних поспівок. Показуючи рукою умовні позначення ступенів, потрібно співати, називаючи склади ZO – VI: 1) З, В, З, В, З, В; 2) З, ВВ, ЗЗ, В; 3) ЗЗ, ВВ, ЗЗ, ВВ; 4) ЗЗ, ВВВ, З, ВВВ і т.д.

При засвоєнні ступенів ZO-VI необхідно звернути увагу на те, що набагато легше співати й розпізнавати малу терцію (V-III ст.) у низхідному русі, ніж у висхідному (III-V). Тому при дальшому засвоєнні терції слід підбирати поспівки, які починаються з висхідного інтервалу: 1) ВЗ, ВЗ, ВЗ, ВЗ; 2) ВВ, ЗЗ, ЗЗ, ВЗ, ВЗ і т.д.

Для активнішого музичного навчання і кращого засвоєння ступенів потрібно вводити на уроках музики різні музичні інструменти – іграшки: дудочки, ксилофони, металофони та інше.

Під час співу поспівок деякі учні правильно називають і показують ступені, але інтонують нечисто. Причини бувають різні: неуважність, недбале ставлення до звуковисотності, слабкий фізіологічний розвиток голосового апарату та інше. Домагаючись чистоти інтонації, передусім потрібно зосередити увагу на звуковисотності, знайти зручну тональність, враховуючи діапазон співаків. При співі ступенів потрібно підбирати зручну за діапазоном тональність і спрямовувати увагу виконавців на точне відтворення висоти звуків. Необхідно змінювати тональність, рухаючись угору і вниз.

Для вироблення навички швидкого читання ступенів з листа необхідно використовувати таблиці, пересувну ноту. На таблиці написані складові позначення ступенів у різних ритмічних варіантах, потрібно проспівати їх, показуючи ручні знаки.

II	II	I	I	II	I	I	II
ЗЗ	ВВ	З	З	ВВ	З	В	ЗЗ

При роботі з пересувною нотою спочатку визначаємо на нотоносці, де розміщений ступінь ZO. Пересуваючи ноту на вивчені ступені, потрібно проспівати їх, показуючи ручні знаки. Під час сольфеджування з листа можна використовувати картки та запис вправи на дошці з текстом або без нього. Відтворюється вправа спочатку в повільному темпі, потім

змінюється ритмічний малюнок і висотне співвідношення, але не більше двох-трьох при цьому змінюється декілька разів тональність.

1-й варіант	I 33	П В	П 33	П ВЗ	П 33	I ВВ	I З	З
2-й варіант	П ЗВ	П ВВ	П 33	П ВЗ	П 33	I В	П ЗВ	I З
3-й варіант	I В	П ЗВ	I З	I В	П 33	П ВВ	П ЗВ	I З

Одну із вправ (останню) можна записати на нотоносці і ще раз просольфеджувати та проспівати з текстом, який учні разом з учителем склали самі.



Вже прилетіли з вирію птахи до нас.

При співі з листа можна використовувати різні тексти, які мали б пізнавальний або виховний характер.

Засвоївши ступені ЗО-ВІ, можна переходити до пояснення шостого ступеня. Шостий ступінь має властивість функціонального переходу в п'ятий, він дуже простий за фізіологічним засвоєнням на початковому етапі не стрибкоподібним рухом, а плавним переходом від п'ятого ступеня. Шостий ступінь, як і попередні, має складову назву РА і свій ручний знак. Учитель розповідає учням, що ступінь РА – це сестричка, і якщо братик ЗО стоїть на лінійці, то сестричка РА буде стояти між лінійками поруч або навпаки – ступінь ЗО між лінійками, а ступінь РА – на лінійці.



Учитель, показуючи ручні знаки, співає поспівки із застосуванням шостого ступеня, пропонуючи учням повторити їх. Для більш міцного засвоєння шостого ступеня РА використовуються таблиці, додавши до вже відомих ЗО та ВІ ступінь РА.

Щоб підтримати інтерес до музично-теоретичних дисциплін, а також стимулювати активність учнів, необхідно проводити на уроках різні музично-педагогічні ігри: а) один з учнів стає біля дошки й показує ступені за допомогою ручних знаків, а весь клас співає, називаючи ступені й показуючи ручні знаки; б) гра в учителя – учень показує на таблиці склади, а весь клас співає; в) гра "живий рояль" – до дошки виходять декілька дітей, за кожним з них закріплений певний ступінь. Учитель або один із учнів показує на окремих дітей, і кожен з них в цей час співає звук, який був даний йому раніше.

Такі ігри необхідно проводити протягом усього курсу навчання.

Коли учні вже добре орієнтуються, де на нотному стані пишеться ступінь РА і вільно сольфеджують поспівки і вправи з листа в обсязі ВІ-ЗО-РА, можна давати невеликі диктанти із застосуванням шостого ступеня.

Переконавшись у тому, що учні добре засвоїли ступені ЗО, ВІ, РА, можна перейти до вивчення основного тону мажорного звукоряду (I ступеня) з його відносною складовою

назвою *ЙО*. Перший ступінь мажорного тризвука можна характеризувати як той, що падає, завершальний. Учитель пояснює, що ступінь *ЙО* – це перший ступінь звукоряду і найголовніший, має певний ручний знак. Ступінь *ЙО* – наймолодший братик і тому, коли братики *ЗО* і *ВІ* розміщені на лінійках, то і братик *ЙО* теж стоїть на лінійці, але нижче.



При вивченні ступеня *ЙО* на кожному уроці використовуються таблиці з вправами для співу, пересувна нота, спів за болгарською стовбицею, картками та просто за ручними знаками. Учні працюють над слуховими та музичними диктантами.

Ступінь *ЙО* як завершальна основа, має певний знак  $\parallel=$ , який називається ключем *ЙО*. Ключ *ЙО* може бути розташований на будь-якій лінії або між ними, але незалежно від місцезрештування, він усюди буде показувати, де стоїть ступінь *ЙО*. Інакше кажучи, де стоїть ключ, там і міститься перший ступінь.

Учитель на дошці пише ключ, а учні показують або називають, де міститься перший ступінь *ЙО*.



Працюючи над ступенями *ЗО-ВІ*, *РА*, *ЙО*, першокласники увесь рік вільно орієнтуються у записі цих ступенів, сольфеджують з листа вправи та поспівки, пишуть диктанти. Ступені *ЛЕ*, *НА*, *ТІ*, *ЙО↑* вивчаються наступного року.

Таким чином, при підготовці майбутніх учителів до викладання музики в початкових класах засобами відносної сольмізації потрібно добре вивчити методичку цієї системи. Насамперед учителі повинні весь нотний матеріал для сольфеджування підібрати й викласти за етапами засвоєння ступенів і ритмічних одиниць, дотримуватися послідовності й планомірного музично-теоретичного засвоєння матеріалу (новий безпосередньо пов'язаний з раніш засвоєним). Одним з основних завдань є те, щоб учень, розуміючи значення і смисл матеріалу, міг свідомо використати свої знання при читанні нотного тексту, співі, слухових і письмових диктантах, слуханні музики, вільній імпровізації та інших видах музикування.

Перш ніж приступити до роботи за відносною системою сольфеджування, учитель повинен з'ясувати для себе такі питання:

1. Який рівень розвитку має клас.
2. Виявити й перевірити голосовий і слуховий діапазон учнів.
3. Який координаційний зв'язок між голосом, слухом і рухом є в учнів.
4. Яку зорову та слухову реакцію мають учні під час роботи над ритмічними й висотними звуками.
5. Як діє рухова моторика на сприйняття і відтворення звуків.

Успіх музичного виховання молодших школярів за відносною системою залежить від урахування вчителем вікових особливостей дітей, володіння методикою з ними. Підготовленість дітей до шкільного життя визначається культурним рівнем сім'ї, соціальним середовищем, розвитком масових засобів інформації. У цьому віці стає багатшим емоційне життя дітей, нагромаджується певний життєвий і художній досвід, значного рівня досягає мовний розвиток. Учні вже відчувають виразність епітетів і порівнянь, спроможні розповісти про свої враження, мають певний досвід спілкування з музикою, різноманітною

стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про згоду учнів передати своє ставлення до музики.

Працюючи за відносною системою сольфеджування, у дітей виявляються музичні здібності, особливо у сфері мелодійного слуху. Учні можуть пізнати знайому пісню, визначити характер музики, виділити найяскравіші засоби музичної виразності, в них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття. Однак ще несформований голосовий апарат вимагає бережливого ставлення й послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання.

Слід також пам'ятати, що для першокласників і певною мірою для другокласників властиві й типові нестійкість, несформованість усього організму; швидка стомлюваність від одного положення, одноманітної діяльності, монотонної мови вчителя, шаблонного проведення уроку; відсутність навичок систематичної цілеспрямованої розумової праці, проте вони мають чітку пам'ять. У цьому віці в дітей переважає невеликий обсяг довільної, несвідомої уваги, що зумовлює необхідність активізації її постійної активізації через переключення на різні види діяльності, але в них яскрава, образна уява, схильність до ігор. Через ігрові форми легко сприймається і засвоюється дітьми навіть складний матеріал. Гра активізує уяву, увагу, пам'ять, сприяє розвитку творчих здібностей дітей. Вона для них залишається змістом життя. Учні третіх та четвертих класів більше здатні до абстрактного мислення. Увага та пам'ять у них свідоміші, більш стійкі інтереси (хоча ще неповністю сформовані та виявлені). Усе це повинно враховуватись учителем в його діяльності.

Ці особливості загального й музичного розвитку дітей визначають конкретний зміст та методику навчання і виховання на уроках музики засобами відносної системи сольфеджування. Тематика програми за цією системою для учнів молодших класів дає змогу залучити дітей до музичної діяльності, спрямувати їхнє музично-естетичне виховання протягом навчального року. Послідовність тем визначається завданням розвитку в дітей здатності до співпереживання тих почуттів і думок, які виражає музика, до досягнення художньо-образної суті музичного мистецтва в найпростіших утіленнях, необхідністю засвоєння музичної мови.

У процесі занять учитель керує творчим пошуком дітей, стимулює та спрямовує їхню фантазію. Використовуючи розумно й доцільно здатність молодших школярів до наслідування, вчитель уміло організовує дитячу творчість, демонструючи можливі варіанти способів виконання завдань. Це сприяє пробудженню ініціативи та самостійності дітей. Набуті практичні навички в процесі індивідуальної творчої діяльності поступово підводять дітей до свідомої творчості. Наприклад, вільна імпровізація мелодії на текст ускладнюється введенням конкретних завдань (імпровізація за заданими ступенями звукоряду або в заданому ритмі). Імпровізована гра під музику пов'язується з визначенням регістру, темпу тощо.

У роботі з молодшими школярами має велике значення емоційна атмосфера на уроці. Позитивні емоції дітей сприяють швидкому засвоєнню матеріалу та впевненості у своїх силах. Вирішальна роль у цьому належить учителю, його творчій ініціативі, винахідництву в доборі різних методичних прийомів.

Таким чином, учителі-практики протягом певного історичного періоду розвивали, вдосконалювали й відстоювали відносну систему сольмізації. Композитор, теоретик і педагог М. П. Дилецький стверджував, що вся музика складається із ступенів і зв'язків між ними так само, як і граматики мови з літер і складів. Як пізнання складів слова, міркувань залежить грамотність людини, так і від ступенів ладу та їхньої побудови залежить музична грамотність.

Отже, застосування відносної (релятивної) системи сольфеджування недаремно завоювало визнання у багатьох країнах світу. Вона проста й найзручніша для розвитку

відносного слуху, допомагає найпростішими методами та прийомами навчити побіжного читання ступенів з листа, а також уміння пов'язати музично-теоретичний матеріал з художньо-пісенним. Для цього, крім теоретичного матеріалу, в роботі застосовується багато вправ, спів ступенів за ручними знаками, таблицями, картками, рухомою нотою, болгарською стовбицею, описом різних ритмічних таблиць і музичних ігор.

Отже, переваги відносної системи сольфеджування полягають у тому, що:

1. Виробляють швидку орієнтацію у висотних, тимчасових, силових, тембрових співвідношеннях звуків.

2. Розвивають ритмічне, метричне й ладове відчуття.

3. Збагачують пам'ять новими музичними засобами.

4. Використовують пісенний матеріал незалежно від тональності.

5. Є найзручнішими для розвитку відносного слуху.

6. В основу навчання покладено освоєння натуральних ладів.

Методично правильне й уміле застосування відносної системи сольфеджування дає змогу досягти більш глибокого, органічного засвоєння теоретичних понять, орієнтувати учнів на творчий пошук.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вейс П. Ступеньки в музику: Посібник по сольфеджіо. – 2-е изд. М.: Сов. композитор, 1987. – 200 с.
2. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз. Україна, 1978. – 256 с.
3. Кодай З. Избранные статьи. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
4. Куш В., Фролкин В. Предмет "Ритмика" в музыкальном воспитании (к истории и теории). Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197 – 205.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 248с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шарапова Тетяна Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* музична підготовка вчителя.

### КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Інга Шевченко**

У статті йдеться про перспективність використання культурологічного підходу для розробки теоретичних основ цілісного навчально-виховного процесу, розглядаються основні напрямки модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Демократизація суспільно-політичного, економічного й культурно-соціального життя викликала появу нового підходу до освіти – особистісно-ціннісного. Тому сьогодні неможливо забезпечити подальший прогрес педагогічної освіти без звернення до сучасних засобів наукового пізнання, без пошуку й знаходження нових підходів, ідей, теорій, концепцій.

Домінування гуманістичної парадигми в педагогічній теорії і практиці, спрямованість освіти на людину як найвищу соціальну цінність передбачає розв'язання у навчально-виховному процесі проблем становлення окремої особистості, її самовизначення, творчої самореалізації і саморозвитку.

Активізація особистої потреби в самореалізації набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку українського суспільства, оскільки класична модель системи

вищої освіти неприйнятна для демократичного ладу, а вихована за такою моделлю особистість не знайде собі місця в посттоталітарному суспільстві, не використає нових можливостей для вільної самореалізації та не буде здатною сприяти прогресові соціальної системи.

Особистість не може самореалізуватись інакше, як завдяки самовизначенню у світі культурних цінностей і норм, завдяки самостійній творчій діяльності, спрямованій на перетворення навколишнього світу й себе. Самовизначення має на меті не просто засвоєння предметного багатства світу, який оточує людину, й не зводиться до засвоєння системи культурних цінностей. Самовизначення у світі культури є складним способом становлення особистості, принциповою зміною характеру людського буття, досягнення особистої суверенності. Цей пошук себе як відповідальної за долю світу і в той же час вільної істоти створює вісь духовного розвитку людини та виявляється у феномені духовності. Утвердити себе в цьому світі, розкрити свою індивідуальність можна різними засобами, але самореалізувати себе як представника людства можна тільки в процесі створення і розвитку культури.

Освіта XXI століття, зокрема вища освіта, стає елементом загальної культури людини. Студент-випускник ВНЗ має бути людиною культури – вільною, духовною особистістю, орієнтованою на цінності світової і національної культури, здатною до творчої самореалізації, моральної саморегуляції та адаптації в змінюваному соціокультурному середовищі [1,35]. Це вимагає від дослідників проектування оптимальної системи освіти, яка має відповідати новостворюваному типу культури певної епохи. Тому пошуки моделей освіти, адекватних сучасному типу культури на новому етапі розвитку цивілізації, є актуальним завданням сучасної педагогіки.

Зростання значення культурологічної складової у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя визначається також специфічним впливом гуманітарного знання на пізнавальні здібності людини, необхідністю запровадження діяльнісного підходу в навчанні та вихованні, що є найважливішим засобом розвитку творчих здібностей особистості, наближення її до досягнень світової цивілізації.

З позицій культурологічного підходу сьогодні особлива роль належить філософському й методологічному осмисленню педагогічної науки і практики, стає пріоритетним цілісний, інтегративний, комплексний метод дослідження і проектування освітніх систем. Вивчення сучасного стану професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, аналіз психолого-педагогічних досліджень та досвіду роботи ВНЗ показав, що підготовка майбутнього вчителя як культуротворчої особистості з гуманістичною позицією можлива тільки за умов трансформації ціннісного змісту педагогічної освіти, переорієнтації на продуктивність, формування готовності до культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності. Розв'язання зазначених завдань вимагає звернення до фундаментальних витоків освіти, розгляду її як частини культури, культуродоцільної системи, культуротворчого процесу.

Теоретичне обґрунтування закономірного характеру взаємозв'язку освіти й культури, їхньої ізоморфної totoжності дає змогу говорити про перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як основи модернізації вищої освіти.

Сутністю культурологічного підходу у вищій освіті є модернізація наявних освітніх систем, структур і процесів, надання їм цільової (професійної та особистісної), змістовної і процесуальної, організаційної і технологічної цілісності. При побудові змісту освіти культурологічний підхід розцінюється як реалізація гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини, яка передбачає уведення в контекст змісту освіти структури культури в її різноманітних виявах. В основі культурологічних версій освіти лежать наступні

концепції: діяльнісна (Є.С.Баллер, В.Є.Давидович, М.С.Каган); ціннісна (А.А.Зворикін, Г.Г.Карпов); структуралістична (К.Леві-Строс, Ю.М.Лотман); діалогічна (М.М.Бахтін, В.С.Біблер) та інші. Культурологічні системні моделі можуть використовуватися для аналізу й розв'язання проблем навчальної ситуації: генетичний код культури (Л.С.Виготський); модель культурної взаємодії (І.А.Ракітов), чотирьохелементна схема культурного буття (А.Г.Берліус); функціональна культурно-освітня модель (А.Я.Флієр) та інші. Компонентами змісту освіти визнаються загальна, базова й професійна культура (С.А.Смирнов). Інтегративним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, готової до гуманістично орієнтованого вибору, володіючої багатофункціональними компетенціями (А.В.Хуторський) [2,34].

Культурологічний підхід до концептуалізації змісту освіти підкреслює позицію, згідно з якою культура, виступаючи основним його джерелом, розглядається як цілісність, що розвивається і функціонує за особливими законами. Апарат культурології набуває статусу метанауки, яка прагне досягнути світ культури як єдине ціле. Вивчення педагогічної дійсності з позицій культурологічного підходу уможливорює розглядання культури не тільки як джерела змісту освіти, а і як методу її дослідження та проектування.

Культурологічна парадигма, визначаючи напрямки проектування освітньої системи, не відмінює цивілізаційної складової освіти, не змінює державних освітніх стандартів, але передбачає модернізацію цивілізаційного компонента змісту за рахунок розкриття його гуманітарної сутності. Це передбачає переструктурування і систематизацію навчального матеріалу, зміну інтерпретації, композиції, коментування, ілюстрування, доповнення його цінносно-сутнісними елементами, внесення нових культурних подавань, спрямованих на активізацію особистісних структур пізнання та інших перетворень змісту на відомих рівнях його проектування.

Використання культурологічного підходу в розробці та реалізації концепції загальної музично-педагогічної освіти має на меті теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити зміст і педагогічно-продуктивні умови, форми й методи, що забезпечують реалізацію гуманістичних засад культурологічної складової у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, враховує сучасні культуротворчі процеси в Україні, які формуються на засадах багатовікових вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської та світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські демократичні цінності громадянського суспільства [3,15]. Нові соціокультурні тенденції впливають на характер художньої освіти, яка має охопити комплекс основних функцій мистецтва. Художня спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання естетичної культури, а також патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості.

Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу вступати в невербальний діалог із різними культурами минулого й сучасності, розуміти інших і розвивати в такий спосіб власний духовний світ. Отже, освіта набуває культуротворчого спрямування, охоплюючи всі основні компоненти художньо-естетичного досвіду особистості – свідомості та діяльності, світорозуміння й світовідчуття.

Загальна музично-педагогічна освіта з її унікальними можливостями впливу на людину має розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмій, а насамперед як універсальний засіб саморозвитку, самовизначення і самореалізації особистості на основі виявлених індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів.

Структура загальної музично-педагогічної освіти передбачає реалізацію методологічного принципу цілісності у двох основних взаємопов'язаних вимірах: вертикальному (охоплення всіх років навчання) та горизонтальному (введення елементів усіх видів мистецтв як складових змісту освіти).

Кожний навчальний курс охоплює універсальні компоненти освіти:

- 1) гностичний (знання та уявлення);
- 2) аксіологічний (сприймання, інтерпретація, естетична оцінка);
- 3) праксеологічний (художня діяльність);
- 4) креативний (творче самовираження у сфері мистецтва);
- 5) комунікативний (культура спілкування).

Культурологічний підхід у системі музично-педагогічної освіти передбачає проникнення в природу знаків і символів кризь так звані мовні коди. Мова мистецтв відрізняється від інших тим, що вона спрямована на внутрішнє розуміння і саморозуміння, тобто осягнення художніх образів – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що має активно діалогічний характер. Саме "діалог культур" дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися у світі культури, брати участь у її творенні і водночас вдосконалювати себе як суб'єкта культури. При цьому діалог культур розуміється не просто як форма спілкування, а і як зв'язки між типами культур – історичними, національними, регіональними, особистісними. Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження у світ не лише завдяки його пізнанню, але й індивідуальному "переживанню" та "проживанню" [4,12].

Разом з оновленням змісту музично-педагогічної освіти необхідно змінити педагогічні технології з авторитарно-інформативних на суб'єкт-суб'єктні (діалогічні), інтерактивні (рефлексивні), спрямовані на підвищення духовно-енергетичного потенціалу навчально-виховного процесу.

Пріоритетною має стати діалогова стратегія педагогічної взаємодії, забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням художньою діяльністю, домінуванням відчуття успіху, насолоди від самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва.

Концепція культурологічних основ цілісності змісту вищої музично-педагогічної освіти ґрунтується на тотожності систем освіти й культури, віддзеркаленої в моделі гуманітарної культурологічної системи. Цілісність змісту освіти розглядається в поєднанні наступних аспектів: культурологічної сутності змісту освіти, культурологічного професійно-особистісного підходу до проектування змісту вищої освіти, дидактичної належності категорії цілісності змісту професійної освіти й системно-структурного засобу її розгляду.

Зміст вищої освіти розкривається на основі багаторівневого репрезентування культури: у трьох аспектах для кожного з трьох основних компонентів культури (духовного, соціального й технологічного) і трьох основних форм її змістовного збагнення (когнітивної, ціннісної і регулятивної) в процесі професійно-особистісного розвитку студентів. Основним джерелом змісту є досвід цілісної культури в єдності її названих компонентів, кожний з яких може бути поданий в сукупності універсальних значень і сенсів, наповнених конкретним професійним навчально-предметним, виховно-комунікативним та особистісно-ціннісним змістом [5,39].

Педагогічний процес організується як культурний ціннісно-орієнтований акт на базі інтеграції названих компонентів культури через особистісні форми збагнення універсальних значень і сенсів змісту. Діалектика взаємозв'язку освіти й культури визначає структуру, склад і зміст системних характеристик тотожності освіти й культури.

Більш високий рівень культури вимагає і більш високого рівня освіти й освіченості людини, що у свою чергу стає джерелом подальшого розвитку культури. Змістовні зв'язки



впливають з визнання культури як загального джерела освіти. Процесуальні зв'язки пояснюють можливість та обґрунтованість розгляду й організації освіти як культурного процесу, котрий сприяє входженню людини в цілісний світ культури, забезпечуючи єдність її духовного, морального й професійно-особистісного становлення і розвитку.

Це дає підстави розглядати категорії "освіта", "людина" й "культура" як складові єдиної гуманітарної культурно-освітньої системи, яка слугує для розробки культурологічних освітніх підходів, концепцій, парадигм. Виділення поняття "людина" як окремої категорії підкреслює той факт, що в загальній цілісній гуманітарній культурно-освітній системі людина виступає суб'єктом як до культури, так і до освіти.

Таким чином, основні узагальнення стосовно культурологічного підходу зводяться до наступного:

- бачення освіти як феномена культури;
- культуроспрямованість як умова розвитку освіти й засіб реалізації ідеї її гуманізації;
- мета вищої освіти – виховання інтелігента як людини культури;
- звернення освіти до людини через культуру;
- визнання культури вирішальним фактором розвитку професійно-особистісних якостей;
- поєднання аксіології та культурної антропології для забезпечення комплексності наукового підходу та ін.

Модернізація освіти в контексті культури передбачає створення системи певних умов, відповідно до яких зміст вищої освіти може формуватися з урахуванням історичних закономірностей та особливостей розвитку цивілізації і культури, які визначають певний тип людини культури, втілюючись у певні педагогічні проекти й технології; розкривати закономірні зв'язки, відповідно до яких не тільки рівень розвитку культури й цивілізації визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом розвитку культури та цивілізації, генератором нових культурних і цивілізаційних форм, що вимагає від людини високого рівня освіти – і професійної, і особистісної; мати єдність духовних, соціальних і технологічних компонентів змісту виховання і навчання з тим, щоб значення, цінності й сутності становили оновлену суть проблеми; розглядати процесуальну сторону освіти як культурний акт, через який здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій соціалізації людини; транслювати культурно оформлені зразки людської діяльності для досягнення творчої самореалізації, моральної саморегуляції й адаптації у змінюваному соціокультурному середовищі.

Культурологічна спрямованість змісту освіти реалізується на основі поєднання процесуальної і змістовної сторін освітнього процесу; інтеграції гуманітарних, природнонаукових і спеціальних дисциплін у змісті професійної освіти; різноманітності використовуваних культуротворчих педагогічних технологій, методів і засобів виховання та навчання у процесі наукового й естетичного пізнання світу через спільну теоретичну й практичну діяльність суб'єктів освіти на основі діалогу.

Таким чином, використання культурологічного підходу до розробки теоретичних основ цілісного навчально-виховного процесу є важливою педагогічною проблемою, розв'язання якої сприятиме реалізації завдань модернізації вищої освіти через її гуманізацію та гуманітаризацію. Формування гуманістичної культури майбутнього вчителя забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагога й студента, створенням умов для самореалізації особистості, поєднанням у навчально-виховному процесі можливостей традиційних і новаторських методів, систематичністю та комплексністю всього процесу, зв'язком навчання з життям, майстерністю й творчістю педагога. Усе це переконує в тому, що постановка проблеми перспективності використання культурологічного підходу до

розробки теоретичних основ цілісного навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є об'єктом спеціальних досліджень. Визначення її сутності, пошук способів її реалізації має здійснюватися через модернізацію освіти з урахуванням потреб її гуманізації та гуманітаризації на всіх рівнях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000.
2. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. – 2004. – №1. – С.42 – 48.
3. Руденко В.Н. Образование в контексте культуры // Славянская педагогическая культура. – Тирасполь, 2002. – №1. – С.31 – 34.
4. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1. – С.6 – 18.
5. Руденко В.Н. Гукаленко О.В. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. – 2003. – №6. – С.37 – 42.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шевченко Інга Леонідівна** – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В. Винниченка.

**Наукові інтереси:** проблеми модернізації музично-педагогічної освіти в Україні та використання культурологічного підходу як основи цього процесу.

**ЗМІСТ**

<b>В. Кушнір.</b> ВЧИТЕЛЬ, ЩО РОЗВИВАЄТЬСЯ.....	3
<b>С. Мельничук.</b> ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ДИСЦИПЛІНУ УЧНІВ .....	9
<b>А. Розенберг.</b> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА .....	11
<b>Г. Яворська.</b> ПРИНЦИПИ ЦІЛІСНОСТІ У ВИЗНАЧЕННІ СТРУКТУРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПРАЦІВНИКА МІЛЦІЇ .....	18
<b>Н. Андросова.</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОЄДНАННЯ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ .....	24
<b>Л. Бабенко.</b> ЗМІСТ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ .....	28
<b>Н. Божко.</b> ПОНЯТТЯ "МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ" ТА ДЕЯКІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ .....	34
<b>А. Бутник.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	40
<b>Л. Вовкочин.</b> ФІЛОСОФІЯ ЩАСТЯ У ЖИТТІ Й ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ О.П.ДОВЖЕНКА .....	46
<b>В. Вдовенко.</b> НАРОДНА ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ З'ЇЗДИ ДОБИ ГЕТЬМАНАТУ .....	50
<b>В.Владимирова.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВИХ СПОСОБІВ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ .....	56
<b>О. Габелко.</b> ФІЗИЧНЕ Й ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ДЖОНА ЛОККА.....	60
<b>Я. Галета, Т. Довга.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СУЧАСНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	64
<b>Л. Гарбузенко.</b> ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОСТОРИ КУЛЬТУР .....	70

<b>Л. Гончаренко.</b> РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ .....	76
<b>О. Горська, Л. Живицька.</b> ЕЛЕМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ МОВИ .....	81
<b>О. Гур'янова.</b> ПРАЦЯ ТА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ЇЇ ВИКЛАДАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) .....	87
<b>Г. Дідич, М. Гейченко.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА .....	93
<b>Г. Діордієва.</b> СТАН ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ .....	99
<b>М. Дубінка.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗДІЙСНЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ .....	106
<b>Т. Дяченко.</b> ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ В ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН .....	112
<b>О. Жабокрицька.</b> ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	119
<b>Л. Кіян.</b> РОЗВИТОК НАВИЧОК АКТИВНОГО ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ІНШИМИ ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ .....	126
<b>К. Костюченко.</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА .....	129
<b>Т. Кравцова.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ У ТВОРЧОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ.....	135
<b>В.Кривоzub.</b> НАУКОВО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (З ІСТОРІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ) .....	141
<b>В.Кучинська.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	147
<b>Н. Кушнір.</b> ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНИЙ ВЧИНОК .....	151

<b>О. Лабенко.</b>	
УКРАЇНЬСЬКА СОЦІАЛІСТИЧНА ТА СУЧАСНА ОСВІТА: ЗІТКНЕННЯ ІЗ МАЙБУТНІМ .....	159
<b>В. Ликов.</b>	
ІДЕЯ ДБАЙЛИВОГО ТА ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ В НАРОДНОПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО .....	168
<b>Ю. Локарева.</b>	
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ – ОСОБЛИВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ .....	174
<b>І. Михайліченко.</b>	
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ .....	178
<b>О. Наумець.</b>	
АКТИВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ .....	184
<b>Т. Ноель-Цигульська.</b>	
ДО ПИТАННЯ ПРО ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ІСТИНИ: ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ .....	190
<b>С. Омеляненко.</b>	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ .....	195
<b>Л. Перевозник.</b>	
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ КОНФЛІКТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....	200
<b>А. Петюренко.</b>	
ГУМАНІТАРНИЙ СКЛАДНИК В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ .....	209
<b>Н. Плешкова.</b>	
НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ, ПЕРЕДУМОВИ ТА МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ .....	215
<b>Н. Проценко.</b>	
РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ .....	219
<b>Я. Радіонов.</b>	
СПОСОБИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ .....	223
<b>А. Растрігіна.</b>	
СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СВОБОДИ ВИХОВАНЦІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ. ....	230
<b>А. Рубан, Н. Рубан.</b>	
ТОРЕТИЧНО-ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-БАЯНІСТІВ У КЛАСІ "АКОМПАНеМЕНТУ ТА ІМПРОВІЗАЦІЇ" .....	235

<b>Н. Савченко.</b>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ .....	240
<b>Л. Смірнова.</b>	
АНГЛОМОВНА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ .....	245
<b>А. Степаненко.</b>	
ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЕРНСТА МЕЙМАНА НА ПРОБЛЕМУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	248
<b>Л. Стрельченко.</b>	
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	254
<b>С. Тарасова.</b>	
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	258
<b>Н. Тіхонова.</b>	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ УЧНІВ .....	264
<b>Т. Токарева.</b>	
ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ .....	268
<b>О. Філоненко.</b>	
І.Г.ТКАЧЕНКО ПРО СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМОГ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ .....	275
<b>В. Філоретов.</b>	
ОСВІТНЯ І СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА УРЯДІВ ФРН ЩОДО ТУРЕЦЬКИХ ІММІГРАНТІВ У 1960-1970-Х РР. ....	281
<b>Т. Хоменко.</b>	
ГРУПОВА РОБОТА ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ .....	287
<b>Т. Шарпова.</b>	
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ВІДНОСНОЇ СИСТЕМИ СОЛЬФЕДЖУВАННЯ .....	293
<b>І. Шевченко.</b>	
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ....	301

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 58

*Серія:*

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Підп. до друку 29.11.2004. Формат 60×84<sup>1/16</sup>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум. др. арк. 26,95. Тираж 300. Зам. № 3758.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР**  
*Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка*  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 24 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44.  
E-Mail: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua).



