

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

## **Випуск 106**

**Серія:**

*Педагогічні науки*

*ВИПУСК 106*

**КІРОВОГРАД – 2012**

**ББК 74.580**  
**Н-37**  
**УДК 378**

**Наукові записки. – Випуск 106. – Серія: Педагогічні науки. –**  
Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 176 с.

**ISBN 978-966-7406-57-8**

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

**«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.**

**Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.**

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

1. Радул В.В. – доктор педагогічних наук, професор, (науковий редактор);
2. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, професор;
3. Вовкотруб В.П. – доктор педагогічних наук, професор;
4. Кушнір В.А. – доктор педагогічних наук, професор;
5. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор;
6. Растригіна А.М. – доктор педагогічних наук, професор;
7. Садовий М.І. – доктор педагогічних наук, професор;
8. Черкасов В.Ф. – доктор педагогічних наук, професор;
9. Галета Я.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 30.01.2012 р.).

**Статті подано в авторській редакції.**

**ISBN 978-966-7406-57-8**

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2012.

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

**Олена БІДА**

*У статті розглянута проблема розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях українських учених. Зосереджена увага на актуальності та ступені розробленості досліджуваної проблеми.*

*Приділяється увага впливу одержаної в дитинстві освіти на досягнення в майбутньому значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва. Аналіз праць науковців дозволив узагальнити трактування категорій: «задатки», «здібності», «обдарованість». Наголошується, що вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання.*

*Ключові слова: дошкільний вік, задатки, інвенції, розвиток здібностей.*

Модернізація системи освіти в Україні зумовлена змінами в соціально-економічній та соціально-культурній сферах нашого суспільства, потреби якого в творчій особистості висувають підвищені вимоги до конструювання персональної системи цінностей, унаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення традиційних настанов у дітей і молоді.

Такий підхід висвітлений у державних документах України. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.) визначає головну мету діяльності дошкільних закладів, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості [12, с.3].

У державній програмі виховання і навчання дітей від трьох до семи років «Дитина» (2003 р.) окреслені основні завдання дошкільного закладу, серед них – забезпечення умов повноцінного розвитку дитини для виховання творчої особистості [5].

На думку українських дослідників, в основу формування особистості повинні лягти, передусім, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання, мета якої полягає в тому, щоб знайти, підтримати, розвинути здібності дитини, закласти в неї механізм самореалізації особистості.

Проблемою розвитку здібностей у дітей займаються вчені України та країн зарубіжжя (Ш. Амонашвілі, І. Волощук, О. Кульчицька, Н. Лейтес, М. Лещенко, Н. Ліфарєва, О. Музика та ін.) Значну роль цьому питанню приділяли К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Захаренко.

На сучасному етапі дослідження проблем дитинства здійснюють українські вчені А. Богуш, Л. Варяниця, С. Литвиненко, Т. Поніманська та ін.

Поряд з цим Л. Артемова, Д. Богоявленська, М. Матюшкін, М. Подьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна та інші

підкреслюють виняткову важливість «пізнавальної діяльності» у розвитку особистості, хоча залишається значна кількість не визначених перспективних засобів, які стимулюють як загальний розвиток особистості, так і її пізнавальну активність [15, с.1].

Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації особистості займають роботи, автори яких: Ю. Богінська, О. Караман, О. Малахова, І. Рогальська, П. Плотніков, Р. Пріма та ін. Незважаючи на розширення зазначених напрямів досліджень, проблема розвитку здібностей особистості дошкільника не знайшла належної науково-методичної розробки. Очевидними є *суперечності*, зокрема: ідеєю нової філософії освіти, яка визнає за дитиною право бути самою собою і традиційною педагогічною позицією ставлення до дітей переважно як до об'єктів виховного впливу [14, с.3].

Завдання статті – аналіз розв'язання проблеми розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях вітчизняних учених.

Н. Ліфарєва у навчальному посібнику «Психологія особистості», встановлюючи роль дитинства у становленні особистості, зазначає, що у ранньому дитинстві особистісні риси формуються в результаті взаємодії генотипу і середовища, а потім розвиваються вже на основі соціально-психологічних законів. «У дошкільному віці оформлюються задатки, проте сензитивний період розвитку здібностей на їх основі продовжується аж до закінчення школи» [10, с.56].

У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років велику роль відіграє сім'я. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з ровесниками, дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації. При цьому виховується допитливість, доброта. На думку дослідниці, «Від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує» [10, с.72].

В. Маляко та О. Музика, досліджуючи здібності, творчість і обдарованість, відзначають, що задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і створюють якісно нове утворення – здібності [7, с.37].

Тлумачення понять «задатки», «здібності» розвивається в роботах Н. Лейтеса, який зазначає: «Вродженими можуть бути тільки передумови, або задатки здібностей, а те, які ж здібності розвинуться і якою мірою — залежить від конкретно-історичних умов, від змісту життя, від того, в які види діяльності буде включена зростаюча людина. Саме взаємодія дитини з тим, що її оточує — оволодіння мовою, засвоєння і застосування

накопичених поколіннями людей знань, умінь — джерело формування у неї на основі загальних можливостей людського мозку і індивідуальних задатків різноманітних здібностей. З поняттями «здібності», «обдарованість» не повинне пов'язуватися уявлення про готовий дар природи: — тільки передумова, одна з умов розвитку психічних властивостей. Формування, розвиток здібностей — це обов'язково залучення до занять, багатств культури, це праця дитини, її наполегливість, захопленість справами. І, звичайно, дуже багато що залежить від вихователя: чи зуміє він вчасно підтримати, спрямувати, надихнути дитину. Ніякі задатки самі по собі ще не зумовлюють його майбутнє» [9, с. 104-105].

В. Моляко та О. Музика зазначають, що адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу починається процес розвитку здібностей. Перші прояви творчих здібностей та творчості спостерігаються в дошкільному віці у формі спроб самостійного виконання діяльності.

Вчені визначають умови розвитку творчих здібностей дошкільників. Перш за все розвиток здібностей дитини зумовлюється дією ряду соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність. Спонтанний розвиток здібностей і зародження творчості дошкільників, що відбувається в умовах ігрової та продуктивних видів діяльності, спрямовані на задоволення потреби у визнанні з боку найближчого соціального оточення. Точне відтворення дій дорослого стає метою активності дошкільників, за яке вони очікують визнання.

Таким чином, потреба у визнанні може розглядатися як один із самостійних чинників розвитку наслідування дошкільників.

У практиці вихователів дошкільних навчальних закладів прийнято здебільшого надавати схвалення за точне відтворення дитиною заданого зразка діяльності, а не за його відмінності (творчі дії). Однак однією з умов розвитку творчих здібностей дошкільників у продуктивній діяльності є визнання та схвалення дорослими не лише наслідувальних, але й творчих дій. Вчені припускають, що розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників здійснюється на основі ціннісної регуляції наслідування.

Результати досліджень В. Моляко та О. Музики свідчать, що усвідомлення дошкільниками випадкових продуктивних інвенцій та подальше цілеспрямоване їх використання для отримання творчого результату є одним із механізмів розвитку творчих здібностей у наслідуванні. Виявлено, що випадкові інвенції виникають на будь-якому етапі оволодіння діяльністю внаслідок нездатності дошкільників точно відтворити дії дорослого. Однак, якщо на початкових етапах освоєння

діяльності діти орієнтуються на наслідування дій дорослого та відкидають випадкові інвенції, то при досконалому виконанні завдання інвенції викликають інтерес як самої дитини, так і ровесників. У результаті кількаразового успішного включення випадкових інвенцій у зміст діяльності діти усвідомлювали їх цінність як засіб отримання визнання за творчий результат. Досконалість наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей особистості.

Вчені вважають, що ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей та можливості їх розвитку, усвідомлене розмежування власних та наслідувальних дій, усвідомлення перенесення наслідувальних та інвенційних дій.

Рефлексія як один із механізмів регуляції діяльності вимагає достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, оскільки передбачає «відсторонення» від власних процесів [7, с. 56-61].

І. Волощук підтримує думку названих учених. Він вважає, що людина народжується з певними інтелектуальними задатками, які проявляються у формі загальних та спеціальних здібностей, що інтелектуальні задатки проростають у формі аналітичних та синтетичних здібностей індивіда. Аналітичні здібності особистості є основою пізнавальної діяльності, запорукою його успішного навчання. Синтетичні здібності відповідають за створення нових ідей і є основою творчої діяльності особистості [3, с. 119].

Концепції вказаних учених досить ґрунтовні.

Ми відмічаємо, що в результаті розвитку здібностей у характері дитини раніше закладаються такі риси як доброта, чуйність, працьовитість тощо. Вони формуються і закріплюються в іграх дітей, у доступних видах праці – це у ранньому і дошкільному дитинстві. Закріплюються ті риси у характері дитини цього віку, які постійно підкріплюються. Слід також зазначити, що обдаровані діти у віці приблизно чотирьох років характеризуються раннім розвитком, доброю пам'яттю, швидко накопичують словниковий запас, проявляють інтерес до певних занять. Тобто вже в дошкільному віці у них формуються ознаки обдарованості, творчості.

Більшість дослідників (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, К. Роджерс, І. Якиманська та ін.) розглядають поняття «обдарованість» крізь призму мотиваційних, емоційних, індивідуальних та інших особистісних якостей.

У процесі аналізу праць учених - педагогів, психологів - виявилися різні підходи до проблеми особливостей обдарованості, на основі чого можна висновити, що обдарованість дитини - це здібності до певного виду діяльності, які розвиваються на основі природних задатків, це

комплексне явище психіки людини, що включає єдність інтелекту, творчості і мотивації, розвивається в творчій діяльності, обумовлюється мотивацією навчальної діяльності.

Що стосується узагальненої позиції науковців у визначенні сутності категорії «творчість», то можна зауважити: творчість визначається діяльністю людини, спрямованою на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, має суспільну значимість, відзначається неповторністю, оригінальністю, передбачає певні особистісні характеристики (уміння, уява, інтуїції тощо).

Творчість, подібно до обдарованості, - поняття широке. Слід зазначити, що обдарованість указує більше на можливості, а під творчістю розуміємо досягнення.

Нам імponує думка І. Волощука та М. Євтуха, які розкривають механізм творчості. Вчені вважають, що творчість провокується потребою зрозуміти, вдосконалити. Ці потреби, будучи усвідомленими і незадоволеними, сприяють нагромадженню у психіці негативних емоцій. До того ж, чим більші інтелектуальні обдаровання у людини, тим більш глибокі зв'язки вона прагне розкрити, тим сильніші негативні емоції нагромаджуються в її психіці, а отже, виникають більші потенції для творчості, яка супроводжується нейтралізацією негативного емоційного заряду. Вчені дотримуються думки, що у стані творчості людина на деякий час пориває зі світом звиклих тривіальних речей та ідей і переноситься у світ незвичного, дивовижного, що у хвилини творчого натхнення людина виходить за межі звичайного, але невдовзі повертається звідтіля, що люди, які постійно перебувають поза межами звичайного світосприймання, як і ті, що постійно знаходяться у царині звичайного світосприймання, нічого оригінального створити не можуть [4, с. 8]. Вчені стверджують, що однією з особливостей творчого процесу є діалектична єдність процесів руйнування старого і створення нового [4, с. 11].

Як стверджують І. Волощук та М. Євтух, можна мати енциклопедичні знання і при цьому не залишити після себе жодної оригінальної ідеї. Отже, на їх думку, обсяг загальних і спеціальних знань індивіда, його інтелектуальні здібності є необхідною, але не достатньою умовою продуктивної творчої діяльності. Структурно творчу діяльність можна представити у вигляді діалектично пов'язаних логічних та інтуїтивних компонентів. І не варто впадати у крайність, стверджуючи, що якщо логіка - знаряддя доведення, а інтуїція - знаряддя відкриття нового, то в творчому процесі може мати місце тільки друге. Сьогодні відомо, що квінтесенцією творчого процесу є не його алгоритм, а ті стрибки думки, за допомогою яких із великої кількості фактів

вибираються саме ті, які мають певне відношення до розв'язку даної задачі [4, с. 7].

Аналіз праць науковців дає можливість узагальнити трактування категорії «здібності» - індивідуально-психологічні властивості особистості, завдяки яким реалізується певна діяльність і забезпечується її успіх. Розвиток здібностей зумовлюють задатки - вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини. Від їх розвитку залежить легкість і швидкість оволодіння знаннями та вміннями.

Розглянемо найбільш актуальні концепції про найбільш дискусійне питання - роль задатків у психічному розвитку людини. Особливу увагу цій проблемі приділив А. Брушлинський. На ранніх етапах онтогенетичного розвитку людини в якості внутрішніх умов розвитку виступає природне. До таких умов належать спадкові та вроджені задатки майбутніх здібностей особистості (спадкові передаються від предків - вони можуть виявлятися і через декілька років після народження; вроджені - вже наявні до моменту народження).

Взаємодія внутрішніх умов (спадкові і вроджені) і зовнішніх причин (різні подразники, інші люди, об'єкти тощо) являє собою детермінацію психічного розвитку. Відомі психологи (С. Рубінштейн, Г. Костюк, Б. Теплов, Н. Менчинська та ін.) використовують найбільш адекватний принцип детермінізму: зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні умови [2, с. 17-18].

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання у дитинстві [6,8].

Так художньо обдарована дитина з племені Центральної Африки ніколи не стане художником тільки тому, що не отримає в руки фарби, якими б вона могла виразити свій внутрішній світ [13, с. 86].

Творчо обдарованій дитині потрібен дорослий, який готовий бачити в ній творчу особистість, дати їй в руки скрипку чи пензлик, підтримати її ініціативу, схвалити оригінальність. Малюк готовий користуватися досвідом свого вчителя й наслідувати свого кумира. Важливо пам'ятати, вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання [1].

Вчені значну роль у розвитку здібностей дитини відводять оточуючим: батькам, вихователям, учителям.

Поєднання дитячої безпосередності та досвіду дорослого може дати особливий творчий імпульс, якщо дорослий зуміє діяти як справжній майстер-ювелір, що гранить діамант, прибирає зайве та примушує його сяяти [13, с. 86].



І. Біла надає значної ролі використанню біографічного методу у розвитку творчих здібностей, що дослідниця підтверджує на прикладі дитинства відомого поета-генія – Олександра Блока. І мати, і дідусь, і бабуся, і тітки й уся сім'я з її літературністю, ідеалізмом, романтизмом - все це значно впливало на О. Блока з раннього дитинства. Протягом перших 7 років, «коли закладається найбільш міцний фундамент тілесного та духовного», маленький О. Блок проводив 3-4 місяці на рік серед природи та побуту села Шахматово. Особливо викликали захоплення їхні подорожі з дідусем-ботаніком лугами, болотами, лісами. Все це стало передумовою виникнення у нього тієї любові до природи та села, яка була характерною для його поезії.

Читати він навчився до 5 років і вже тоді почав писати маленькі оповідання, вірші. У своїй дитячій поезії поет виявляв неабияку любов до тварин.

У домі, де ріс О. Блок, панувала атмосфера відкритості, дозволеності, права на свободу, усі його творчі прояви знаходили підтримку та заохочення. І як наслідок - стратегія виховання маленького О. Блока виявилася ефективною - він став талановитим поетом[1 с. 62-63].

Г. Мелхорн та Х. Мелхорн у праці «Геніями не народжуються» наводять приклади розвитку здібностей з раннього дитинства. Вони стверджують, що більшість відомих людей, які досягли значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва, вже в ранньому дитинстві одержали досить значну освіту. Так, Г. Лейбніць до шести років одержав від свого батька такі знання, що після його ранньої смерті міг самостійно продовжувати свою освіту: у вісім років він вивчив латинь, в одинадцять знав грецьку, а в п'ятнадцять вступив до Лейпцігського університету; Моцарт був вундеркіндом, а Р. Вагнер у дитинстві написав оперу.

Слід зазначити, що проблема творчості та розвитку творчих здібностей дітей все ще залишається дуже складною та багатогранною.

Таким чином, можна стверджувати, що виникнення творчості в дошкільному віці визначається як особливостями оволодіння дошкільниками змістом самої діяльності, так і особливостями взаємостосунків з оточенням. Рушійною силою відмови від наслідування дій дорослого та переходу до усвідомленого включення інвенцій у діяльність є можливість задоволення потреби у визнанні засобами інвенційно-творчого наслідування. Розвитку творчих здібностей дошкільників мають допомагати батьки, вихователі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Аналіз передумов становлення творчих здібностей у дошкільному віці (на прикладі О. Блока) // Обдарована дитина, 2008. - №6. – С. 59-63
2. Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1977. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Биология». – №11).

3. Волощук І. С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 551 с.
4. Волощук І. С. Проблеми якісної вищої освіти / І. С. Волощук, М. Б. Євтух // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – №3 (дод.1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: збірник / Ін-ти вищої освіти АПН Укр., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; ред. кол. В. П. Андрущенко та ін. – К.: Гнозис, 2009. – С. 24-26.
5. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / [під кер. О.В. Проскури та ін.]. – 2 вид., доп. – К.: Богдана, 2003. – 328 с.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии, 1975. - № 5. - С.166-175.
7. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир. – Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
8. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота, 2001. - №7. – С. 28-30.
9. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Вопросы психологии, 1988. - №4. – С. 98-107.
10. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
11. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002р. - №347 // Освіта. – 2002. - №26. – С. 2-4.
13. Николаева Е. И. Психология детского творчества. - СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
14. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук 13.00.05 / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 42 с.
15. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формулювання пізнавальної активності старших дошкільників: Автореф. ... дис. канд. пед. наук 13.00.08 / В. А. Суржанська. – К., 2004. – 18 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

**Біда Олена Анатоліївна** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

*Коло наукових інтересів:* професійна підготовка майбутніх вчителів.

## ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА

### Володимир ВАСИЛЕНКО

*У статті розглянуто педагогічний аспект публіцистичної творчості Ч. Діккенса та його багаторічної благодійної діяльності.*

*Ключові слова:* право на повноцінне дитинство, права дитини, повага до індивідуальності, співчуття, відсутність утилізму, ненасильство.

7 лютого 2012 року виповнюється 200 років з дня народження Чарльза Діккенса – всесвітньо відомого романіста, мислителя та соціального реформатора, якого, без перебільшення, можна назвати й визначним педагогом.

Освітня кар'єра Ч. Діккенса почалася у 1820 році, коли його та його сестру Фанні віддали у приватну підготовчу школу у Чатамі. Він захоплюється читанням, ляльковим театром, створює свою першу трагедію «Міснар, султан Індії».

7 лютого 1824 року Чарльз починає працювати на фабриці вакси.

20 лютого Джона Діккенса (батька) запроторюють у боргову в'язницю. З ним поселяється уся сім'я, крім Чарльза і Фанні.

У травні, після одержання невеликої спадщини, Джон Діккенс сплачує борги, виходить з в'язниці і забирає сина з фабрики вакси. Чарльз вступає у приватну школу під назвою «Веллінгтонська домашня академія». Через багато років у своєму журналі «Домашнє читання» Діккенс опублікує нарис, у якому згадає свою школу. Він пригадає, що в школі працював учитель латини, який був готовий навчати всіх, хто хоч трохи цікавився його предметом. Був маленький і товстий вчитель танців, який навчав хлопчиків матроському танцю (вважалося, що це обов'язково стане у нагоді в майбутньому житті). Був у школі також робітник на ім'я Філ, який лагодив усе, що ламалося, й майстрував усе, що було потрібно. Цікаво, що у своїй школі Ч. Діккенс був першим учнем.

У 1827 році Ч. Діккенс залишає школу і починає працювати клерком у конторі юриста. Він починає вивчати стенографію. Захоплюється театром, бере уроки декламації, ставить аматорські вистави, для яких сам пише тексти.

У 1832 році стає стенографістом-репортером газети «Тру сан» і починає відвідувати засідання палати общин.

У 1833 році з'являються в «Манслі мегезін» його пізніше названі «Нариси Боза» (друкується до лютого 1835 р. без гонорару).

У 1834 році англійський парламент прийняв «закон про бідних», за яким було відкрито так звані «робітні доми» - притулки, куди поміщали бідняків для важкої праці та утримання майже в умовах в'язниці. Саме трагедії мешканців робітних домів були присвячені перші розділи нового роману Ч. Діккенса «Олівер Твіст», публікація якого почалася у 1837 році. Книга настільки сколихнула громадську думку, що уряд був змушений утворити спеціальну комісію для перевірки наведених автором фактів.

У кінці січня 1838 року Ч. Діккенс разом із художником Х. Брауном їде в Йоркшир, де вони під вигаданими іменами ознайомлюються з дешевими школами для дітей бідняків. Ці школи він опише в «Пригодах Ніколаса Ніклбі». Бідні, погано оснащені школи. Погано підготовлені вчителі, педагогічна філософія яких дуже далека від гуманності і, навіть, простого інтересу до дітей. Залякані, напівголодні учні, яким ніяк не дається наука. Такі шкільні будні.

У 1839 році в уряді Великобританії вперше з'являється посада міністра освіти, на яку призначено відомого освітнього діяча Джеймса Кей-Шуттлворта, з яким у Ч. Діккенса було багаторічне листування. Не буде перебільшенням стверджувати, що твори Діккенса та його поради в значній мірі вплинули на прогресивні кроки міністра, який за десять років

свої роботи зумів побудувати основи шкільної освіти в країні. Було відкрито перший коледж із підготовки вчителів, створено інститут шкільних інспекторів, забезпечено фінансування шкіл як з місцевого, так і з державного бюджетів.

Протягом багатьох років Ч.Діккенс терпляче читав твори, які надсилали йому починаючі літератори. Він детально розбирав оповідання, вказуючи на сильні та слабкі сторони. Не був винятком і лист до місє Годфрі від 25 червня 1839 року, в якому, аналізуючи повчальні оповідання, адресовані дітям, Діккенс писав: «Я рішуче виступаю проти звернень до Всевишнього з найнезначніших приводів; хоча є багато чудових людей, які вважають такі заклики необхідними у вихованні дітей – у мене ж вони викликають непоборну огиду. На мій погляд, жахливо подавати дітям джерело нескінченної доброти і милосердя у вигляді мстивого і грізного бога, готового послати на них страшну кару за найменші провини, по суті, неминучі в їх віці – а це ж він сам у великій мудрості своїй визначив їм бути дітьми, до того як вони стануть чоловіками і жінками! Я рішуче виступаю проти намагання вселяти страх смерті дітям, які ще не досягли свідомого віку, і відчуваю жах перед суворими догматами, які їм подають, - адже в них вистачить розуміння тільки на те, щоб утямити, що якщо бог і насправді такий невмолимий, як його зображують, то і батьки їх, і більша частина родичів та знайомих приречені на вічну погибель; і якщо б мені запропонували вибрати з двох зол, я б не замислюючись погодився, щоб мої діти ні разу не відкрили Біблію або молитовник, ні разу не вступили б у храм божий і засвоїли б основи віри, споглядаючи природу і всю доброту й милосердя великого її творця, ніж щоб вони сприйняли релігію у такому суворому її тлумаченні» [1, т. 29, 53].

У 1842 році Ч. Діккенс відвідав Сполучені Штати Америки, де мав можливість ознайомитися з роботою багатьох навчальних закладів, в тому числі і університетів, про які пізніше в «Американських нарисах» написав: «Якими б не були негативні сторони американських університетів, у них не насаджують забобонів, на виховують фанатиків і святенників; не ворують давно згаслий попіл марновірств; не заважають людині в її потязі до вдосконалення; нікого не виключають за релігійні переконання, а головне – протягом усього періоду навчання не забувають, що за стінами коледжу лежить світ, і притому доволі широкий».

3 червня 1843 року в «Екзамінері» було надруковано пародійну статтю Ч. Діккенса «Доповідь комісії, яка дослідила стан та умови життя осіб, зайнятих різними видами розумової праці в Оксфордському університеті», в якій було осміяно систему кастового виховання синків аристократів та капіталістів, які в майбутньому будуть мати політичну владу і претендувати на духовне лідерство. Комісією було встановлено,

що «процеси розумової праці в Оксфордському університеті залишилися, по суті справи, точно такими ж, як в ті дні, коли його заснували для виробництва священиків». На сам кінець Діккенс пропонує перейменувати вчені ступені, які надає університет, в «бакалавра ідіотизму», «магістра вигадок» та «доктора церковного марнослів'я».

Про постійний інтерес Ч. Діккенса до проблем освіти свідчить і лист від 16 вересня 1843 року до Мекві Непіра, в якому читаємо: «У рекомендаційному листі, який вручив Вам містер Гуд, я згадав про те, що хотів би запропонувати «Единбурському огляду» одну тему. Підійде для часопису рішучий виступ проти системи освіти, побудованої виключно на положеннях англіканської церкви? Якщо так, то я був би радий показати, чому її катехізис ніяк не може побороти пануюче невігластво, і чому лише система, побудована на найширшій віротерпимості, може відповідати потребам і розумінню небезпечних класів суспільства. Тільки такий широкий підхід вирішення цього питання сумісний з моїми поглядами на освіту. Взявшись за цю тему, я міг би мимохідь описати благодійні навчальні заклади – так звані «школи для жебраків», які зараз з'явилися в Лондоні, а також тюремні школи, і викрити волаюче невігластво, що панує у подібних місцях» [1, т. 29, 132].

26 лютого 1844 року Діккенс виголосив промову на вечорі в школі для робітників у Ліверпулі, а 28 лютого – в такій же школі в Бермінгемі, в якій підкреслив: «... якщо ви хочете винагородити чесність, якщо хочете заохочувати добро, підштовхувати недбайливих, викорінювати зло або виправляти недоліки, просвіта – широка, всебічна просвіта – ось єдине, що потрібно, ось єдине гідне завдання» [1, т. 28].

4 лютого 1846 року в «Дейлі Ньюс» було опубліковано лист Діккенса «Злочинність і освіта», в якому письменник звернув увагу на жахливі умови, в яких утримуються діти у в'язницях Лондона. Також він розповів про роботу «шкіл для жебраків» і хоча йому не до вподоби деякі аспекти організації роботи таких закладів (учні отримують дуже мало практичних знань і їм викладають дуже багато богослівських тонкощів, які не сприймає їх непідготовлений розум), він віддає належне вчителям і закликає благодійників, які так щедро жертвують на будівництво храмів, фінансово підтримати і школи для найбідніших.

У травні 1846 року до Діккенса звернулася багата спадкоємиця родини банкірів Анджела Бердет-Кутс з проханням допомоги у створенні будинку для виправлення жінок із самого дня суспільства. Спочатку письменник відмовився, але потім активно займався всіма аспектами функціонування притулку, в тому числі і освітньою складовою. У листі до міс Кутс від 26 травня 1846 року він писав: «Безперечно зрозуміло, все, чому їх будуть там навчати, повинно спиратись на релігію. Вона повинна бути основою всієї системи. Проте конче необхідно застосовувати до

подібного класу осіб зовсім особливу систему виховання, яка, будучи твердою і послідовною, в той же час не пригнічувала б їх і вселяла б в них надію» [1, т. 29, 161].

У 1849 році Ч. Діккенс написав маленьку книжку для своїх дітей – «Життя Господа нашого», яку він їм читав уголос кожного Різдва. Книга в доступній формі, інколи з гумором, розповідала про життя Христа, його вчення, уроки милосердя, прощення і співчуття. Письменник суворо заборонив її публікацію за життя і вимагав, щоб рукопис ніколи і нікому не передавався за межі родинного будинку. За заповітом останнього з синів, за рішенням більшості нащадків книгу було опубліковано в 1934, через 64 роки після смерті Ч. Діккенса.

30 березня 1850 року виходить перший номер «Домашнього читання», в якому Діккенс, звертаючись до читачів, роз'яснює завдання свого журналу. Нове видання не буде коментувати політичні події. Йому не будуть притаманні утилітаристський дух та гніт грубих фактів. Його головна функція – пізнавальна й суспільно-виховна. До участі у проекті Діккенс запросив письменників, серед яких найбільш відомими були Елізабет Гаскел, Чарльз Левер, Бульвер-Літтон та Уілкі Коллінз. З часом журнал завоював неабияку популярність і виходив тиражем у сто тисяч екземплярів. З літа 1859 «Домашнє читання» було перейменовано в «Цілий рік». Було збережено стару команду авторів та програму видання. На піку популярності «Цілий рік» виходив у кількості трьохсот тисяч примірників. У роботі журналу Діккенс брав участь до самої смерті.

25 січня 1851 року в «Домашньому читанні» починають друкувати «Історію Англії для дітей». У посвяті Діккенс написав: «Присвячую цю книгу моїм дорогим дітям з надією, що в недалекому майбутньому вона допоможе їм читати більш товсті і більш цінні книги на ту ж тему». Цікаво, нетрадиційно, з гумором письменник розповідає про історію своєї країни, використовуючи маловідомі факти та вражаючі подробиці. Перед дітьми не сухий підручник історії, а захоплююча розповідь про живих людей, які часто дістають від автора і не зовсім позитивні епітети. Діккенс спокійно і доступно зображує і негативний бік історичних подій. У розділі про Генріха П'ятого, коли мова йде про славу перемогу англійської армії при Азенкурі, він пише: «Війна – річ жахлива! ... Війна не може бути нічим іншим, як жахом». А розповідь про прославленого Річарді Левове Серце закінчується словами: «Якби він не народився принцем, то, може, й став би непоганим хлопцем і пішов би на той світ, не проливши стільки крові людської, за яку треба відповідати перед Богом».

27 грудня 1853 року Діккенс уперше публічно читає свої різдвяні оповідання. Надалі таке спілкування з глядачем стане для нього радісною і згубною потребою. Але неможливо переоцінити виховний і

просвітницький вплив його читань, в яких він був і автором, і актором. Значні кошти з його гонорарів йшли на благодійні цілі – школам, сім'ям померлих митців і письменників, притулкам для знедолених. Усього ж Діккенс виступив з драматизованим читанням своїх творів перед публікою 423 рази.

Завершуючи, треба відзначити те, що педагогічна і просвітницька діяльність Ч. Діккенса була багатоплановою і довготривалою. Численні статті і виступи письменника торкаються багатьох проблем освіти й виховання і становлять значний інтерес для істориків педагогіки. Але важко не погодитись з автором книги «Діккенс як педагог» Джеймсом Хьюсом, який писав: «Діккенс чітко розумів ідеали нової освіти і, непомітно пропагуючи їх у своїх романах, вплинув на значно більшу аудиторію, ніж він би міг, якщо б написав педагогічні трактати» [6, 372]. І тому наступну статтю ми плануємо присвятити саме освітньо-виховним проблемам в художніх творах одного з засновників жанру «роману виховання» в світовій літературі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Діккенс Ч. Собрание сочинений: в 30 томах / Под общ. ред. А.А. Анкиста, В.В.Ивашевой, Е.Лана. – М.: Госиздат, 1957-1963.
2. Кирпичников А.И. Діккенс как педагог. – Харьков, 1881. – 73 с.
3. Уилсон Э. Мир Чарльза Діккенса. – М.: Прогресс, 1970. – 319 с.
4. Чудин Д.А. Педагогическая концепция «нового образования» Чарльза Діккенса. Автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Волгоград, 2008.
5. Hughes J.L. Dickens As An Educator. – New-York and London: D. Appleton and Company, 1900.
6. Paul Monroe's Encyclopedia of History of Education. – New Delhi: Cosmo Publicatios, 2000, vol. 2.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

**Василенко Володимир Аркадійович** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Приватного вищого навчального закладу «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

*Наукові інтереси:* історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки, персоналії видатних педагогів, співвідношення й взаємодія традицій і інновацій у розвитку освіти.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Степан ВЕЛИЧКО**

*У статті на основі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень та практики підготовки фахівців освітянської галузі зосереджується увага на особливостях формування особистості викладача природничих дисциплін. Акцентується увага на тому, що за сучасних умов організація навчально-виховного процесу у підготовці вчителя не повинна обмежуватися формуванням професійних компетентностей, а суттєвими мають виступати й особистісні характеристики викладача, його здібність*

*і готовність сприймати об'єкт вивчення цілісно, всеосяжно, що поєднує наукову творчість із суто особистими його інтересами, а процес навчання набуває для нього соціальної значущості.*

*Ключові слова: викладач природничих дисциплін, особистість, формування і розвиток професійної готовності, педагогічне спілкування, виховання, навчання, особисті характеристики, цілісність, соціальна значущість.*

Вивчення та аналіз явищ і закономірностей педагогічного процесу з точки зору його соціокультурного статусу, зазвичай, здійснюється в рамках соціокультурної педагогіки<sup>1)</sup>. Разом з тим, слід враховувати, що цілісний педагогічний процес являє собою систему зв'язків і взаємних стосунків, котрі виникають і розвиваються у процесі навчання учня, тобто формування, зміни та розвитку цілісної його особистості.

Таким чином теоретичний підхід до проблем у педагогічному процесі можливий і доцільний тільки на основі загальної логіки культурно-історичного формування суб'єкта. Саме такого підходу притримується С.М.Батракова та інші дослідники [1]. З такою думкою можна погодитися, бо неможливо висловлювати які-небудь сумніви про те, що педагогічна антропологія як теоретична єдність міждисциплінарної інтеграції науки про становлення людини особистістю має зайняти основоположне місце в педагогіці.

Освіта особистості є сутністю педагогічного процесу, на якому б рівні

цього процесу як цілісної системи ми не зупинилися б. Система педагогічного процесу охоплює життя людини як представника суспільства й охоплює різні підсистеми: адаптивно-приспосовувальні, імітаційні, ігрові і інші діяльнісні процеси соціалізації індивіда. Людина прилучається до активної соціальної життєдіяльності і в цьому їй сприяє той зріз соціального спілкування, який власне відноситься до педагогічного процесу, котрий у свою чергу включає в себе усі засоби, створені культурою з метою освіти особистості. У цьому сенсі можна говорити про внутрішню педагогічну культуру. Культура разом з тим не вивільнюється від своєї педагогічної місії, а, навпаки, педагогічна спрямованість є її сутнісним ядром, основною її системою, котра пронизує всі сфери та галузі її існування.

<sup>1)</sup> Соціальна педагогіка – така галузь педагогіки, що досліджує соціальне виховання як соціальний інститут, тобто виховання усіх вікових соціальних категорій людей, котре здійснюється як в організаціях, спеціально для цього створених, так і в організаціях, для яких виховання не є основною функцією.



Згідно одного із визначень культура – це форма самодетермінації індивіда в межах особистості, форма само детермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного вирішення і перерозв'язання своєї долі в усвідомленні її історичної і загальної відповідальності. Якщо культуру розуміти у такому сенсі, то тоді закономірним є запитання про те, яке ж місце посідає педагогічний процес в культурі і в суспільному житті?

За цих обставин уявляється, що відповідь на поставлене запитання лежить у площині розгляду педагогічного процесу як певної конкретної самостійної і в той же час невід'ємної від цілісної системи субкультури. Він, увійшовши вільно і розчинившись повністю в класичні культури, у міру професіоналізації педагогічної діяльності все більш чітко і зримо уособлюється в систему особливої професійно-суспільної культури.

Взаємодія з цілісною культурою найбільш активно визначається педагогічною культурою через соціально-педагогічну діяльність і через привернення особливої уваги до наук, що адаптовані і складають наповнення навчального процесу.

Педагогічна культура визначається у процесі діалогу, і в першу чергу, і головним чином з педагогічним знанням, що надає їй явні риси наукової відповідності. Це не означає абсолютної ізоляції педагогічної культури від тих культурних процесів, котрі характерні для культури як цілісної системи, тим більше у тому розумінні культури як само детермінації індивіда в межах особистості.

Та все ж таки варто особливо виокремити відому консервативність педагогічної культури, її відоме відставання від цілісної соціокультурної динаміки. Єдине, на що треба було б звернути увагу педагогічній культурі і на що, на жаль, вона і до цього часу звертає мало уваги, - то це той величезний, невикористаний і до сьогодні потенціал педагогічного процесу як такого, котрий є процесом формування розвитку і постійного вдосконалення особистості.

Сучасний педагогічний процес – це процес, у якому людина і культура у пошуках умов взаємо відповідності звертаються до гуманітарних наук, до педагогічного знання, до психології і початкам антропологічних уявлень.

Педагогічна наука нашого часу ставить питання про взаємо відповідність освіти і культури. За цих обставин обидва ці аспекти однаково актуальні і своїми коренями сягають в реальну і дійсну проблематику системи «культура – людина – освіта». У центрі цієї системи знаходиться людина, що формується як особистість у контексті культури і під час цілеспрямованої дії з боку освітніх та виховуючих структур. Процес освіти (навчальний процес) цілісної особистості складається із: сімейного виховання та виховання у дошкільних закладах;

результатів діяльності загальноосвітньої школи і професійних закладів (коледжів, вищих навчальних закладів), впливу з боку суспільства, а також само детермінації особистості культурою. Треба наголосити, що тут має місце умовний поділ, що відноситься скоріше всього не до якісних, а в першу чергу до кількісних параметрів, тобто має місце постійна освіта особистості, на кожному з етапів її розвитку реалізується при безсумнівній наявності всіх перерахованих видів педагогічної дії. І поряд з цим будь-який із цих видів впливу і дії на особистість проявляється автономно і в своїй спрямованості як у змісті, так і в характері його реалізації.

Шкільна, вузівська чи будь-яка інша спеціальна дія на навчально-виховний процес характерна декількома основними специфічними рисами. Коли мова йде про дію на учнів (студентів), цей вид дії в неймовірно більшій мірі, аніж усі інші, забезпечений з точки зору науки та методики його реалізації. Надзвичайно вагомими результатами в освітянській галузі та вагомими і відчутні традиції наукової педагогічної думки і методичних здобутків накладають свої відпечатки на спрямованість, зміст і характер зазначеного виду педагогічної діяльності викладача на процес формування особистості учня.

Добре відомо, що діяльність викладача є комунікативною як за своєю природою, так і за способами організації. Одночасно варто зазначити, що достатньо потенціально і актуально проявляють себе і соціальна активність учнів, їхні ділові та емоційні зв'язки у групі чи колективі. Звідси випливає, що спілкування у педагогічному процесі являє собою явище багатомірне, як таке, що здійснюється воно і по горизонталі, і по вертикалі, і в даному сенсі сприяє (чи заважає) реалізації багатьох педагогічних цілей і завдань.

Як свідчить аналіз результатів виконаних педагогічних досліджень, увагу вчених і дослідників та викладачів-практиків привертають різні форми індивідуального, регламентованого і вільного спілкування, в яке вступають суб'єкти педагогічного процесу: викладач – студент, викладач – група, студент – студент, студент – група однокурсників та ін. Кожна із таких форм спілкування вивчається і аналізується як особлива форма спільної дії (співтовариство, кооперація), котра відрізняється від інших способами активності. Не принижуючи вагомості і значущості будь-якого із напрямків у вивченні спілкування та взаємовідносин, варто особливу увагу акцентувати та виокремити як пріоритетне у формуванні особистості спілкування викладача зі студентами, тобто педагогічне спілкування.

У педагогіці саме ця особливість спілкування розглядається як можливість особистого впливу педагога на учнів. Такому спілкуванню особливого і вирішального значення надавав ще К.Д.Ушинський, оскільки

саме через це спілкування на думку відомого педагога викладач має можливість найбільшою мірою діяти і впливати на студентів у порівнянні з іншими впливами: соціально-психологічним кліматом («духом закладу»), оснащеності педагогічного процесу методиками та посібниками, володіння викладачем усіма технологіями [6].

Педагогічне спілкування – за визначенням відомого психолога А.А.Леонтьєва – це професійне спілкування викладача з учнями на занятті і поза нього (в процесі навчання і виховання), котре проявляє певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунки між педагогом і учнями та в самому студентському колективі [4, с.3].

Таке визначення охоплює низку соціально-психологічних характеристик, що проявляються у спілкуванні педагога з учнями (позитивний психологічний клімат, оптимізація взаємин та ін.), що впливають на емоційно-моральне самопочуття учасників навчального процесу.

Подальше обговорення виділеної проблеми продовжує та розвиває висловлені твердження. Обговорюються стилі взаємин (авторитарний, демократичний, мішаний), що виникають між педагогом та учнями і тією чи іншою мірою впливають на результативність навчальної діяльності учнів. Стиль взаємин як характеристика педагогічного спілкування викликає великий інтерес і зацікавленість особливо в практичній діяльності навчальних закладів. Однак конструктивний, а тим більше евристичний зміст з'ясування стилю взаємин не такий вже і вагомий. Не кажучи і не беручи до уваги визначення (авторитарний чи демократичний), котрі мають скоріше соціологічний, аніж педагогічний чи психологічний зміст, можна стверджувати, що стиль не є досить вагомою інтегративною характеристикою, щоб розглядати її визначальною для оцінки педагогічного спілкування. Безперечно, в ньому є педагогічне зерно, педагогічна проблема, котра справедливо пов'язується з позицією учня, характером його активності та можливістю його самореалізації. І треба наголосити, що саме в цьому полягає наукова і практична цінність вивчення педагогічного спілкування в означеному аспекті.

Педагогічне спілкування частіше всього, і в першу чергу обговорюється як безпосередній контакт викладача з учнями. Саме за цих обставин, в живих формах спільного буття відбувається взаємо висвітлення та взаємо усвідомлення особистих позицій учасників спілкування, має місце і набуває творчості новий зміст, перетворення внутрішнього світу кожної із сторін (учителя і учнів). Одночасно не можна не брати до уваги, що спілкування здійснюється не лише як

безпосереднє, а й опосередковане, не лише пряме, а й побічне, не тільки обмежене конкретно обговорюваною темою чи питанням, а й як таке, що може виходити за межі ситуації і спрямоване на особистісне, універсальне.

Соціальність педагогічного спілкування, його культурні та культурологічні компоненти значно ширші безпосередньо контактних зв'язків. Ці зв'язки відкривають учасники педагогічного спілкування: і викладач, і студенти – в глибинах історії науки, а значно частіше і ширше – в історії культури, в усіх її видах і формах: у мистецтві, міфології і т.д.

Педагогічне спілкування, яке відбувається в особливих умовах, а саме у навчальному закладі, на основі і з приводу навчального матеріалу (культурної предметності) і в даному разі є спеціалізованим, за своєю навчально-виховною сутністю спрямоване на універсалізм і разом з тим на формування цілісної особистості. Усвідомлення суперечливості, різнорівневості процесів, що відбуваються у спілкуванні, дозволяє ефективніше використати його можливості.

Тут варто підкреслити, що виховувально-освітній потенціал набуває сутності, коли являє собою спілкування рівноправних і однаково зацікавлених учасників і націлене на взаємне перетворення і розвиток.

У наукових дослідженнях і практично-орієнтованих інноваційних пошуках перша зазначена характеристика – орієнтування на рівноправність – отримала широке визнання. Педагоги та психологи активно обговорюють методи і засоби, техніку і технології, що забезпечують ініціативну поведінку не тільки для вчителя (чи викладача), а й для учнів (студентів). Як приклад педагогічно плідних визначаються партнерські стосунки між педагогом і студентом, а їхня діяльність «як рівних» окреслюється співпрацею. Тут мову треба вести про моральну рівність як гуманістичної орієнтації педагога, де проявляється шанобливе ставлення до особистості студента (підлітка), віра в його сили, оптимізм педагога сприяє формуванню позитивної самооцінки довірою студента до себе, своїх здібностей і можливостей. У процесі навчання і виховання педагог докладає багато зусиль, враховуючи інтереси і потреби студентів з метою розкриття їхніх намірів, що у поняттях гуманістичної психології визначається як бажання особистості до самореалізації і самоствердження. Освітній сенс цього підходу зростає саме зараз, коли чіткіше ставиться питання про зміну поглядів на студента як на людину, котра навчається, коли редукується особистість на такий підхід і таку психологічну позицію, коли учень набуває можливість проявляти себе як цілісну особистість. У таких випадках його інтереси, оцінка, відношення не просто враховуються, а стають основним важливим елементом освітнього процесу, його невід'ємною і значущою складовою.

До таких висновків ми прийшли, оцінюючи спілкування лише з одного боку, тобто з точки зору оцінки діяльності учня. Однак, коли ми враховуємо, що спілкування може і повинно бути не лише рівноправним, а й однаково цікавим, то тоді ми звертаємося до викладача, беремо до уваги діяльність педагога, котрий у спілкуванні з учнями виступає і проявляється не тільки як професіонал, а й як особистість. За цих обставин для нього у спілкуванні і в тих формах спільної діяльності (як би ми не називали їх: співробітництво, взаємодія і т.п.), містяться достатньо серйозні і значущі стимули та інтенції для особистісного вдосконалення, перетворення, розвитку у напрямку цілісності. Студент як представник певної вікової культури (субкультури) наділений своїм, відмінним від дорослого досвідом світосприйняття і відчуття світу, котре в багатьох випадках (а не лише в одному деякому) виявляється особливо вагомим, суттєвим і цікавим, захоплювальним. Безпосередність, незашореність його сприйняття, значно менша залежність і менша впливовість стандартним підходам і оцінкам, відкритість світу дозволяють сприймати досліджуване явище та об'єкт вивчення чи процес пізнання не однобоко, як це постає в науковому пізнанні, а в цілісному його існуванні і таким чином проникати в цілісний об'єкт (приймати його цілісно), у чому якраз виявляється його сутність, до чого, як це інколи буває, його наставнику (вчителю) ще треба піднятися. До такої думки доходили та розуміли такий стан і багато з дидактів, що особливо плідно працювали в напрямку виявлення глобальних перспектив і творчого розвитку особистості. Тому вони самі намагалися і одночасно вчили інших досить скрупульозно вивчати світ підлітка, не без підстав вважаючи в його сприйнятті, здивуванні і сумнівах виявити можливість й оновити свої бачення життєвих ситуацій і стимули до творчості. Таким чином, повертаючись до чистого сприйняття речей і світу та відсутності яких-небудь переконань, які характерні для дитини, котра одна із усієї великої групи усвідомлює істину, маємо констатувати, що дорослі внаслідок переконаності у справедливості своїх знань, надаючи перевагу узагальненій думці й уже сформульованим висновкам, виявляються неспроможними побачити просте та очевидне вирішення проблеми у цілісному сприйнятті об'єкта вивчення.

У той же час учень, залишаючись націленим на свободу і вільну творчість, не відчуває обмежень у сприйманні оточуючого світу, він завжди готовий дивуватися і творити, сам факт відсутності стереотипів та умовностей дозволяє йому бачити, відчувати та оцінювати предмети, явища та відповідні їм образи з нового погляду, у їхній цілісності, у первісному вигляді.

За цих обставин учитель стає учнем свого учня, котрий щонайменше навчає нас як його треба навчати і виховувати, а в кінцевому варіанті –

відкриває які-небудь аспекти у науковій і педагогічній діяльності, у відношенні та стосунках з колегами чи самим із собою. І тут досить влучними стають слова із висловлення відомого педагога К.Д.Ушинського про те, що учитель до того часу залишається вчителем, допоки сам навчається. Відтак, можна вважати, що обидві сторони навчального процесу (і вчитель, і учень) перебувають на одному рівні, тобто в стані навчання, а вчителів своїх відшукують в культурі, що взята в її конкретно узагальненому вираженні. Тоді соціальність педагогічного спілкування розширюється за рахунок опосередкованих контактів, коли має місце і здійснюється розширення рамок спілкування і коли співрозмовником у такому спілкуванні виступає, наприклад, Б.Паскаль, М.Монтель, Я.Коменський, В.Сухомлинський та ін.

Освітня практика вищих навчальних закладів ілюструє досить широке і вагоме запровадження опосередкованого спілкування і саме як міжособистісного, коли вчений, письменник чи філософ (або їхні твори, книги, посібники і т.п.) розкривають коло безпосереднього спілкування і виступають як особистості у колі наукових гіпотез, художніх замислів та їх втілення. В діалозі з педагогом і через педагога з особистостями, творами мистецтва учні втілюються у відповідний спосіб мислення і відчуття вченого, розширюють свій діапазон бачення тих явищ і фактів, які вивчаються, і таким чином набувають здібностей до опанування цілісності.

При цьому і викладач (учитель), і студент (учень) виступають як представники, інтерпретатори і творці культури, культурних замислів. Викладач за професійною й особистісною своєю спрямованістю наділений самосвідомістю людини культури і разом з тим є не лише її транслятором, а й інтегратором і творцем одночасно з іншими своїми колегами і врешті спільно з учнями набуває здібність опанувати новий зміст та варіанти його усвідомлення.

Звернення педагогічної науки і практики до своїх гуманітарних і гуманістичних основ дещо змінює і перерозподіляє ракурс, у якому розглядається та аналізується педагогічна діяльність, передбачаючи усвідомлення її в іншому методологічному аспекті. Зокрема, у контексті «технологічної» проблематики відчувається і потреба сформулювати питання ширше і важливіше, підводячи до нього психолого-педагогічну модель особистості, а її самосвідомість – в систему загальнолюдської культури.

Зазначена думка і теза має підстави, адже педагогів не дарма поділяють на вчителів за професією і за покликанням, тобто тих, хто є вчителем за своєю сутністю, у кого професійна компонента співпадає з людською суттю і перетворилася у життєво важливі моменти. Процес становлення особистості зазвичай проявляється у пошуках, виборі і

розв'язанні конкретних професійних і особистісних проблем, і в цьому аспекті для кожної людини досить важливими є відповідні ідеали та перспективи. Соціокультурний характер педагогічної діяльності не дозволяє викладачеві замикатися на його професійно-діяльнісних завданнях, наскільки і як би вони не були методично і практично обов'язковими. Тому методологічна і світоглядна рефлексія приводить до усвідомлення себе не як учителя – предметних, однобоко (науково-пізнавально) спрямованого у своєму розвитку професіонала, а як цілісної особистості, готової і здібної до всебічного опанування природного і соціального світу, тобто усвідомленню себе як суб'єкта і представника культури.

Свідомо та інтуїтивно педагог відчуває своє творче і формуюче призначення. Таким чином предметна (в аспекті відповідної галузі науки) підготовка вчителя достатньо органічно узгоджується в його свідомості з історією даної галузі науки; він добре знайомий з початками багатьох її проблем. Більш того, на основі наукового знання у нього формується певна картина світу. Як евристично цінний такий пізнавальний образ, як картина світу, захоплює багатьох дослідників. Вони зазначають, що на основі предметного знання формуються такі картини світу, котрі несуть на собі відбиток цієї науки і таким чином складаються фізичні, біологічні та інші картини світу. Разом з тим багато відомих учених, зокрема В.І.Вернадський, досягати видатних результатів лише тому, що не обмежувалися конкретно-науковим знанням, а виходили з уявлень про світ та його картину як цілісності, що побудована на гармонії і розумі людини. Спираючись на свої конкретно-наукові дослідження та філософсько-естетичні уявлення про світ, де гуманітарні основи буття людини знаходять своє найбільш повне граничне втілення, дозволяють поєднати наукову творчість з суто особистими інтересами людини.

За цих обставин учитель будь-якого профілю підготовки у педагогічному ВНЗ – не вчений і не історик, не філософ і не художник, але він має бути наділеним таким рівнем підготовки і перспективою бачення, щоб мати можливість постійно доповнювати визначення предмета (явища, факту) вивчення, робити його цілісним і ціннісно-завершеним, бути наділеним здібністю бачити у предметі пізнання таке багатство взаємозв'язків і властивостей, щоб відноситися до них не лише інтелектуально і з урахуванням пізнавального аспекту, а й емоціонально, маючи педагогічне визначення, що складає досить складну і виважену систему цінностей та пріоритетів. Тоді доречним є висновок, що майбутнього фахівця можна навчити усьому, але йому нічого робити в освітньому закладі, якщо педагогічна діяльність не стала і не набула для нього суспільної значущості, не стала його особистою цінністю.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Батракова С.Н. Педагогический процесс как явление культуры (методологические проблемы): Монография. –Ярославль, 2008. -228 с.
2. Величко С.П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі: [Монографія] /С.П.Величко. –Кіровоград, 1998. -302 с.
3. Гончаренко С.У. Наука і навчальний предмет //Наукові записки. – Вип.. 66. –Серія: Педагогічні науки. –Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. –Ч.1. – С.3-11.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /А.А.Леонтьев –М, 1979. – С.3.
5. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] /В.В.Радул, О.В.Михайло, І.П.Краснощок, В.А.Кушнір /За редакцією В.В.Радула. –Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2002. -263 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Педагогические сочинения: В 6-и т. – М.: Педагогика, 1990.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Величко Степан Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів* – проблеми дидактики фізики та підготовки високопрофесійних фахівців освітньої галузі.

## ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ В СЕРЕДОВИЩІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

### Віктор ВОВКОТРУБ (Кіровоград)

*Визначено роль евристичного навчання з філософсько-методологічних позицій, наведено структуру типів запитань студентів, діалогових компонентів, приклади когнітивних, екстенсивних і креативних запитань.*

*Определена роль эвристического обучения с философско-методологических позиций, приведена структура типов вопросов студентов, диалоговых компонентов, примеры когнитивных, экстенсивных и креативных вопросов.*

*Ключові слова: особистісно-орієнтоване, розвиваюче, проблемне навчання, природнича освіта, евристичний діалог, толерантність, запитання,*

**Постановка проблеми.** Нинішній технічний прогрес глибоко і широко співвідноситься із моральністю, чим визначається особливий суспільний статус природничої освіти. Така освіта формує не лише природничо-наукові знання, а й розуміння моральних та етичних проблем у суспільстві, що є невід'ємною компонентою майбутнього вчителя і викладача природничо-математичних дисциплін. Отже в процесі викладання природничих дисциплін разом із здобуванням знань і формуванням умінь (здійснювати спостереження природних явищ, описувати і узагальнювати їх результати тощо) розвиваються пізнавальні інтереси, виховуються переконання у пізнанні світу, формуються творчі і професійні здібності майбутніх фахівців. Разом з тим зміст сучасної освіти має бути педагогічно адаптованим із соціальним досвідом, який



передається через навчання. Учень і студент має знати і вміти більше в порівнянні із лише застосуванням знань і вмінь за зразком, бо разом є потреба розвитку продуктивної творчої діяльності, притаманної і специфічної кожній окремій індивідуальності. Тож потребує уваги зміщення акценту в освіті до визнаного особистісно-орієнтоване навчання, в якому вагоме місце відведене евристичному навчання. Проблема наповнення змісту, форм і методів природничої складової освіти творчим компонентом є досить актуальною, за стрімких темпів глобалізації і інформатизації суспільства. Знання, якими оволодіває учень і студент, які не відтворюються в повсякденній діяльності, в освітньому і побутовому середовищах, практично є не конкурентоздатними для швидкоплинного світу. Це пояснює сутність і необхідність ефективного освоєння стрімко зростаючого обсягу інформації. Цілком очевидна потреба зміщення акценту в освіті до особистісно-орієнтованого – розкриття творчого потенціалу відповідно до особистісних якостей, психологічних і фізичних особливостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.** Пошуки і перспективи вирішення проблем неперервної професійної освіти визначають, що за умов, коли техніка і технології стрімко вдосконалюються, спеціалісти повинні мати високий інтелект, фундаментальні знання, достатній технічний досвід. Майбутній учитель природничих дисциплін у процесі професійної підготовки має оволодіти не лише декларативними знаннями (про те «що»), а й процедурними («як») [6, с. 25], вміти передати знання і вміння іншим учасникам освітнього процесу. На недостатню збалансованість гуманітарного, природничо-математичного і технологічного складників у змісті освіти вказано в оновленій редакції Державного стандарту загальної середньої освіти. [3]. Ролі проблемного навчання в особистісно-орієнтованому навчанні присвячені праці Махмутова М.І. [5], Давидова В.В [1] і інших.

**Мета статті -** вирішення більшості завдань щодо особистісно-орієнтованого навчання через модернізацію дидактичних систем, методик і педагогічних технологій, спрямовання їх на поступову перебудову підтримуючого типу навчання, який передбачає в основному опанування, підтримання і відтворення наявної культури і соціального досвіду у навчання іноваційне, з широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Результати такого навчання полягають у значно глибшому й усвідомленішому розумінні студентами сутності вивченого, сформованості здатності самостійно аналізувати й оцінювати навчальну та іншу інформацію, формулювати висновки, аргументовано відстоювати свої погляди, слухати інших тощо [3].

До різновидностей особистісно-орієнтованого навчання відноситься евристичне навчання – освітня діяльність конструювання власної сутності, мети, змісту і організації освіти [2]. Для цього важливо створити таке освітнє середовище, де б освітній рівень зростав у всіх областях: визначати індивідуальну сутність і потребу вивчення навчальних дисциплін; визначати власну мету до вивчення тієї чи іншої теми, розділу, визначати темпи і форми навчання, керуватись такими особливостями навчання, які притаманні його індивідуальним особливостям, здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності; оволодіння основами креативної когнітивної і організаційної діяльності. [2]. Це дієво сприяє його творчій саморегуляції.

Творча саморегуляція можлива за наявності діалогу в зовнішньому освітньому середовищі, як пріоритетного принципу освіти через діалогічні контакти викладача і студента, де домінантою виступає логіка викладача, яка спряжена з передачею знань без врахування його культурних, психологічних особливостей. В системі розвиваючого і проблемного навчання діалог є певним доповненням до репродуктивних видів навчання. Проблемне навчання – це передача досвіду старших поколінь молодшому поколінню [5], який сприяє розвитку особистості того, хто навчається, але не вибудуванню його освітнього шляху.

Евристичний діалог є пріоритетним для особистісного початку освітньої діяльності, джерелом формування особистісного змісту освіти і взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем. Евристичний діалог – це постановка питання зовнішньому освітньому середовищу на кожному етапі освітньої діяльності: цілепокладання, виборі форм і методів, відповідних до культурно-історичних і психологічних особливостей того, хто навчається. Якість систематично ставити запитання – ключ до формування пізнавальної, творчої особистості, здатної висувати передбачення і будувати свій індивідуальний шлях в освіті.

В природничій освіті евристичний діалог досить ефективний. Головна його перевага – сприяння становлення нового типу особистості, яка навчається. Вміння учня і особливо студента вести діалог – результат наявності вміння розділяти знання і незнання, вибудовувати мету навчання, визначатись із особливостями і рисами того чи іншого навчального середовища, рефлексувати. Такий індивід є активним, вміє порівнювати, а в порівнянні зароджується нове: знання, емоції, творчість. Поява запитання у школяра і студента – це початок становлення його особистості, де є місце і морально-формуючій функції – правильно сформульоване запитання виступає свідомим зверненням до формуючих начал, до логосу, впроваджуючи в життя сутність «вічного повернення» розуму до його основ [2, с. 45]. Отже запитання – шлях вирішення вагомої мети природничого навчання: формування студентом знань, адаптованих

до його особистісних особливостей поряд з розвитком вмінь здобувати знання; вміння розглядати, співставляти кілька точок зору, чим забезпечується реалізація виховної мети в навчанні – виховання переконаності в пізнанні оточуючого світу, виховання толерантності, терпимості.

Стосовно перебігу формування і розвитку евристичного діалогу і його трактування на першому етапі освітньої діяльності студент пізнає досліджувальну область реальності (реальний освітній об'єкт). Пріоритетність пізнання реальних об'єктів в порівнянні з ідеальними є попередженням поширеного явища, коли вивчення реальності (природних об'єктів, художніх текстів, творів мистецтва, технічних засобів) підміняється вивченням про неї інформації.

На другому етапі сформований суб'єктивний первинний продукт навчальної діяльності співставляється за керівництва викладачем з культурно-історичним аналогом. В ньому концентруються основи наук, що вивчаються., які є фундаментальним досягненням людства і відображені в навчальних предметах і освітніх областях [4].

На третьому етапі діяльності продукт переосмислюється, добудовується або включає в предмет нову діяльність. Тут обов'язково присутнє особисте освітнє збагачення (знань, досвіду, здібностей).

Наведена триетапна послідовність евристичної діяльності знаходить своє відображення в трьох методологічних групах запитань до пізнання об'єкта («Що?», «Як?», «Чому?»). Методологія пізнання об'єкта спочатку вимагає виділення його серед інших об'єктів, характеризування його з інших сторін, доступних спогляданню. Виокремлення зовнішньої сторони об'єкта в цілому корелюється постановкою групи питань «Що?». Наступним етапом є опис властивості об'єкта, виокремлення з цілого складових частин, дослідження кожної з них окремо, їх порівняння, встановлення закономірностей. Цьому етапу пізнання відповідає група запитань «Як?». Встановлення закономірних зв'язків між виокремленими властивостями, причин їх наслідків, встановлення закономірностей і законів вимагає від дослідника пояснення пізнаного. Отже на третьому етапі якісно різні властивості і сторони об'єкта пізнання синтезуються, що відображається групою запитань «Чому?».

Отже з філософсько-методологічних позицій евристичне навчання являє собою процес евристичних запитань студента на кожному відрізку індивідуального освітнього шляху. В цілому дана методологія вчить як саме навчити студента правильно формулювати і задавати запитання.

Виділяють три *типи запитань* як творчого продукту того, хто навчається: когнітивні – спрямовані на глибше вивчення нового матеріалу; екстенсивні – такі, що пов'язують тему предмета з іншими темами і навіть предметами; креативні запитання. Наприклад: «Чи можна

стверджувати, що комп'ютер «розумніший» людини? Такі запитання дозволяють оцінити не лише певний знаннєвий обсяг запитання, а й його творчу складову.

В процесі оцінювання діяльнісної складової творчості враховується і сама послідовність запитань. Наприклад запитання в доведенні учнем, чи нехтування ним того чи іншого твердження дає можливість оцінити здібності його мислення, диференціювати і інтегрувати предметні знання, знаходити аналогії в асоціації між різнорідними компонентами.

Особливий інтерес для оцінювання евристичної творчої діяльності має *емоційний* підтекст запитань. Наприклад, певні емоційні висловлювання в формі запитань, які не спрямовані на одержання інформації дозволяють оцінити досвід емоційно-ціннісного відношення учня чи студента до дійсності, дозволяють реалізувати виховні цілі природничої освіти.

Постановка наведених трьох груп запитань алгоритмізує навчально-пізнавальну активність студентів. Перша група запитань пов'язана з визначенням суті основних понять і термінів, які виражені ключовими словами і умовно визначаються запитаннями «Що?». Наступна група запитань («Як?») пов'язана із знаходженням кореляції між ключовими словами. Третя група запитань («Чому?») передбачає постановку студентами будь-яких запитань викладачеві стосовно подальшого вивчення теми. За порушення такого слідування запитань викладач відповідає запитанням на запитання студента («зустрічне запитання»). Кількість останніх також слугує критерієм оцінювання вмій студентів формулювати і ставити запитання в певній послідовності.

Постановка мети для студентів є важливим елементом їх евристичної діяльності і завжди ґрунтується на розділенні знань від незнання. Цим визначається концентроване вираження освітньої мети в запитанні.

Діалог зі студентами, використання зворотного зв'язку є необхідною і достатньою умовою як пізнання студентами реального фундаментального об'єкта, що вивчається, так і слугує необхідною і достатньою умовою для співставлення первинного освітнього продукту з культурно-історичним аналогом. Співставлення – це завжди діяльність, а тому наступним діяльнісним компонентом евристичного діалогу є найефективніші доведення і спростування тверджень (як студента, так і підручника), що найповніше відповідає постановці кореляційного запитання «Як?». Наприклад, пропонується спростувати твердження «При підвищенні температури напівпровідника його опір зросте». Доведення і спростування дозволяє не лише порівняти освітній продукт щодо вивчення реального фундаментального об'єкту з його культурно-історичним аналогом. Разом в процесі діалогу реалізується принцип продуктивної діяльності студента, оскільки порівняння є емоційною

основою для творчої діяльності. Сформовані при цьому знання набувають особистісної інтерпретації.

Третій етап евристичної діяльності студента передбачає створення ними узагальненого освітнього продукту. Найефективнішими є такі види діяльності студента як доведення, чи спростування одного й того ж твердження викладача, складання евристичних завдань, діалогів опонентів тощо. Наприклад, студентам пропонується скласти фрагмент діалогу між двома опонентами про можливості створення датчика температури з провідника чи напівпровідника.

Принцип єдності доведень і спростувань є діалоговим принципом доповнюваності Н. Бора і співвідноситься з постановкою запитання «Чому?». Реалізація цього принципу в освітній практиці формує вміння студента розглядати кілька точок зору, в тому ж числі і протирічливих, сприяє вихованню терпимості і толерантності до інших думок. Це особливо актуально при формуванні природничих знань, зокрема будови мікросвіту, мікроелектроніки, нанотехнологій, де вагомим є точка зору стосовно природи об'єкта з протирічливих точок зору.

Дані дидактичні компоненти евристичного діалогу можуть бути реалізованими і в дистанційному навчанні. Евристичний зміст, відповідно до описаних вище етапів евристичної діяльності, дозволяє студенту створювати суб'єктивний первинний продукт, з послідуєчим співставленням з культурно-історичним аналогом. При узагальненні освітній продукт стає висхідним етапом його вивчення для наступних вищих етапах. А це вже є розширенням об'єму знань всього курсу.

Діалогова структура і особистісно значимий компонент евристичного завдання є необхідною і достатньою умовою одержання творчої, а не репродуктивної відповіді студента. Наприклад, ставиться завдання: «Який із комплекту датчиків доцільно використати в експериментальній установці для експериментального визначення прискорення вільного падіння?». Для цього завдання студентам пропонують: 1) установки: для вимірювання часу вільного падіння тіла; визначення часу руху зв'язаних тіл; визначення часу польоту тіла, кинутого горизонтально. Студенти знайомляться з характеристиками датчиків, наближеними тривалостями перебігів процесів з кожною установкою і визначаються з вибором датчика (запитання «Що?»). Після визначаються з особливостями використання кожного датчика в експериментальних установках, зокрема, з відповідністю вхідних і вихідних характеристик елементів установки і елементів кріплення чи встановлення датчиків («Як?»). При цьому студенти обов'язково зіткнуться з необхідністю створення принципово нової установки, як результату співвіднесення представлених варіантів з особливостями запропонованих датчиків (постановка питання «Чому?»).

Разом із внутрішнім діалоговим компонентом евристичного завдання, яке є його необхідним суттєвим компонентом, виділяють і зовнішньо-діалоговий компонент евристичного завдання. Останній спрямований на розвиток вмінь студентів ставити запитання, доводити, спростовувати твердження, складати фрагмент бесіди тощо. Подібними зовнішньо діалоговими завданнями («Доведи, спростуй», «Диспут» і інші) охоплені синтез внутрішнього і зовнішнього діалогів, що є необхідною і достатньою умовою для розвитку творчих здібностей студента.

До явно виражених освітніх здобутків студентів можна віднести їхні вміння аргументувати свою точку зору, здобувати предметні знання, створювати нові знання. Це вагомо підтверджується в інформаційно-комунікаційному полі за підтримки мультимедійних технологій, де є можливості демонстрацій освітніх продуктів студентів. Цим розширюються межі застосування педагогічних технологій.

**Висновки.** Діалогова складова організації евристичного навчання в процесі формування в студентів фізико-технічних знань створює необхідні і достатні умови для успішного формування досвіду творчої діяльності студента, досвіду емоційно-ціннісних відношень до дійсності.

Разом реалізується не лише дидактична мета щодо формування знань, а й вміння здобувати знання, вирішувати виховні і моральні задачі, толерантність і терпимість до думок інших.

**Перспективи подальших досліджень у царині окресленої проблеми.**

В подальшому вирішення проблеми має охоплювати приклади і фрагменти змістовних одиниць теоретичного, практичного і експериментального матеріалів, характерних і адаптованих для забезпечення особистісно-орієнтованого навчання в підготовці майбутніх учителів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М., 1996.
2. Король А.Д. Диалог в организации эвристического обучения физике /А.Д.Король. – Физика в школе. – 2008. - № 6. – С. 43-49.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - №3.
4. Ляшенко О.І. Оновлення змісту загальної середньої освіти – стратегічне завдання сьогодення. – К-П Вип. 17 с. 44-46.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1975.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2000. – 636 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Вовкотруб Віктор Павлович** – доктор педагогічних наук, професор, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* підготовка майбутніх учителів природничо-математичного циклу.

## САМОРЕГУЛЯЦІЯ МЕНЕДЖЕРА ЯК КЕРІВНИКА КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ КОЛЕКТИВУ

**Марина ГРИНЬОВА**

*У статті висвітлено специфіку розвитку саморегуляції менеджера як керівника кар'єрного зростання колективу. Визначено сутність поняття менеджер, наведено принципи керування кар'єрою.*

*Ключові слова: саморегуляція, менеджер, керівник, кар'єрне зростання колективу.*

**Актуальність проблеми.** М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі зазначають, що менеджер – це не тільки посада, а й певний рівень професіоналізму в управлінні. Менеджер - професійний управлінець, керівник. Аналізуючи управління із загальноправової точки зору, І.П.Волков дає таке визначення: керівництво - процес правової організації і управління спільною діяльністю членів колективу, який здійснюється керівником як посередником соціального контролю і влади "

**Мета статті** – розкрити сутність процесу саморегуляції менеджера освітнього закладу, як основи кар'єрного зростання колективу.

**Виклад основного матеріалу.** Менеджер освіти – це людина, яка здійснює цю роботу як керівник- професіонал.

З'ясовуючи питання щодо використання загальних принципів саморегуляції у різних видах діяльності, всю різноманітність психічних явищ можна розглядати у їх співвідношенні з конкретними ланками регулювання діяльності, визначаючи тим самим функціональне місце і значущість цих явищ у загальній архітектурі процесу регулювання.

Доведено, що саморегуляція має єдину структуру для всіх видів діяльності і складається з таких компонентів: мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їх корекції.

Цільові функції менеджерів освіти – керівників дошкільних закладів, закладів середньої освіти, керівників районної, обласної, всеукраїнської ланки управління освітою, школознавства висвітлені у працях В.І.Бондаря, Є.С. Березняка, В.І.Маслова, Т.І.Шамової, Т.В.Федорова, В.П.Симонова, Ю.А.Конаржевського, Ф.Е.Штикало, М.Г.Балашової, Г.В.Єльнікова та ін.

До цільових функцій, Р.Х.Шакуровим, належать, по-перше, виробнича функція, яка підпорядкована соціальному замовленню на навчання та виховання дітей, підготовку їх до життя й передбачає організацію навчально-виховного процесу та створення необхідної для цього навчально-матеріальної бази (організаційно-педагогічні та господарські функції); по-друге, соціально-орієнтована на інтереси педагогів; створення на роботі комфортних умов праці, сприятливого мікроклімату, який викликав би життєрадісний настрій, бажання працювати у своїй школі. Крім цільових, за Р.Х. Шакуровим, є ще одна

група функцій – соціально-психологічних, які спрямовані на формування у педагогічному колективі психологічних властивостей і станів, необхідних для продуктивної праці. До соціально-психологічних функцій належать організація педагогічного колективу, його активізація (стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток у ньому самоврядування.

Психологи виявили деякі загальні чинники позитивної та негативної мотивації активності особистості. Позитивну мотивацію активності можуть викликати:

- позитивна оцінка та схвалення дій, вчинків особистості;
- підтримка, заохочення наступних актів, які подібні до попередніх, у словесній або несловесній формі;
- зміна поведінки, характеру активності іншої особи в напрямі, який є бажаним для суб'єкта впливу (наприклад, підкорення);
- самостійне продовження та розвиток того виду та напряму впливу, які пропонує суб'єкт, а також стилю роботи;
- цілеспрямований, відповідний, бажаний, прийнятний для обох вплив з боку об'єкта.

Негативну мотивацію активності особистості можуть викликати:

- негативна оцінка конкретної дії, вчинку на тлі загального позитивного ставлення до особистості;
- незгода, відмова від поведінки, що пропонується, і ставлення до справи, до людей, до самого себе;
- відмова від співробітництва, взаємодопомоги; позиція "не брати участі";
- опір реактивний або активний, тобто самостійний, ініціативний".

Стратегічною метою менеджменту в освіті є створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації особистості. Узагальнену парадигму менеджменту в освіті подано в таблиці.

**Співвідношення змісту роботи менеджера освіти з цілями роботи суб'єктів і об'єктів системи освіти**

<b>Зміст праці</b>	<b>Безпосередня мета</b>	<b>Мета роботи об'єктів впливу</b>	<b>Очікуваний результат, Стратегічна мета</b>
Усвідомлена, цілеспрямована взаємодія менеджера (керівника) із суб'єктами та об'єктами, які є	Створення (актуалізація) відповідних психічних станів, якостей, властивостей, спонукань,	Створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації кожної особистості через оптимальну	Інтелектуально розвинена, навчена, вихована особистість, самоактуалізована, з



причетними (безпосередньо чи опосередковано до навчання і виховання.	необхідних для реалізації загальної мети управління. Забезпечення скоординованої й активної участі в досягненні поставленої мети	організацію системи освіти та навчально-виховного процесу	моральними якостями, що відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям
--	--	---	--

Компонент "модель значущих умов" або діагностичний компонент стосується аналізу вихідного стану (рівня) розвитку об'єкта та суб'єкта управління, його психологічних та соціально-психологічних (а можливо, і психофізіологічних) якостей: особливостей, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу дітей, педагогів, самого менеджера. Глибина та обсяг діагностичних дій в педагогічному менеджменті залежать, як показує дослідження, від різних обставин, але особливо значущими тут є: рівень обізнаності менеджера про об'єкт управління, наявність проблем, труднощів, причини яких невідомі керівнику, рівень компетентності керівника, індивідуальні особливості об'єкта та суб'єкта управління, рівень складності питання, яке треба вирішити.

До діагностичного компоненту належать зовнішні і внутрішні умови. До зовнішніх відносяться нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. До внутрішніх належать ситуація в колективі, яка характеризується фінансовими, соціально-психологічними чинниками.

Виходячи з конкретних умов, керівник приймає відповідне рішення. Розробка і прийняття управлінських рішень - це соціальний акт, підготовлений на основі аналізу й оцінки, який організовує практичну діяльність суб'єктів та об'єктів управління.

Зовнішніми факторами управлінських рішень є такі, що не йдуть від особистості керівника, а саме: рівень складності і важливості завдання, що стоїть перед педагогічним колективом; обсяг і якість наявної інформації щодо проблеми, яку необхідно розв'язати; рівень технічної оснащеності й матеріально-економічного забезпечення (дитячого садка, школи, відділу освіти); ступінь кооперації персоналу; час, який має у своєму розпорядженні керівник для підготовки і прийняття рішення; особливості соціально-психологічного клімату в колективі тощо.

Внутрішні чинники управлінських рішень – це ті, що залежать від керівника як людини з притаманними їй індивідуальним психофізіологічним, педагогічними та ін. особливостями: інтелектуальні

якості керівника; творчі здібності; його здатність до ризику, нововведень у системі освіти; рівень домагань (рівень складності цілей, які ставить керівник і вважає можливим досягти) та його реалістичність; рівень самооцінки та її адекватність; особливості темпераменту; емоційно-вольові особливості тощо.

Послідовні етапи прийняття управлінських рішень: виявлення проблеми (діагноз), формування обмежень і критеріїв для прийняття рішення; виявлення та аналіз альтернатив; оцінка альтернатив (прогноз); кінцевий вибір альтернативи, рішення.

За Р.Х. Шакуровим, оперативний або проектувальний компонент проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення наперед спільної діяльності педагога та учнів, тобто проектування їхньої особистісно-розвивальної взаємодії. Проект дає змогу у взаємообумовлених та систематизованих зв'язках представити складові успішності педагогічного процесу. Це, передусім, вимоги щодо доцільності обраних ідеальних цілей виховання та навчання, уявлення про послідовність дій, що ведуть до їх досягнення, з конкретним визначенням проміжних цілей і завдань, критеріїв оцінки отриманого результату. Згідно з цим, схема проекту включає: опис стану об'єкта педагогічного управління. Процес проектування носить системний характер. Це передбачає сукупність компонентів, що взаємопов'язані між собою та розкривають послідовність і характер взаємодії вихователів та вихованців.

Основні компоненти структури системи проектування навчально-виховного процесу:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта та психолого-педагогічної діяльності;
- соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;
- визначення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань;
- прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;
- організація діяльності об'єкта;
- моніторинг (відслідковування) динаміки активності об'єкта педагогічного управління;
- поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом;
- підсумкова діагностика рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розроблення проект) на новий етап розвитку об'єкта.

Здійснення вказаних етапів відбувається із застосуванням безперервного моніторингу.

Термін "моніторинг" (латиною monitor) означає контроль. За Н.Л. Коломинським, на етапі контролю домінуючим є порівняльно-оцінний підхід. Тут залучаються інтелектуальні властивості менеджера освіти (аналіз, синтез, порівняння, критичність глибина розуму), а також психологічні особливості керівника і підлеглих.

Поміж інших обов'язків, на менеджера покладається також відповідальність за кар'єрне зростання підлеглих. Процес керування кар'єрою це система, яка в теоретичному і практичному плані включає логічно пов'язану і послідовно реалізовану сукупність дій (функцій); дослідження проблем, пов'язаних виявленням потреб в управлінських кадрах, з їхнім розвитком і просуванням; прогнозування переміщень на ключових керівних посадах: цілепокладання, планування кваліфікаційного і кар'єрного росту організацію кар'єрного просування, мотивацію, контроль за реалізацією кар'єрного плану, регулювання і коректування.

Ми розглядаємо керування кар'єрою як особливий вид діяльності, у якій її суб'єкт (адміністрація, служба кадрів, служба керування персоналом, сам працівник) за допомогою рішення управлінських задач створює стратегію і реалізує визначену технологію (механізм) організації процесу розвитку індивідуально-професійних здібностей, нагромадження професійного досвіду з метою раціонального використання їх в інтересах держави, організації, людини.

Керування як діяльність припускає наскрізну, цілеспрямовану систему розвитку кар'єри окремої особистості, а по-друге, актуалізується система управлінських задач, що дозволяють реалізувати стратегію організації розвитку кваліфікаційного рівня. Стратегію при цьому ми розглядаємо як детальний, всебічний комплексний план, призначений забезпечити оптимальну місію організації. При цьому мають місце такі чинники: формулювання цілей і задач керування кар'єрою; з'ясування принципів і правових основ керування кар'єрою; визначення характеристик ефективного керівника; оцінка здібностей і особистісних якостей кандидатів; планування механізму керування кар'єрою, розробка варіантів планування кар'єри кандидата, узгодження, корекція плану разом з претендентом, наступне затвердження плану керівником; організація виконання плану: придбання співробітником необхідного рівня професійної підготовки, професійного досвіду як усередині організації, так і поза нею; організація процесів навчання основам самоврядування кар'єрою, оцінки; адаптації і професійної орієнтації, конкурсів на заміщення вакансій менеджерів; розрахунок потреб у фінансовому забезпеченні реалізації плану професійного розвитку

співробітника і плану кар'єри; координація зусиль співробітника і можливостей організації по виконанню плану індивідуального професійного розвитку.

Система керування кар'єрним процесом повинна будуватися за механізмами саморегуляції. Є. Комаров вважає, що питання організації керування кар'єрою повинне знайти відображення в документах: Положення про кар'єру, фактичні моделі кар'єри. Потім необхідно зрозуміти особливості власної кадрової системи і таку важливу її складову, як фактичні моделі кар'єри; виявити і періодично відслідковувати мотивацію персоналу щодо кар'єри, розробити і впровадити таку систему керування кар'єрою, яка б враховувала особливості організації, її можливості і мотивацію персоналу. Розглянемо компоненти керування кар'єрою:

- формулювання цілей і задач керування кар'єрою;
- формулювання принципів і правових основ керування кар'єрою;
- визначення характеристик ефективного керівника;
- оцінка здібностей і особистісних якостей кандидатів;
- планування механізму керування кар'єрою, розробка варіантів кар'єри кандидата, узгодження, корекція плану разом із претендентом, наступне затвердження плану керівником;
- організація виконання плану; набуття співробітником необхідного рівня професійної підготовки, професійного досвіду як усередині організації, так і поза нею; організація процесів навчання основам самоврядування кар'єрою, оцінки, адаптації і професійної орієнтації, конкурсів на заміщення вакансій менеджерів;
- розрахунок потреб у фінансовому забезпеченні реалізації плану професійного розвитку співробітника і плану кар'єри;
- координація зусиль співробітника і можливостей організації по виконанню плану індивідуального професійного розвитку і плану кадрового забезпечення; виявлення і періодичне відстеження мотивації претендента щодо кар'єри;
- контроль виконання плану кар'єри.

Послідовність викладених вище компонентів являє закономірний управлінський цикл, а їхня сукупність відповідає класичному набору функцій керування і сприяє цілеспрямованому розвитку саморегуляції людини, нагромадженню нею професійного досвіду і раціональному використанню його потенціалу як в інтересах співробітника, так і в інтересах освітньої установи

Суб'єктами керування кар'єрою визначають саму людину, тобто її саморегуляцію – людина вибудовує шлях свого життєвого і трудового розвитку;

державу, тому що ступінь задоволеності громадян ростом і просуванням у праці, що професійний потенціал кожного менеджера та його вплив на проведення реформ в освітній галузі;

організацію, у якій фахівець працює, тому що вона зацікавлена в підвищенні професійного рівня керівника і кожного з її працівників, по-перше, з погляду заповнювання штатного простору, по-друге; більш високий рівень керівника кожного підрозділу й організації в цілому підвищує ефективність її діяльності, по-тре гє, керування кар'єрою дозволяє забезпечити безперебійне і раціональне заміщення ключових посад; зберегти кадровий баланс і прогнозувати стабільність організації.

Виділимо принципи керування кар'єрою.

*Принцип безперервності.* Жодна з досягнутих цілей у кар'єрі не може бути остаточною і стати приводом для зупинки. У процесі розвитку способу службової діяльності накопичуються зміни, що; перевищуючи визначений поріг, приводять до підвищення статусу. І якщо навіть не посадового, то рольового, а отже, соціального.

*Принцип свідомості* Будь-яка кар'єрна дія повинна бути доцільною з позицій індивіда і суспільства, соціально продуктивною.

*Принцип оптимальності.* Важливо врахувати сили і здібності об'єкта кар'єри на довгому кар'єрному шляху, співвіднести кар'єрні прагнення професіоналів з реальними можливостями, дотримувати ритмічність у зміні кадрових поколінь.

*Принцип економічного розвитку, добору і просування* (наприклад, навчання в діяльності «нові знання — під нову посаду»).

Наведені принципи кар'єрної стратегії при використанні їх на окремих ділянках просування є одночасно і принципами службової тактики. Реалізувати *функції керування кар'єрним процесом* можна гіри дотриманні визначених умов. По-перше, повинна бути чітка нормативно-правова база системи і механізмів керування кар'єрою. Серед інших умов виділяємо:

- усвідомлення цінності професійного досвіду людини як найважливішого фактора кар'єрного розвитку;
- конкурентоспроможність фахівця (володіння таким особистісним і професійним потенціалом, що дозволив би витримати конкуренцію);
- створення бази даних професійного досвіду, професійного потенціалу особистості і потенційних умов її реалізації в організації (чи в суміжних галузях);
- створення системи роботи з керування кар'єрою;
- відносна стабільність організаційної і посадової структури органів державної влади, організації, наявність науково обгрунтованого кар'єрного простору;

– наявність кар'єрної орієнтації фахівця й ін.

**Висновки.** Місія керування кар'єрою — у досягненні саморегуляції інтересів організації і потреб людини. Взаємодію організації і менеджера в ході керування його кар'єрою В.Ю. Іванов пояснює як процес професійного розвитку, що реалізується за допомогою об'єднання зусиль по керуванню кар'єрою з боку як організації, так і претендента.

Добір менеджера на посаду здійснюється, з одного боку, шляхом оцінки працівника організацією, з іншого боку – самопрезентацією, його навичками саморегуляції.

*Розвиток кар'єри* найчастіше пов'язують із просуванням службовими сходами. *Планування і здійснення кар'єри*, задовольняючи потреби службовців у самоповазі і самоактуалізації; виступають факторами, що мотивують їхню професійну діяльність, але воно допускає також і наукове обґрунтування раціонального віку і нормативних термінів заняття посад з урахуванням побажань і можливостей особистості працівника. *Розвиток кар'єри - це прагнення удосконалити свої навички, розширити їх і завдяки цьому стати кращим у роботі.*

Керівник у сфері освіти, якщо він прагне стати високопрофесійним працівником, повинен досконало вивчити об'єкт управління, тобто структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, бездоганно знати цей об'єкт, і насамперед – школу. Проте знати не як учитель, який має справу з окремими освітніми процесами, а як керівник, що бачить їх з позицій системного цілого і спроможний організувати прийняття управлінських рішень зі знанням справи, тобто специфіки школи.

Зазначимо, що підготовка менеджерів в університетах і бізнес-школах США нині справедливо критикується американською громадськістю саме за те, що в навчальних закладах готують керівників як фахівців так званого широкого профілю, що слабо знають особливості конкретних об'єктів.

Управління може бути ефективним, якщо воно характеризується такими властивостями, як цілеспрямованість, системність, прогностичність, циклічність та ін., й задовольняє ряду вимог:

- механізм управління повинен відповідати складності об'єкта й можливостям суб'єкта;
- є резерви (часу, варіантів управлінських рішень та ін.);
- правильно обрано критерії;
- має місце добре розвинута система зворотного зв'язку;
- враховано людський фактор.

Управління в будь-якій соціальній організації може бути повно спроектоване, описане, охарактеризоване й реалізоване через сукупність своїх функцій, організаційну структуру й організаційний механізм.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. / М.В.Гриньова. – Полтава: АСМІ. – 2008. – 268 с.
2. Гриньова М.В., Штепа О.Г. Менеджмент в освіті: навч.-метод. посіб. для студентів і магістрантів усіх спеціальностей педагогічних університетів / М.В.Гриньова, О.Г.Штепа – Полтава: 2003. – 73 с.
3. Коломинський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті: Соціально-психологічний аспект: Монографія / Н.Л. Коломинський. – К., 2000. – 286 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гриньова Марина Вікторівна** - доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

*Коло наукових інтересів:* саморегуляція, педагогічний менеджмент, професійна підготовка майбутнього вчителя.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Генадій ДЬЯКОНОВ**

*У статті здійснюється теоретичне і практичне дослідження психологічних особливостей професійної підготовки майбутніх психологів. В результаті емпіричного дослідження встановлено, що у структурі професійної спрямованості майбутніх психологів домінують мотиви соціальної значущості та самоствердження у професії.*

*Ключові слова:* професійна мотивація, професійна спрямованість майбутніх психологів, труднощі і кризи професійного становлення майбутніх психологів, соціальна значущість і самоствердження.

Професія практичного психолога набуває у наш час все більшої популярності: багато випускників середніх шкіл бажають вступати на психологічні факультети, щороку збільшується кількість випускників психологічних факультетів у нашої країні, зростає потреба у спеціалістах-психологах, які працюють у різних галузях психологічної практики [4, 7, 8].

Все це зумовлює **значну науково-практичну актуальність** дослідження психологічних особливостей підготовки майбутніх психологів, а глибина і якість їхньої професійної мотивації є центральною умовою подальшої професійної діяльності й особистої долі. Виходячи зі сказаного, **предметом дослідження** у нашій роботі є науково-практичне вивчення психологічних особливостей професійної підготовки майбутніх психологів.

**Метою** дослідження є теоретичне й практичне вивчення психологічних особливостей професійної мотивації майбутніх психологів.

**Гіпотеза** дослідження полягає у тому, що у складі професійної спрямованості майбутніх психологів домінуючими є мотиви соціальної значущості праці та самоствердження у праці.

**Завдання** нашого дослідження полягають у тому, щоб теоретично вивчити особливості професійного і особистісного самовизначення

студентів-психологів і проаналізувати умови підготовки та студентів до самостійної професійної діяльності, а також здійснити емпіричне вивчення уявлень студентів про психологію як сферу професійної діяльності й емпірично дослідити спрямованість студентів-психологів на їхню майбутню професійну діяльність у якості психолога.

Теоретичне вивчення професійного та особистісного самовизначення студентів-психологів показує, що початковий етап професіоналізації передбачає вибір сфери діяльності, пошук свого місця у професійному співтоваристві, соціальну адаптацію і самореалізацію як ефективно працюючого члена суспільства. Все ці аспекти розглядаються дослідниками – психологами-практиками, педагогами вищої школи, соціологами [3, 4, 6, 7], – як ключові моменти, що визначають все життя людини. Важливою складовою цього процесу є період навчання у вищому навчальному закладі, де майбутній спеціаліст отримує необхідні знання та вміння, знайомиться зі старшими колегами, уточнює своє вихідне уявлення про ту діяльність, котрій він вирішив присвятити себе, вступаючи у даний навчальний заклад [7].

Період студентства, вочевидь, зовсім не простий – як в плані добросовісної студентської праці, так і в особистому плані. Як відомо, саме на межі пізньої юності та ранньої зрілості молода людина повинна зформувати свої життєві цінності, намітити найближчі та перспективні цілі, спробувати і перевірити себе в різноманітних ситуаціях [6, 8]. Отриманню високої кваліфікації значно сприяє особисте, «пристрасне» ставлення до майбутньої роботи, орієнтація в першу чергу на професійні, корпоративні, а не чисто матеріальні цінності, що пов'язані з діяльністю у даній якості.

Важливими факторами професійного спрямування психологів є мотиви вибору професії. Основними мотивами абітурієнтів-психологів є бажання допомагати людям, потреба у саморозвитку, інтерес до психології як до нової області знань, прагнення отримати престижну професію «психолога-практика» (психотерапевта, консультанта) [7]. Ці бажання багато в чому залежать від особливостей юнацького віку і пов'язані з прагненням «пізнати себе» та отримати психологічну консультацію. Додаткову роль при цьому відіграє незрозумілість загального уявлення про характер та зміст професійної діяльності психолога та міфічні уявлення про психологію і психологів.

Велику роль у формуванні професійного спрямування майбутніх психологів відіграє навчальний процес [5, 7, 8], що у сучасних умовах має фундаментальний і проблемний характер, оскільки студентам не задають «єдино вірну» картину людини і світу, а пропонують виробляти власне бачення професійних і життєвих проблем через глибоке і всебічне вивчення матеріалу та проведення самостійних досліджень. Враховуючи



творчий характер подальшої професійної діяльності психолога, неможливо сподіватися на готові рецепти постановки задач або прийомів вирішення.

Пошук місця роботи по закінченні навчання, успішне працевлаштування та професійне самовизначення також залежать від можливостей особистості та зусиль молодого спеціаліста [3, 7]. Важливим завданням вищої освіти окрім передачі знань та вмінь є формування особистості професіонала, сприяння її самоідентифікації з професією.

Формування *професійної складової Я-концепції*, яка необхідна для успішного самовизначення, включає в себе як свідомі когнітивні й операційні компоненти, так і несвідомі цінності та смисли, що надають емоційне забарвлення окремим професійним актам і всієї професійній діяльності в цілому, передбачає постійну роботу суб'єкта з формування і деталізації *внутрішнього образу професійної діяльності*. Стимулами до цієї роботи є основні проблеми, з якими студент-психолог зустрічається під час навчання.

«Професійна компетентність». На відміну від школи, у вишу загальноосвітні учбові задачі стають професійно-орієнтованими а оглядове викладання матеріалу замінюється деталізованою цілеспрямованістю. З самого початку навчання передбачається створення особистісно-зацікавленого, активного ставлення студента до предмету навчання. Крім того, шкільна робота «на оцінку» замінюється діяльністю з професійної самоосвіти.

Стиль навчальної діяльності. У вишу колишній учень зустрічається з новими для нього способами організації навчального процесу. Теоретичний матеріал викладається на лекціях великими порціями, великій кількості людей; для засвоєння практичних навичок виділяється інший час. Таким чином, відсутня звична послідовність засобів діяльності в межах одного заняття (уроку), яка сприяє концентрації уваги, що особливо важливо під час сприймання та осмислення нової інформації; відсутнє і «технічне» керівництво з боку викладача (студенту не вказують, що необхідно записувати, запам'ятовувати в першу чергу). У порівнянні з середньою школою змінюються як форма викладання, так і форма звітування. Контроль за успішністю стає відстрокованим, велика роль відводиться самостійній роботі у плануванні свого робочого часу (протягом дня, тижня, семестру), у виборі теми наукової роботи і організації консультативної взаємодії з науковим керівником.

Входження в неформальне професійне співтовариство. Повноцінне навчання та творче зростання студента неможливі поза партнерськими, колегіальними відносинами зі старшими професіоналами. Тому студент повинен «зацікавити» собою викладача і наукового керівника та довести

свою готовність і здібність спілкуватися з ним не «по-шкільному», а «на рівних».

Образ професійної діяльності й суб'єктивна концепція професійної підготовки. Абітурієнт-психолог, як правило, не має чіткого уявлення про роботу, яка його очікує, про її задачі та засоби. Тим більше він не в змозі оцінити освітню концепцію навчального закладу, вклад тієї чи іншої залікової дисципліни у її засвоєння. Той образ професійної діяльності (основа для надбання та систематизації знань), який він має, є неструктурованим і багато в чому нереалістичним.

Життєва ситуація і ціннісно-сміслова сфера. Навчальна діяльність – лише одна із багатьох сторін життя студента. У сфері вищої освіти молода людина продовжує свій особистісний розвиток і зустрічається з багатьма проблемами у ролі дорослого (нове середовище однолітків та дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста, власна родина тощо). Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, уміння розподіляти час та сили у щільному навчальному режимі, стимулює роботу по виявленню та усвідомленню життєвих пріоритетів, уточненню теперішніх та перспективних планів [7, 49].

З цими проблемами зустрічається практично кожний студент і спосіб їхнього вирішення визначає особистісне і професійне становлення або спричиняє глибокі внутрішні кризи [1, 389]. Кризою може бути будь-яке переривання нормального ходу подій в житті індивіда або суспільства, котре потребує переоцінки моделей діяльності та мислення. Сучасні дослідники виявили найбільш типові кризи професійного становлення студентів [5, 6, 7].

На I-му курсі відбувається *криза очікувань* (зіткнення очікувань недавніх абітурієнтів відносно обраної професії з навчальними буднями I курсу).

На III-му курсі розгортається *криза самовизначення* («Більша частина навчання позаду... Що я можу як професіонал?»).

IV та V курси пов'язані із *кризою працевлаштування* (пошук місця роботи, планування кар'єри).

Після закінчення вишу виникає *криза професійної адаптації* (працевлаштування за спеціальністю, перекваліфікація або відмова від набутої професії).

Опитування студентів-психологів у кіровоградських вишах свідчать, що результатами навчання задоволені більше 70% опитаних, проте здібними до самостійної праці відчуває себе лише третина. Основною причиною невпевненості студентів у своїх силах є відсутність практичних знань та брак самостійної практики. Багато випускників погано уявляють, що повинен робити психолог на робочому місці, як можна застосувати

набуті знання (в основному теоретичні) у повсякденній практиці та які послуги можна запропонувати потенційному роботодавцю.

Опитування випускників психологічних факультетів показує, що більшість з них не задовольняє їхнє теперішнє робоче місце і вони не розглядають його як остаточне. Багато випускників хочуть працювати психологами, але визнають необхідність подальшої спеціалізації, участі у професійних тренінгах, постійної самоосвіти і професійного спілкування.

Більшість сучасних дослідників також переконані у тому, що підготовка майбутніх психологів до творчої та ефективної праці вимагає не лише формування професійних знань, умінь та професійної компетентності, але й передбачає необхідність спеціальної психологічної підготовки.

На думку вчених, психологічна підготовка до професійної діяльності психолога має свої специфічні особливості. По-перше, вона повинна розглядатися як підготовка до психологічної діяльності, а не до праці загалом. По-друге, психологічна підготовка полягає у формуванні тих якостей особистості, що забезпечують досягнення успіху у певному напрямку діяльності практичного психолога. І, по-третє, така підготовка повинна охоплювати всі сторони особистості. Взагалі, психологічну підготовку необхідно розглядати як свідомий активний вплив на особистість з метою досягнення нею успіху у професійній діяльності психолога.

Слід підкреслити, що психологічна підготовка студентів до самостійної діяльності передбачає формування соціальної та професійної зрілості майбутнього психолога. Як відомо, під психологічною готовністю молодих працівників до самостійної професійної діяльності розуміють цілісні якості особистості з відповідною даному виду діяльності структурою та оптимальним рівнем проявлення теоретичних знань, практичних навичок та умінь, соціального досвіду, а також психофізіологічних функцій і психічних процесів, особистісних якостей, що забезпечують успішне виконання даної діяльності [4, 64].

Та на жаль, психологічна адаптація проходить з деякими труднощами, які виявляються і виникають, коли молодий працівник приходить на робоче місце.

Передусім, ці труднощі виникають у зв'язку зі зміною образу життя та діяльності, що склалися раніше. Процес навчання у вишу відрізняється від процесу трудової діяльності, а тому молоді працівники відчують ускладнення в адаптації до нового розпорядку, нових умов праці, оточуючого середовища, зміни одного виду діяльності на інший, зміни робочого часу, збільшення відповідальності та до інших умов трудової діяльності. До причин ускладнення процесу трудової адаптації можна віднести і недостатність теоретичних знань та практичних навичок.

Труднощі в процесі трудової адаптації виникають також в результаті розбіжностей між очікуваннями молодого працівника та тими умовами, які вони зустрічають на робочому місці.

Як показують дослідження, очікування студента по закінченні вишу пов'язані в основному зі змістом та умовами професійної діяльності, можливостями професійного зростання та задоволенням матеріальних потреб. Крім того, ним притаманні очікування соціального характеру, що виражають їхню установку на реалізацію певних життєвих планів та прагнень. Цими очікуваннями майбутніх працівників не слід нехтувати; навпаки, їх потрібно враховувати, оскільки це дозволяє послабити основні труднощі та оптимізувати процес професійної адаптації.

Досвід практичної роботи показує, що труднощі професійної адаптації можуть бути викликані індивідуальними особливостями особистості молодих працівників. Багато труднощів особистого характеру виникають через невірноваженість, невпевненість у своїх силах, відсутність витримки [8].

Але, як відомо, провідним внутрішнім чинником регулювання активності особистості в основних видах діяльності виступає мотивація, яка визначає їх конкретні форми, поведінку і вчинки. Ефективне і успішне управління формуванням позитивної мотивації у студента значною мірою залежить від задоволення основних потреб, що визначаються його місцем в соціальній структурі, набутим раніше досвідом та конкретними обставинами життя.

У нашому емпіричному дослідженні прийняли участь 40 студентів-психологів випускного курсу Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка та Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Для практичного дослідження психологічних особливостей професійної мотивації майбутніх психологів ми розробили анкету, яка має п'ять змістовно-сміслових блоків: 1) уявлення студентів про психологію як сферу професійної діяльності; 2) уявлення студентів про основні проблеми професійної діяльності психолога; 3) спрямованість студентів на професійну діяльність у якості психолога; 4) мотиви та фактори пошуку роботи; 5) особливості потреби у другій освіті.

Обробка даних полягала у підрахунку кількості висловлювань по кожному блоку анкети та порівняльному аналізі різних видів мотивів.

Для аналізу уявлень студентів про психологію як сферу професійної діяльності (перший блок анкети) ми пропонували два питання: а) Чим ви керувалися, йдучи на психологічний факультет? б) Чи змінилось ваше уявлення про психологію в процесі навчання?

Результати опитування досліджуваних за питанням анкети № 8 "Чим ви керувалися йдучи на психологічний факультет?" свідчать, що

більшість досліджуваних керувалися тим, що знання психології завжди потрібні у житті (36 %). Наступним за популярністю мотивом була перспективність професії психолога (16%). Багато досліджуваних прагнули краще пізнати себе (12%) та навчитися вирішувати свої проблеми (12%). Менша кількість досліджуваних вказувала на невеликий конкурс при вступі на психолого-педагогічний факультет (7%) та бажання отримати вищу освіту (7). Певна кількість абітурієнтів мала мотив «догодити батькам» (5 %). Жоден досліджуваний (0%) не обрав варіант вибору факультету «за компанію».

Відповіді досліджуваних на питання анкети № 6 «Чи змінилось ваше уявлення про психологію в процесі навчання?» показали, що для 38% досліджуваних їхні первинні уявлення виправдалися і вони переконалися, що психологія – це цікава професія, де вони зможуть себе реалізувати. Достатньо багато й тих, хто вважає, що психологія стала для них більш цікавою і вони нізащо не обрали б іншу професію (23%). Деякі студенти побачили, скільки труднощів їх очікує і більше не хочуть бути психологами (10%). Найменша кількість досліджуваних (7,5%) говорять, що психологія – це не їхнє; що психологія їм подобається, але вони недостатньо амбітні, щоб досягти успіхів у цій сфері; є й такі студенти, які у процесі навчання побачили, що ця професія неперспективна.

Вивчення уявлень студентів про психологію як сферу професійної діяльності (другий блок питань анкети) складалося з двох питань: 7) У чому ви бачите для себе труднощі в роботі психолога? 4) Як ви вважаєте, якою є відповідальність у роботі психолога?

Відповіді досліджуваних на питання анкети № 7 «У чому ви бачите для себе труднощі в роботі психолога?» показують, що найбільша проблема – це знайти роботу (35%) Майже вдвічі менше студентів вважають, що у них недостатньо знань (18 %). Доволі багато студентів (13%) бачать труднощі у великій відповідальності роботи психолога. Деякі студенти вважають, що вони дуже вразливі й переживають проблеми клієнта, як власні (9%), а також відмічають, що у діяльності психолога дуже багато «паперової» роботи (9%). Менша кількість опитуваних говорять, що вони не бачать для себе труднощів (7%) та що вони з усім впораються (7 %). Жоден з досліджуваних (0%) не обрав той варіант, де зазначено, що робота психолога надто втомлює.

Результати дослідження за питанням анкети № 4 «Як ви вважаєте: яким є ступінь відповідальності у роботі психолога?» показують, що більшість студентів (44%) вважають, що відповідальність практичного психолога дуже велика, але якщо психолог досить компетентний, то це для нього не є проблемою. Багато студентів вважають, що відповідальність психолога дуже велика, оскільки від нього нерідко залежить навіть життя людини (36 %). Значно менше досліджуваних

(10%) вважають, що відповідальність психолога не така вже велика, тому що людина сама вирішує як їй діяти і не завжди слідує рекомендаціям психолога. Ще менше студентів (5 %) пов'язують діяльність психолога з кримінальною відповідальністю. І зовсім немає студентів (0 %), які вважають, що відповідальність психолога не є великою, оскільки він не відповідає за вчинки клієнта.

У третій блок анкети ми включили два питання, що виявляють спрямованість студентів на професійну діяльність у якості психолога:

- 1) Чи ви хочете працювати за спеціальністю?
- 2) В якій сфері психології ви хотіли б працювати?

Результати дослідження за питанням анкети № 1 “Чи ви хочете працювати за спеціальністю?” показують, що найбільша кількість випускників (32%) хочуть реалізувати себе в цій сфері. 19% досліджуваних говорять, що вони хочуть застосувати свої знання на практиці. 12% досліджуваних відповіли, що хочуть працювати за спеціальністю, тому що їм подобається психологія. Деякі студенти (7%) не хочуть працювати за спеціальністю, тому що розчарувалися в психології; але є і студенти (7%), які хочуть працювати за спеціальністю, тому що хочуть допомогти людям у рішенні їх проблем. Найменша кількість (4,6%) відповідей належить студентам з різними мотивами: одні не хочуть працювати за спеціальністю, тому що вважають цю професію неперспективною; інші хочуть розглянути й інші можливості для покращення майбутнього; треті не мають можливості працювати в тій сфері психології, де їм би хотілось; четверті ще не визначилися. Жоден з досліджуваних (0%) не обрав професію психолога тому, що він любить дітей; вважає цю професію перспективною; хоче набути іншу професію; вважає, що даний навчальний заклад дає недостатньо знань.

Результати опитування досліджуваних за питанням анкети № 2 “В якій сфері психології ви хотіли б працювати?” свідчать, що по більшість досліджуваних обрали такі сфери професійної діяльності, як юридична (17%), соціальна (17%); рекламна (17%); бізнесова (17%). Помітно менше тих, хто бажає займатися психологічним консультуванням (10 %). Значно менше випускників обирають сферу освіти (6 %) та політичну сферу (6 %). Ще менша кількість студентів обрали сферу сімейної психології (4%) та наукових досліджень (4 %).

Важливим аспектом дослідження є вивчення мотивів пошуку роботи та усвідомлення потреби у освіті (четвертий блок анкети), у якому було два питання: 5) Чим ви будете керуватись при пошуку роботи? 10) Які причини спонукають вас шукати роботу? “

Відповіді досліджуваних на питання анкети № 5 показують, що 22% випускників під час пошуку роботи прагнуть спиратися на свої можливості: де зможуть знайти, там і будуть працювати, але лише за

спеціальністю. Ще 22 % студентів хочуть керуватися своїми життєвими прагненнями і готові проявити достатньо зусиль, щоб знайти ту роботу, яка їх цікавить. 18% досліджуваних випускників хочуть виходити зі своїх потреб і готові працювати де завгодно, якщо виникне така необхідність, не обов'язково за спеціальністю. 16% досліджуваних керуються своїми інтересами і хочуть працювати лише у певній сфері психології. 13% випускників керуються заробітною платою: хочуть працювати там, де більша платня, незалежно від спеціальності. Найменша кількість студентів (4,5%) збираються керуватися своїм дипломом (вчилися для того, щоб працювати за спеціальністю) та місцем розташування роботи.

Результати опитування досліджуваних за питанням анкети № 10 «Які причини спонукають вас шукати роботу?» засвідчили, що найбільша кількість досліджуваних (32%) вважає основною причиною потребу у фінансовій незалежності. 27% досліджуваних прагнуть реалізувати себе у якійсь сфері. 17% досліджуваних хочуть роботу, яка гарантує стабільність. Менша кількість досліджуваних (10%) прагнуть забезпечити собі впевненість у завтрашньому дні. Значно менше тих досліджуваних, які розуміють необхідність утримувати сім'ю (6%). Найменша кількість студентів у пошуку роботи керуються прагненням приносити користь суспільству (4%) та необхідністю просто чимось себе зайняти (4 %).

У п'ятому блоці анкети потреба майбутніх психологів у освіті виявлялася за допомогою одного питання анкети (№ 3): «Чи хотіли б ви отримати другу освіту?». Результати опитування показують, що більшість досліджуваних студентів хочуть мати другу освіту, тому що вона забезпечує більший попит на освіченого фахівця (29%) і тому, що психолог з двома освітами має більший попит (20 %). Значно менше тих студентів (12%), які не прагнуть до другої освіти, оскільки їхня освіта цілком влаштовує їх; хотіли б продовжити навчання у сфері психології (підвищити кваліфікацію); поки що ні, але в подальшому – можливо. Дещо менший відсоток досліджуваних (7%) хочуть мати другу освіту тому, що їм подобається сам процес навчання. Лише 5% опитаних студентів говорять, що друга освіта їм не потрібна, оскільки навчання психології їм не подобається. Жоден з досліджуваних (0%) не говорить, що він не хоче отримати другу освіту з таких причин як: не хочу працювати в сфері психології; однієї освіти цілком достатньо; робота психолога них надто важка.

Узагальнюючи результати дослідження за допомогою розробленої нами анкети «Професійна мотивація майбутніх психологів», можна зробити наступні висновки.

По-перше, психологічні особливості професійної мотивації майбутніх психологів є дуже важливим фактором підготовки практичних психологів у сучасних соціальних умовах та у системі вищої освіти.

По-друге, теоретичне дослідження показує, що професійна мотивація майбутніх психологів є складним і багатоплановим явищем, яке має свої психологічні особливості й детермінанти, структурні та процесуальні закономірності, свої труднощі, кризи та інші прояви, що потребують подальшого науково-практичного вивчення.

По-третє, численні результати нашого емпіричного дослідження доводять, що у складі професійної спрямованості майбутніх психологів домінуючими є мотиви соціальної значущості праці та особистісного самоствердження у праці. Таким чином, гіпотеза нашого дослідження повністю підтвердилася.

Перспективи подальшого дослідження розвитку і формування професійної мотивації майбутніх психологів ми пов'язуємо з вивченням впливу нових форм і методів на становлення професійної спрямованості майбутніх психологів та насамперед з поширенням і вдосконаленням форм і методів практичної підготовки професійних психологів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой толковый психологический словарь. Т.1 (А-О); Пер. с англ. / Ребер Артур. – М. : ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М. : Издательство Московского университета, 1988. – 208 с.
4. Климов Е.А., Романов В.Я. На дальних подступах к психологии психолога / Е.А. Климов, В.Я. Романов // Мир психологии, 1997. – № 3 (12). – С. 24 – 32.
5. Кринчик Е.П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ / Е.П. Кринчик – Вестник МГУ, 2004. – № 4. – С. 48 – 56.
6. Кринчик Е.П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е.П. Кринчик. – Режим доступа: [http://flogiston.ru/articles/labour/msu\\_education](http://flogiston.ru/articles/labour/msu_education) March 31, 2005.
7. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г.Ю. Любимова // Вестник МГУ, 2000. – № 1. – С. 66 – 75.
8. Сазонтов А.Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов / А.Е. Сазонтов – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 22 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дьяконов Геннадій Віталійович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* психологія діалогу, гуманістична психологія, гештальт-терапія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, професійне становлення майбутніх практичних психологів.



## ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ ПЕДАГОГІВ-НОВАТОРІВ З ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІНСЬКОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

**Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград)**

*У статті розкривається значення та використання педагогічних ідей і практичного досвіду педагогів – новаторів Василя Сухомлинського й Івана Ткаченка у системі післядипломної педагогічної освіти як ефективної умови розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників навчальних закладів.*

*Ключові слова: педагоги-новатори, управлінські інновації, педагогічна творчість, самовдосконалення особистості.*

*Постановка проблеми.* Завдання вдосконалення професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл сьогодні виключно актуальні. Тому в Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського використовуються найрізноманітніші форми роботи з керівниками навчальних закладів: курси, семінари, школи творчості, школи управлінської майстерності, обласні конференції, презентації, творчі майстерні, тренінги, які спрямовані на формування управлінського професіоналізму на засадах компетентісного підходу.

У роботі з слухачами забезпечується системний підхід, рівнева диференціація та індивідуалізація, розвивається творчий потенціал, засвоюються технології державно-громадського управління навчальним закладом.

*Аналіз актуальних досліджень.* Науково-педагогічні та методичні працівники КОППО широко використовують наукові дослідження з проблеми вдосконалення професійної компетентності в системі післядипломної освіти (А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Третяченко), управлінського менеджменту (Л.Даниленко, Л.Макаренко, В.Олійник), формування вмінь керувати інформацією, ефективно пристосовуватись до потреб ринку праці (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Пометун, О.Савченко).

У вирішенні проблеми засвоєння управлінських інновацій: технологій створення моделі навчально-виховного комплексу – Net – школи з портфоліо-проектом; створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості; технологій культурологічного розвитку та соціалізації учнів ефективно використовуємо часописи «Післядипломна освіта в Україні», «Шлях освіти», «Рідна школа», «Директор школи, ліцею, гімназії» тощо.

Суттєвим компонентом у системному забезпеченні розвитку управлінського професіоналізму, що проявляється у функціональній, соціально-педагогічній, соціально-економічній, інноваційній, фасилітативній компетенціях (І.Сорочан) є продуктивний аналіз

управлінських моделей педагогів-новаторів Василя Сухомлинського (1918-1970), Івана Ткаченка (1919-1974), Олександра Захаренка (1937-2002) як у структурі післядипломної освіти, так і шляхом самоосвітньої діяльності.

Зокрема, Василь Сухомлинський розробив концепцію управління розвитком творчого потенціалу вчителя, до якої в подальших дослідженнях зверталася численна плеяда вітчизняних і зарубіжних вчених: І.Бех, М.Поташник, О. Сухомлинська, В.Кузь, В.Риндак, І.Зязюн. На основі цієї концепції творчий потенціал керівника навчального закладу нами розглядається як інтеграційна інтерактивна якість, яка характеризує міру можливості особистості здійснювати діяльність творчого характеру, сукупність реальних можливостей для здійснення такої діяльності, відкритість новому, ступінь розвитку мислення, його гнучкість, не стереотипність, оригінальність, установку на нетрадиційні вирішення суперечностей об'єктивної реальності. В.Риндак, доктор педагогічних наук, вихованка і послідовниця В.Сухомлинського, творчий потенціал педагогічних працівників розглядає як систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичний розум, відкритість до всього нового), що дозволяють оптимально змінювати прийоми дій у відповідності з новими умовами і знаннями, уміннями, переконаннями, які визначають наслідки діяльності (новизну, оригінальність, особливість підходів суб'єкта до здійснення діяльності) і в підсумку спонукають особистість до творчої самореалізації і саморозвитку [2, с.14].

*Виклад основного матеріалу.* В рамках даної статті ми розглядаємо саме аспект управлінського менеджменту в теорії і педагогічній практиці педагогів-новаторів, який ефективно сприяв розвитку творчості у шкільному колективі як педагогів так і вихованців. Ураховуючи відповідальність педагога за формування інтелектуального, духовного, емоційного світу дитини, Василь Олександрович «змодельовував» особистість «хорошого вчителя», який «любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикроші, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був дитиною» [1, с. 49]. Директор школи виховував, формував, розвивав творчий потенціал кожного вчителя власною позицією, власними переконаннями і працею.

Він започаткував систему шкільно-сімейного виховання, де педагогіка і психологія стали наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків. Цей курс – 250 годин, був значно більший, ніж у вузі. Особливу увагу директор приділяв віковій психології, психології особистості, теорії фізичного, розумового, морального та естетичного виховання. Василь

Олександрович особисто читав лекції, проводив колективні та індивідуальні бесіди, конференції.

Він вивчав спеціальну медичну літературу і постійну турботу про зміцнення здоров'я дітей зробив дієвою складовою життя школи. З перших днів роботи директор – філолог за освітою – вивчав фізику, математику, хімію, географію, біологію, історію і за три роки самостійно вивчив усі шкільні підручники й основну методичну літературу. Його особливою повагою користувалася математика. Він розв'язав усі задачі за шкільними підручниками і за додатковими задачниками. Для директора школи стало правилом стежити за новинами наук, науковими відкриттями і досягненнями. У нього були тисячі виписок з журналів, вирізок з газет. І все це розподілялося за напрямками, розділами, темами, а згодом захоплювало вчителів і учнів.

Як закоханий у свій предмет вчитель української літератури, Василь Олександрович спонукав і підтримував прагнення колег підвищувати рівень мовної культури, відчувати красу слова.

Джерелами розвитку інтелектуального багатства кожного вчителя були: індивідуальне читання, постійно діюча виставка, новини наукової й художньої літератури, цікаві лекції, які готував директор, досвідчені вчителі, гості, що відвідували школу.

Особливе місце в педагогічному колективі посідали вчителі старшого покоління. Кожен з них, збагачуючись духовно, водночас збагачував своїх товаришів. Учителі навчалися вдумливо аналізувати свою роботу, теоретично осмислювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою. Власні дослідження директора школи породжували нові педагогічні ідеї, якими він надихав і захоплював колектив. Директор глибоко вивчав роботу своїх колег і нерідко переконувався у непрофесіоналізмі; його засмучували вимучені, незграбні, заучені фрази дітей з туманним змістом. Він вслуховувався, вдумувався в мову дітей і приходив до висновку: дітей необхідно вчити мислити. Урок за уроком вів Василь Олександрович своїх вихованців до невичерпного і вічно нового джерела – у природу, навчав їх передавати словом найтонші відтінки предметів і явищ.

Спільна дослідницька праця об'єднала вчителів у творчий колектив, який під керівництвом директора продовжував досліджувати емоційне забарвлення слова, «єдності думки і почуття», прийоми мислення на уроках. Проектування директором розвитку творчого потенціалу вчителя ґрунтувалося на наукових дослідженнях власної праці, глибокому вивченні дитини, на трьох джерелах навчально-виховного процесу, якими кожен учитель навчався володіти досконало – наукою, майстерністю і мистецтвом.

У бесіді з молодим директором школи «Основні проблеми творчої праці педагога» Сухомлинський ще раз наголошує на відповідальності керівника за розвиток творчості кожного вчителя і колективу школи: «Дух часу, взаємовідносини між людьми – все це залежить від того, які ми з вами, від того, що їй народ повіряє своє майбутнє, від того, яке керівництво школи» [1, с. 394]. Окреслюючи коло проблем, які має навчитися вирішувати «початкуючий» керівник школи, Василь Олександрович виділяв такі: уникнення небезпеки відстати від переднього краю педагогічної науки, вміння передавати свій задум учителеві, збуджування творчої ініціативи. Він започатковує школу педагогічної культури, де головним було живе, безпосереднє спостереження явищ навчально-виховної роботи, осмислення цих явищ, пізнання взаємозв'язку і залежності між ними; заглиблення в деталі, в тонкощі педагогічного процесу; пошуки, роздуми, аналіз невдач і прагнення до відкриттів, які надихали, пробуджували іскру педагогічної творчості.

Одним із спектрів педагогічної творчості педагог уважав інтерес учителя до пошуку, до аналізу власної роботи, перетворення «теорії в практику», навчання учнів оволодівати знаннями, керувати розумовою працею школярів.

Молодих керівників шкіл Василь Олександрович навчав осмислювати, аналізувати факти, поступово переходити до характеристики педагогічних явищ. Для цього директор школи має розвивати вміння спостерігати, слухати, аналізувати. Невичерпним джерелом є відвідування й аналіз уроків, що дає можливість зробити висновок про духовне багатство, інтереси, творчий ріст учителя, його вміння створити умови для самостійної роботи учнів, осмислення ними фактів і встановлення взаємозалежностей.

В 1944 році Іван Гурович, сучасник і соратник Василя Сухомлинського, був призначений директором Богданівської школи і очолював її упродовж майже 40 років. У цій сільській школі панувала висока культура педагогічного управління й самоуправління, глибока наукова думка, плідно функціонували навчальні лабораторії і різнопрофільні майстерні, навчально-дослідні ділянки, теплиці, сад, діяли учнівські виробничі бригади, наукові товариства, різноманітні технічні гуртки. У повсякденному житті, будучи вчителем і директором, він завжди вважав головним у своїй діяльності людяне ставлення до дітей і дорослих. Гуманне суспільство зможуть побудувати лише гуманні, добрі, мудрі люди, а виховати таких людей – тільки розумні вчителі, які не лише приймають ідеї гуманної педагогіки, а й володіють її інструментарієм.

Педагогічну діяльність учителя він розглядав як специфічний процес, що складається із певних елементів, взаємопов'язаних у своєрідне

структурне ціле систему психологічних і педагогічних дій, які характеризують особистість учителя, його ідейну зрілість, чітко виявлене професійне спрямування, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю.

Підготувати педагога, вважав Іван Гурович, значить сформувати в нього систему знань та якостей особистості, які потрібні для виконання різноманітних функцій професійної педагогічної діяльності. Інтегративним показником досягнення таких якостей є особистісна самореалізація вчителя. Саме вона забезпечує інтенсивне соціально-професійне функціонування педагогічного процесу.

До його школи линули за досвідом колеги з тодішнього Союзу та із-за кордону. А повчитися було чому. При Богданівській школі діяла справжня наукова лабораторія з конкретних предметних методик, школа керівних кадрів, якою Іван Гурович керував упродовж двох десятиліть і виховав цілу плеяду творчих учителів та талановитих керівників освітянської ниви. Як директор школи, Іван Ткаченко багато уваги приділяв вихованню організаторських здібностей у своїх учнів. Робив він це надзвичайно тактовно, так уміло спрямовуючи їхню діяльність, що учням здавалося: те чи інше рішення вони знайшли самостійно.

Управлінські кроки Івана Гуровича були завжди виваженими і вмотивованими. Він завжди прагнув до логічного завершення малих і великих справ. Справді новаторським є внесок І. Г. Ткаченка в розробку актуальних проблем управління школою. Мету управлінської діяльності він вбачав у цілеспрямованому вихованні учителя-дослідника. У цьому зв'язку Іван Гурович не тільки висловив ідею про створення на базі опорних шкіл науково-практичних лабораторій на громадських засадах для здійснення досліджень у галузі дидактики, а й на конкретному досвіді своєї школи він впроваджував у практику досягнення психологічної і педагогічної науки. Це є надзвичайно значущим та актуальним і для сучасної української школи.

Маючи надзвичайно великий талант творчого вчителя-практика, вихователя вихователів, він проявив себе і як багатогранний талановитий вчений у галузі педагогіки і психології.

Аналіз творчої спадщини Івана Гуровича дає підстави для висновку про наявність у ній цілісної педагогічної системи. Не вживаючи поняття продуктивне навчання, Іван Гурович у 50 - 70 рр. ХХ ст. практично розробив основи теорії та запровадив у практику продуктивне навчання, яке в Європі почало розвиватися лише в 90-х роках минулого століття. Підтвердженням цьому є те, що навчально-виховний процес в Богданівській школі характеризувався: по-перше, самостійною навчальною діяльністю учнів, пов'язаною з реальною працею в майстернях, на навчально-дослідній ділянці, в учнівській виробничій

бригаді, орієнтованою на реальний, суспільно значимий кінцевий продукт; по-друге, переосмислювалася роль педагога, він переставав бути посередником у передачі абстрактних знань, а ставав консультантом, «тренером», наставником, який підтримував учнів у досягненні органічного поєднання навчання з продуктивною працею[5, с. 3].

Запорукою успішної діяльності Івана Ткаченка, директора Богданівської середньої школи №1 Знам'янського району, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя УРСР, кандидата педагогічних наук, були наукові основи управління школою, де провідними принципами виступали плановість, перспективність, конкретність і професійність; правильний добір, виховання та раціональне використання кадрів; систематичність перевірки виконання прийнятих рішень, плідні взаємовідносини між керівником і підлеглим. У практиці школи згадані принципи реалізовувалися творчо, комплексно, посилювали духовний потенціал колективу. Досвід роботи вчителів та вихователів узагальнювався в науково-методичних роботах. Девізом колективу можна вважати висловлювання І.Ткаченка: «Обговорюємо і приймаємо рішення спільно, а відповідальність кожний несе особисто за доручену йому ділянку роботи». На колективне обговорення виносились актуальні питання навчально-виховної роботи, які передбачалися річним планом і які ставило щоденне шкільне життя.

Виконанню колективно прийнятих рішень Іван Ткаченко надавав великого значення. Адміністрація школи та керівники методичних об'єднань практикували групові та індивідуальні бесіди з учителями. Згідно з рішенням педагогічної ради, на якій обговорювалося питання теорії і практики сучасного уроку, було проведено ряд змістовних бесід з педагогами. В основу тижневого планування директора школи та його заступників були покладені завдання щодо вирішення конкретних дидактичних і виховних питань, які передбачалися річним планом або виникали в процесі навчально-виховної роботи. Завдяки цьому робочий день і тиждень педагогів та вихованців мали чітко окреслений ритм. Користувався Іван Гурович і «оперативними планами», які склалися для підготовки та проведення певного заходу і включали: послідовність етапів підготовки, обговорення програм, розподіл обов'язків, підготовку рішень.

Директор та його заступники постійно вдосконалювали професійну компетентність, власну ерудицію, щоб надавати вчителям конкретні й ділові поради, які враховували б досягнення сучасної педагогічної науки, психології, методики і наукової організації праці. Іван Ткаченко завжди приймав управлінські рішення усвідомлено і вмотивовано. Зокрема, він зазначав: «Досвід нашої роботи показує: треба категорично відмовитися від порад, що їх дають керівники вчителів «на ходу» і які вважаються

компетентними, конкретними і діловими тільки тому, що їх дала керівна особа. Поради «на ходу» можуть бути виправдані тільки в тому разі, коли в учителя є власна думка, яку він спроможний обґрунтувати в бесіді з керівником школи. А роль останнього полягає в тому, щоб на основі власного досвіду і досягнень педагогічної науки, передової практики схвалити пропозиції вчителя, уточнивши та доповнивши їх, якщо в цьому буде потреба. Тільки тоді, коли в практику навчально-виховної роботи школи вчитель вносить власну думку, можна виявити його справжню індивідуальність, творчість». Іван Гурович завжди прагнув до логічного завершення малих і великих справ, тому його поради відзначалися глибокою компетентністю і конкретністю. Він наголошував, що компетентність і професійність повинні пронизувати всі аспекти діяльності кожного вчителя: уроки, позакласну і громадську роботу.

Із цією метою в школі була розроблена чітка система організаційної роботи, основними складовими якої були: опанування всіма вчителями філософії освіти як методологічної основи навчання; постійне поповнення і збагачення знань учителів з педагогіки та психології; визначення на кожний навчальний рік провідної проблеми, над якою працює педагогічний колектив; вивчення і впровадження в практику передового досвіду вчителів школи, області, країни.

Особливо бережно директор школи ставився до досвідчених педагогів, називаючи їх золотим фондом колективу. Він залучав їх до науково-педагогічних досліджень, дбав, щоб школа була для них творчою лабораторією. З таких педагогів формувалася «актив», який благотворно впливав на творчий потенціал учителів, особливо молодих. Адже сприятлива атмосфера співдружності й співтворчості допомагає вчителеві реалізувати власний науково-педагогічний потенціал, підняти на вищий щабель ерудицію, духовність і культуру.

Кожен учитель мав свою «перлинку». Це і вміле використання краснавчого матеріалу на уроках, і демонстраційний фізичний експеримент, і диференціювання навчання в межах одного класу, і емоційність навчання, і задачі з виробничим змістом тощо. Учитель ставав майстром, поєднував урочну та позакласну роботу, де виступав у ролі керівника, наукового консультанта гуртка, студії, секції чи наукового товариства.

Такий стиль взаємин у колективі сприяв самовдосконаленню вчителів. Ось численні приклади. Учитель трудового навчання Б. Сиром'ятников самостійно опанував такий вид прикладного мистецтва, як інтарсія. Учителька Ю. Кузьміна (керівник гуртка крою і шиття) створювала оригінальні роботи, поєднуючи аплікації з тканини та художню вишивку. Учитель фізики і виробничого навчання М.Платонов опанував спеціальності водія, автомеханіка, тракториста і комбайнера.

Учителі Г. Ірич та Л. Чередніченко стали майстрами хореографії, а учитель О. Нестеренко – радіоконструктором. Учителька Л. Головир створила свою школу юних хіміків, а Л. Мініна – школу юних поетів, прозаїків і казкарів. Безперечно, такі вчителі захоплювали учнів і виховували їх особистим прикладом.

Завданнями внутрішкільного контролю були: посилення організованості й злагодженості роботи колективу, розвиток науково-педагогічного потенціалу, стимулювання дисциплінованості та сумлінності кожного педагога. Чітко визначалися тема і мета, реальні строки виконання, забезпечувалася гласність. Кожен учитель знав, коли і хто перевірятиме його роботу, у якій формі будуть підсумовані результати перевірки. Це забезпечувало плановість у роботі, підвищення фахової і методичної майстерності вчителів, приносило моральне задоволення.

Слід зазначити, що в роботі вчителів основна увага приділялася проблемам ефективності уроку: дидактичним, виховним аспектам уроку, технологіям, міжпредметним зв'язкам, процесу взаємодії вчителя і учнів. Творчі пошуки спрямовувалися на пізнання власних наукових і методичних можливостей, глибше осмислення практики та визначення потреби в поповненні знань.

Розбудити творчі сили вчителя, викликати в нього потребу постійно вчитися, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, допомогти йому відчувати радість творення нових зразків уроку і моральне задоволення від результатів власної творчості – до цього завжди прагнув Іван Гурович.

У тематиці роботи педагогічної ради прослідковується чіткий взаємозв'язок між питаннями теорії і методики організації навчально-виховного процесу. Так, на одному із засідань педагогічної ради обговорювалося питання «методика підготовки та проведення уроку-інформації про найновіші досягнення науки і техніки».

Управлінська діяльність директора цікава досвідом наукової організації праці керівника школи. Крім перспективного планування, Іван Гурович мав насичений план роботи на тиждень і кожен день. Уся його діяльність була спрямована на звеличення людини, виявлення в ній творчого начала, створення умов для розвитку її здібностей. Він плекав учителя-дослідника і в цьому завжди був прикладом для вчителів, своїх заступників, директорів шкіл області, України.

Ткаченко розробив багатоаспектну програму самоосвіти директора з питань наукового керівництва школою. Використовував кожну можливість для спілкування з учнями, колегами, викликаючи в них природне бажання діяти, творити. Був надзвичайно ерудованою людиною, мав аналітичні здібності. Він любив дітей, школу, професію вчителя й щоденну напружену творчу працю. *Висновки.* Багатство педагогічних



ідей і педагогічного досвіду Василя Сухомлинського та Івана Ткаченко ми прагнемо ефективно використати у системі науково-методичної післядипломної освіти вчителів та керівників навчальних закладів.

Свідченням цьому є видання книги «Школи Кіровоградщини: традиції та інновації» [6], зумовлену потребами узагальнення інтенсивних пошуків навчальними закладами раціональних, продуктивних шляхів ефективною реалізації завдань загальної середньої освіти, що ґрунтуються на історичному досвіді та сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і відповідають запитам розвитку української спільноти. У творчому доробку представлених у збірці навчальних закладів, за висловом Василя Кременя, президента НАПН України, «... коли вдається органічно поєднати безцінні практичні знахідки з їх авторським науковим осмисленням, дістаємо справжні педагогічні перлини, які стають окрасою теоретичної і практичної педагогіки» [4, с. 5]. Провідні складові представлених навчальних закладів зумовлені модернізацією діяльності освітян, де визначальною складовою виступає інноваційність, яка включає зміну ідей, технологій, знань. Педагоги все більше звертають увагу на реалізацію провідної функції навчального процесу – навчання школяра вчитися, самостійно здобувати і засвоювати нові знання, використовувати їх у практичному житті, а згодом у професійній і громадській діяльності. У центрі навчально-виховного процесу – особистість, створення комфортних умов для розвитку її природних здібностей, для усвідомлених і самостійних дій, які забезпечують її саморозвиток та самоствердження. У діяльності навчальних закладів плідно використовується досвід авторських шкіл наших талановитих земляків – відомих українських педагогів Василя Сухомлинського та Івана Ткаченка.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

10. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 7–390. – (Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський ; т. 4).
11. Рындак В. Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя / Рындак В. Г., Мещерякова Л. В. – М.: Пед. вестник, 1998. – 116 с.
12. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників / І. Г. Ткаченко. – К. : Рад. шк., 1971. – 144 с.
13. Моделі розвитку сучасної української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 240 с.
14. Мадзігон Василь. Ткаченко І. Г.- педагог - новатор / Василь Мадзігон, Григорій Левченко // Видавництво “Педагогічна преса” „Трудова підготовка в закладах освіти”. – 2004. – № 3. – С.3.
15. Школи Кіровоградщини: традиції та інновації. Альманах. Частина 1. – Кіровоград: «Поліграф-Терція», 2011. – 316 с. Частина 2. – 316 с.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Калініченко Надія Андріївна** - професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, Заслужений учитель України.

*Наукові інтереси:* організація навчально-виховного процесу в сучасній школі; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини педагогів – гуманістів В.О. Сухомлинського, І. Г. Ткаченка, О. А. Захаренка.

## МЕТОДОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ

### Василь КУШНІР

*В статті досліджуються різні аспекти методологічних знань вчителя, котрі можуть бути покладені в основу професійної діяльності вчителя.*

*Ключові слова:* професійна діяльність, методологічна підготовка, методологічні знання, фундаменталізація освіти, особистість вчителя, система.

1. В “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” [23] серед пріоритетів професійної підготовки сучасних спеціалістів чільне місце займає методологічна підготовка, яка відображає проблему “методологічних і теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти” (там же, с. 32). Для сучасного спеціаліста важливо не тільки знання певних методів, підходів, засобів професійної діяльності й уміння та навички ними користуватися, а й знання про особливості таких методів, підходів, засобів, їх переваги й обмеження, знання про області можливих їх застосувань, знання типових ситуацій діяльності спеціаліста й відповідних форм застосування того чи іншого методу й відповідного виду діяльності. Особливо важливим у нових методологічних підходах до формування майбутнього спеціаліста є те, що центром професійної діяльності все більше стає людина. Тому нова методологія і стратегія підготовки сучасного спеціаліста орієнтуються на гуманізм, духовність людини, загальнолюдські цінності. Основні ідеї та принципи фундаменталізації освіти неодноразово висвітлювалися в наукових публікаціях, що говорить про важливість цієї проблеми.

У статті здійснюється спроба розкрити зміст методологічних знань учителя у вигляді “моментів методологічних знань” (“методологічних положень”, “методологічних розпоряджень”, “методологічних приписів”). Метою цієї статті є дослідження деяких аспектів змісту методологічної підготовки вчителя, яка є окремим аспектом більш загальної проблеми – професійної підготовки вчителя. Дослідження є подальшим розвитком ідей, що висвітлені авторами цієї статті в працях [10, 11, 12, 13, 17, 18, 19]. Завдання дослідження полягає в аналізі змісту методологічних знань учителя, виділенні його окремих моментів та у значенні методологічних знань у практичній діяльності вчителя.

Формування у майбутнього вчителя методологічних знань розпочинається із формування поняття методології. Як і багато складних

понять визначення поняття методології дається у наукових джерелах неоднозначно, що саме по собі є проблемою і вимагає самостійного дослідження. Однак ядро поняття методології виокремлюється у всіх означеннях, що в більшості випадків і приймається за його зміст та застосовується на практиці.

У філософському енциклопедичному словнику наводиться таке означення методології: “Методологія – (від *метод* і грецького *λογος* – слово, поняття, вчення), система принципів і засобів організації побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему” [27, с. 840). “Методологія педагогіки – учіння про структуру, логічну організацію методів і засобів педагогічної діяльності, принципи побудови, форми і способи наукового пізнання в педагогіці” – [25, с. 20]. “Методологія – 1) сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; 2) учіння про метод наукового пізнання і перетворення світу” – так визначається це поняття у філософському словнику за редакцією І.Т.Фролова [27]. Можна навести приклади й інших визначень методології. Для нашого дослідження важливо те, що методологія вивчає методи, принципи, підходи, положення як окремо так і у своїй сукупності, як у філософському плані загалом, так і у плані конкретної науки, як у теоретичному плані, так і у плані практичної діяльності.

Методологія певного дослідження не дає конкретних знань про предмет цього дослідження, на що вказував відомий російський методолог В.П.Щедровіцький [32). Однак вибір методу дослідження (чи сукупності методів) залежить від методологічних позицій дослідника. Важливо, що методологія допомагає не тільки “абстрактним теоретичним роздумам”, а і у практичній діяльності фахівця тієї чи іншої галузі. Вибір методологічної позиції вчителя, економіста, інженера, управлінця, політолога розпочинається із розуміння і чіткої постановки мети практичної діяльності; розуміння і визначення системи проблем при досягненні цілі (формування системи цілей); осмислення і вибір підходів, шляхів, методів досягнення цілей у практичній діяльності. З іншого боку, система цілей буде в процесі їх досягнення змінюватися у плані уточнення їх змісту, а то і в появі нових і зникненні старих.

Методологічні знання вчителя відображають у своїй складній структурі предметні знання, знання з методик викладання, знання про методи і форми діяльності вчителя. Діяльність вчителя можна розглядати як предметну, методичну, організаційну, естетичну і т.п. У цьому ряду видів діяльностей вчителя чільне місце має посісти і методологічна діяльність, яка включає в себе пізнавальну діяльність, критику, схематизацію, програмування, моделювання, конструювання, проектування, онтологічний і системний аналіз, тощо. Основна функція методології: “Обслуговування всього універсуму людської діяльності”

[31]. Методологія повинна виробити правила, які стосувалися б і предметної, і методичної, і організаційної діяльності вчителя (як і інших видів діяльності). Отже методологічні знання є знаннями більш високого рівня, більш високої абстракції, ніж знання з фаху, психолого-педагогічні чи методичні. Тому методологічні знання не стосуються конкретного предмету дослідження, а є надпредметними знаннями. Методологічні знання складають велику евристику діяльності вчителя, створюють і певною мірою структурують смислово-семантичний простір діяльності вчителя як можливий, у якому вчитель “вибирає себе”, свої види діяльності, реалізуючи власні переваги, педагогічні погляди, людську позицію. Результатом методологічної діяльності вчителя є створення, конструювання, вибір певних педагогічних програм, схем, проєктів на вибраних учителем засадах. Методологія вчителя є формою організації мислення і діяльності, яка охоплює різні типи мислення і різні види діяльності.

Методологічне мислення вчителя поєднує критику, конструювання, моделювання, проєктування з існуючими нормами і стандартами освіти, з пізнанням і дослідженням. Отже методологічна діяльність вчителя спонукає до наукового дослідження, наукового мислення, системного моделювання власної педагогічної діяльності.

Одне із завдань методологічних знань вчителя в тому, що вони покликані допомогти вчителю створити складні композиції із різнорідних знань – методичних, фахових, психолого-педагогічних, філософських і т.п. – у вигляді схем, проєктів, конструкцій, планів, програм з подальшою їхньою реалізацією на практиці. Методологічні знання вчителя допомагають йому, з одного боку, розділяти різні типи знань і відповідні жанри мислення (з приводу жанрів мислення див. [2, 4, 19]), а з іншого – створювати більш складні структури знань, які пов’язували б різні типи знань і формували б не часткове, а загальне діалогічне мислення (там само) вчителя. Методологія усвідомлює й постійно аналізує власні знання, власні структури знань без чого неможлива побудова й реалізація педагогічних програм, проєктів, схем, створених на основі методологічних знань.

Методологічні знання вчителя повинні відображати два знання – знання про діяльність і знання про об’єкт цієї діяльності. У супротивному разі методологічні знання будуть знаннями досить високого рівня – філософської методології згідно класифікації І.В.Блауберга і Е.Г.Юдіна [6], що віддалило б методологічні знання вчителя від його практичної діяльності. Методологічне знання об’єднує різнорідні знання, водночас будучи єдиним і цілісним знанням. Методологічна діяльність вчителя передбачає знання, які об’єднують у собі його уявлення про педагогічну

діяльність водночас з уявленнями про об'єкт цієї діяльності з метою організації практичної діяльності вчителя.

Методологічні знання вчителя передбачають розуміння ним відмінностей і множинності різних позицій, підходів, методів, засобів і форм стосовно об'єкта діяльності. Звідси професійна діяльність вчителя стосовно одного й того ж об'єкта діяльності можлива з різних позицій, уявлень, підходів, парадигм, причому факт множинності останніх розглядається як “об'єктивний момент миследіяльній ситуації” [31]. Класична наука виходила із можливості тільки одного істинного знання, що при аналізі нескінченно-можливої педагогічної реальності давало досить бідні і обмежені уявлення про неї. Сучасні методологічні уявлення про педагогічну реальність виходять із того, що одному й тому ж об'єкту діяльності вчителя відповідають багато різнорідних уявлень і знань, які не має потреби співставляти на істинність одного відносно іншого, вони просто різні. Різнорідні знання про педагогічне явище допомагають вчителю більш всебічно сформулювати уявлення про нього чи педагогічний процес загалом, що, в свою чергу, допоможе сформулювати уявлення про педагогічне явище як цілісне утворення. Методологічні знання вчителя розпочинаються із формування уявлення про певне педагогічне явище у вигляді множинності уявлень про нього, після чого відбувається процес реконструкції цих уявлень у напрямку перетворення від диз'юнктивної множини знань в недиз'юнктивну неоднорідну цілісність. Суб'єктивність знань тут тлумачиться не як “довільність поглядів суб'єкта діяльності” (вчителя), а як модель певного аспекту нескінченно-можливої реальності педагогічного процесу, що виражає сутність цього аспекту з певних методологічних позицій і що виражає неповноту побудованої моделі, схеми, теорії. Тому методологічні знання завжди пов'язують “знання про знання” певного педагогічного явища із знаннями про дане явище.

Зв'язки і поєднання різнорідних знань про педагогічне явище відбуваються в процесі самої діяльності, у процесі реконструкції об'єкта діяльності на основі миследіяльності тих, хто розглядав явище з відповідних точок (своїх переваг) зору і формував відповідні знання про нього. Так виникає уявлення про складну кооперативну діяльність, яка виступає як засіб, що пов'язує різні уявлення про об'єкт цієї діяльності.

Щоб навчитися працювати із складними комплексними структурами знань, які об'єднують різнорідні знання про певне педагогічне явище потрібна особлива логіка мислення – логічна рефлексія, інакше, потрібний ще один тип знань – методологічна рефлексія, яку можна розглядати як знання про самі методологічні знання, їх оцінку в структурі методологічних знань. Таким чином методологічні знання володіють саморефлексією.

2. Розкривши певні базові аспекти методологічних знань вчителя, ми хочемо перейти тепер до більш конкретного їхнього змісту у вигляді окремих моментів методологічних знань, що більш повно і конкретно розкриє зміст і сутність наведених аспектів методологічних знань вчителя.

На наш погляд теперішньому чи майбутньому вчителю *насамперед* потрібно зрозуміти, що педагогічний процес є нескінченно можливою реальністю (термін В.С.Біблера [4], що, з одного боку, створює можливість виникнення у педагогічному процесі будь-якої ситуації з невідомими до цих пір шляхами, методами і відповідними труднощами її подолання, а з іншого – для діяльності педагога відкривається нескінченне поле можливостей, що уможливорює “відшукання ніш” для виявлення власних переваг, бажань, поглядів вчителя і впровадження їх у педагогічний процес. Постійне виникнення нових ситуацій у педагогічному процесі уможливорює і спонукає вчителя до постійних творчих пошуків, постійного підвищення професійного рівня як у теоретичному плані, так і у плані практичного досвіду. По суті вчитель постійно перебуває в стані виникнення нових ситуацій з невизначеними шляхами і методами їх подолання і вчителю потрібно цю невизначеність постійно долати на основі знань, умінь, навичок, життєвого і педагогічного досвіду. З іншого боку, нескінченне поле можливостей педагога створює оптимістичну ситуацію “знайти себе” в океані цих можливостей, що знову ж таки спонукатиме вчителя до творчих пошуків, зростання власного професійного рівня.

*Другим моментом* методологічних знань вчителя є розуміння того, що всі педагогічні теорії, методи навчання і виховання у широкому розумінні є тільки моделями (див. Афанасьєв В.Г. [1,9]) нескінченно-можливої реальності (процесів навчання і виховання), які у певному розумінні подібні тільки відповідним аспектам цієї реальності, відображають суттєві риси цих аспектів. Звідси – ніяка педагогічна теорія чи сукупність теорій не може бути “ізоморфною” всьому педагогічному процесу, бути повністю адекватною йому, а, значить, досконалою і кінцевою. Тому науковий процес пізнання педагогічної реальності нескінченний, вимагає постійного розвитку.

Те, що наукою не описано досить повно (не входить в уже створені теорії, схеми, педагогічні технології як моделі) “довизначається” педагогічною практикою вчителя, його педагогічною майстерністю, життєвим і педагогічним досвідом. З нескінченною різноманітністю педагогічного процесу як складної системи може “справитися” тільки інша нескінченно-можлива система, якою є особистість учителя. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики про те, що “з різноманіттям може справитися тільки інше різноманіття”[33]. Тому часто вирішальну роль у

педагогічній діяльності вчителя відіграє не скінчена система знань учителя, а його педагогічний і життєвий досвід. Це є *третій момент* методологічних знань учителя.

*Четвертим моментом* методологічних знань вчителя ми виділяємо розуміння того, що нескінченно-можлива природа педагогічного процесу визначає його як складну неоднорідність, що уможливорює виділяти різні неоднорідності, визначати різні зв'язки між ними, створювати системні моделі окремих аспектів педагогічного процесу чи загалом. Причому такі моделі можуть бути як ієрархічними (з приводу ієрархічних моделей див. [22]), так і мережевими (див. Гусельцева М.С. [14]). Ієрархічні моделі передбачають підпорядкування одних складових системи (одних неоднорідностей) іншим (більш загальним неоднорідностям). Мережеві моделі педагогічного процесу виражають координаційні зв'язки між складовими (неоднорідностями).

За *п'ятим моментом* методологічних знань учителя можна взяти розуміння того, що зв'язки між складовими педагогічного процесу як системи недиз'юнктивні (з приводу недиз'юнктивності зв'язків див. Брушлинський А.В. [7]). Тому "чистих" складових (у просторі і часі) у реальному педагогічному процесі не існує, вони виділяються тільки у системних моделях педагогічного процесу. Завдяки нескінченно-можливій і недиз'юнктивній природі педагогічного процесу виділення його неоднорідностей як складових системи дослідження неоднозначне, що уможливорює створення різних систем дослідження і відповідно різних підходів, теорій, методів.

*Шостим моментом* методологічних знань учителя ми виділяємо розуміння того, що недиз'юнктивна природа педагогічних явищ накладає певні обмеження на побудову якомога точнішої системної моделі педагогічних явищ у вигляді більш широкої і глибокої ієрархії чи більш широкої мережі або їхніх можливих комбінацій. Чим "менша" неоднорідність педагогічного явища виділяється в складову системи дослідження, тим менш чітко вона виокремлюється із більш загальної неоднорідності, менш чітко виявляються її властивості, тим більше "схожості" вона має з іншими складовими, тим менше буде відрізнятися від останніх. Отже побудова якомога точнішої моделі педагогічного процесу має якісні і кількісні об'єктивні обмеження, що потрібно знати досліднику педагогічного процесу та ураховувати це на практиці.

Із шостого моменту безпосередньо впливає *сьомий момент* методологічних знань учителя, який передбачає розуміння того, що завдяки недиз'юнктивній природі педагогічних явищ, педагогічного процесу загалом їх визначеність, наприклад у вигляді чітких алгоритмів, також має свої обмеження. Тому алгоритмічність навчання і тим більше виховання матиме позитивні результати тільки до певної межі

“уточнення”, а невизначеність є природною характеристикою педагогічних явищ і “боротися” з нею потрібно тільки до певних меж. Звідси визначеність-невизначеність у педагогічному явищі, педагогічному процесі зокрема, є парою характеристик, які існують у педагогічному процесі на основі взаємної доповнювальності, а не виключення, на сонові принципу “ні злиття, ні розділеності” (Левинас Э. [20, 29]). Їх оптимальне співвідношення не є постійним, а ситуативним і багато в чому визначається педагогічною майстерністю вчителя.

Із шостого моменту впливає і *восьмий момент* методологічних знань учителя, який полягає у розумінні певних обмежень на кількісне оцінювання окремих показників педагогічних явищ. Таке обмеження впливає із законів Вебера-Фехнера [30] про обмеженість людських можливостей на оцінку певної характеристики (показника). “Подрібнення” неоднорідностей педагогічного явища, тобто намагання створити якомога “точнішу” модель вимірювання, призводить до моменту виникнення ситуації “ледве помітної відмінності” однієї однорідності від іншої, коли подальше “подрібнення” призведе до неможливості оцінювання відмінностей. Тому оцінювання знань учнів у школі за дванадцятибальною системою більш складне, ніж за п’ятибальною і вимагає від учителя більш високого рівня професійної підготовки, більшого досвіду. На наш погляд оцінка за шкалою більше дванадцяти балів взагалі проблематична для людини.

*Дев’ятим моментом* методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що будь-який метод, форма, прийом навчання чи виховання як моделі певних аспектів нескінченно-можливого мають певні обмеження і тому в принципі одними і тими ж методами чи формами навчання та виховання можна досягнути тільки певного рівня результатів, вище яких підійнятися проблематично. З часом при застосуванні певного методу чи форми навчання чи виховання наступає їх “вичерпаність”, яка означає, що майже все, що можна було задіяти в людині за допомогою цих методів, уже охоплено, нових сутнісних сил людини, її можливостей ці методи уже “захопити” не можуть. Отже чим більшим різноманіттям методів, форм, прийомів навчання й виховання володіє вчитель, тим більше у нього можливостей досягти вищих результатів своєї професійної діяльності.

До *десятого моменту* методологічних знань учителя ми відносимо розуміння вчителем того, що методи і форми навчання і виховання з розвитком суспільства, системи освіти загалом змінюють свої змісти і навіть смисли, можуть змінюватися ті завдання, що потрібно досягти в освіті і відповідно поруч із виникненням методів і форм навчання і виховання на нових началах будуть розвиватися і змінюватися “старі”. Прикладом цього може бути виникнення на сьогодні інформаційного



суспільства з відповідною зміною змісту освіти, що вимагає як створення нових методів і форм педагогічної діяльності вчителя, так і розвитку уже відомих.

*Одинадцятим моментом* методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що зберігається наступність методів і форм навчання і виховання. Кожна педагогічна теорія, кожний метод навчання чи виховання за свого часу були прогресивними у педагогічній науці і успішно застосовувалися на практиці, тому вони залишили свій слід у педагогіці і так чи інакше, явно чи неявно присутні у педагогічних теоріях, методах і формах діяльності вчителя, які розроблені опісля них чи будуть ще розроблені. У науці взагалі, педагогіці зокрема, не можна дивитися на “старі” методи, теорії як заблудження чи помилки, а як на діалог минулого і майбутнього у теперішньому. У такий спосіб здійснюється зв’язок різних часів.

*Дванадцятим моментом* методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що кожна педагогічна теорія, кожний метод чи форма діяльності вчителя мають свої переваги і обмеження. Дуже бажано вчителю знати (уміти виділяти) як ці переваги, так і обмеження. Адже з часом обмеження методу чи форми навчання чи виховання можуть перетворитися у недоліки у вигляді закостенілості, стереотипності, скутості, авторитарності, тощо. Вчитель це повинен розуміти і у своїй діяльності вчасно вносити корективи у змісти методів та форм навчання і виховання.

*Тринадцятим моментом* методологічних знань учителя може бути розуміння того, що вибір певних елементів у педагогічному явищі (а це у педагогічному явищі якісь неоднорідності) за базові має відносний характер. По суті мова йде про вибір аналогу системі координат у нескінченно-можливому просторі існування педагогічного процесу. Вибір “координат” буде залежати від підходів до створення системної структури педагогічного явища, цілей дослідження, методів дослідження, переваг дослідника, тощо. Вибравши певні положення за базові, ми “інші” положення будемо спочатку якимось чином намагатися визначати через базові. Однак із розвитком дослідження, зростанням його широти і глибини, “інші” будуть ставати все більш автономними стосовно базових і зрештою самі можуть зрівнятися по значимості з базовими. Із цього методологічного знання можна зокрема зробити висновок, що становлення молодого вчителя може розпочатися із будь-якої “бази”, а потім поступово розвинуться інші аспекти педагогічної діяльності і “вихідна база” втратить свою початкову значимість у діяльності вчителя.

З тринадцятим можна пов’язати *чотирнадцятий момент* методологічних знань вчителя, який полягає у тому, що потрібно розуміти принципову незвідність нескінченно-можливого педагогічного процесу до

основних “начал”, говорячи мовою математики, до аксіом, з яких усе можна вивести, що є вираженням принципу незведеності педагогічного процесу. Тому “базовість” у педагогічному процесі багато в чому має відносний і ситуативний характер.

Самі по собі як теоретичні моделі методи і форми навчання ще не можуть навчати і виховувати, вони реалізуються в конкретних умовах, ситуаціях, при конкретних учителях і учнях, у конкретних видах діяльності. Тому їх зміст і навіть суть великою мірою залежать від того, яким чином впливає вчитель на учнів, як взаємодіють вчитель і учні, як спілкуються. З цього питання написано багато наукових праць якими повинні бути впливи на учнів, у яких формах, як спілкуватися з учнями і т.п. Ми розглядаємо спілкування і управління педагогічним процесом з погляду трьох парадигм: об’єктної, суб’єктної і діалогічної, які вперше вживав Г.А.Ковальов [15, с. 42 – 51.] Це буде *п’ятнадцятим моментом* методологічних знань учителя. Стосунки між вчителем і учнями можуть бути суб’єктно-об’єктними, суб’єктно-суб’єктними і діалогічними. У першому випадку учитель виступає активним суб’єктом, учні пасивними об’єктами, у другому – і вчитель і учні активні суб’єкти, у третьому – стосунки стають діалогічними. Діалог тут розглядається у розумінні М.М.Бахтіна, М.Бубера, С.Л.Франка, В.С.Біблера (Бахтин М.М. [2, 3, 4, 5, 29]). Не можна визначити який із цих трьох підходів кращий, а який гірший з погляду результативності навчання чи виховання, тобто – з погляду досягнення поставлених педагогічних цілей. Учитель повинен розуміти переваги і недоліки кожного з цих підходів. Так, наприклад, суб’єктно-об’єктний підхід до організації процесу навчання допомагає вчителю утримувати належну дисципліну, зрозумілу логіку навчання, послідовність викладання та ін. У той же час такий підхід затримує формування вільної всебічно і гармонійно розвиненої особистості учня. Більш детально наведені методологічні підходи розглянуті у працях авторів цієї статі (Гончаренко С.У., Кушнір В.А. [12]; Кушнір В.А. [17]).

*Шістнадцятим моментом* методологічних знань учителя можна назвати розуміння вчителем того, що наведені у тринадцятому моменті методологічні підходи спілкування і взаємодії між учасниками педагогічного процесу будуть вимагати і відповідного змісту методів і форм навчання та виховання. Не можуть бути, наприклад, під час діалогічного спілкування методи навчання, що ґрунтуються на об’єктній парадигмі.

*Сімнадцятим моментом* методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що теоретична і практична педагогіка розвиваються в конкретний історичний період розвитку науки та суспільства загалом. Тому на педагогічну науку у свій час проектувалися ідеї сцієнцизму, позитивізму, релятивізму, модерну, постмодерну,

матеріалізму, кібернетики, синергетики, діалогу, тощо. Так, наприклад, позитивізм вважав, що науковими знаннями можна вважати тільки ті, які можна перевірити експериментальним шляхом; модерн вбачає, що наука може розробити такі методи і форми навчання, що можна досягти будь-якого рівня навченості та вихованості; постмодерн заперечує можливість створення таких методів і виступає за їхній плюралізм; синергетика “узаконила” хаос у педагогічному процесі нарівні із закономірностями його розвитку, показала, що для педагогічного процесу важливі як стійкий, так і нестійкий стани і що управління педагогічним процесом у нестійкому стані здійснюється малими, але точно спрямованими зусиллями, що у нестійких станах педагогічна ситуація може розвиватися різними, в тому числі і непередбаченими шляхами, вибір яких здійснюється і під впливом випадків; діалог розширює контекст розуміння педагогічного процесу аж до сприймання його як самого буття, як частини людського життя, а не тільки як “установи де навчають та виховують”. Методи і форми навчання та виховання та їх реалізація у практичній діяльності вчителя в конкретній ситуації будуть виявляти як свої позитивні риси, так і свої обмеження.

*Вісімнадцятим моментом* методологічних знань учителя буде розуміння того, що методи і форми навчання і виховання, педагогічні теорії, які діють у межах певної парадигми (з приводу поняття парадигми див. Кун Т. [16]. у результаті власних обмежень з часом “виробляють” свій ресурс і вже не можуть повною мірою задовольнити педагогічну науку і практику, не можуть повною мірою розв’язувати ті проблеми, що ставить перед освітою життя. Їх “нормальний” розвиток у межах однієї парадигми себе вичерпав. Тоді на зміну старої парадигми приходять нова, у якій створюються нові педагогічні теорії та набувають нових змістів і смислів старі. Нова парадигма виникає як заперечення старої, як революційний стрибок (у розумінні Т.Куна) розвитку науки, як “ненормальний” розвиток науки. “Сліди” старої парадигми завжди матимуть місце у розвитку педагогічної науки і практики в умовах нової парадигми. Просто нова парадигма як науковий підхід більш адекватно відображає реалії педагогічного життя.

Будь-які педагогічні принципи, теорії, методичні розробки як моделі реалізуються в конкретних ситуаціях, що виникають в педагогічному процесу як результат цілеспрямованих дій вчителя, так і непередбачуваним чином. Оскільки все, що “написане на папері” (в тому числі і методичні рекомендації) не може охопити всю нескінченно-можливу реальність педагогічного процесу, а ситуації, що виникають є моментами такої реальності, то “пряме застосування” (один до одного) в нових конкретних ситуаціях навіть вже апробованих за певних умов методичних розробок на практиці сумнівне. Ідеї, методи, алгоритми,

форми і види діяльності вчителя описані на папері віддзеркалюють загальне, типове, закономірне, статистично усереднене, безособистісне, “не живе”, кожна ж конкретна життєва ситуація в педагогічному процесі є окремою, особливою, індивідуальною, неповторною, унікальною. Тому загальне, типове, закономірне, статистично усереднене, безособистісне реалізовується вчителем в конкретній визначеній ситуації через “творчу діяльність”. Така “творча діяльність” є необхідною ланкою реалізації вчителем в педагогічному процесі того, що кимось написано на папері й *обійти її вчителю ніяк не можна*. В цьому сутність *дев’ятнадцятого моменту* методологічних знань учителя.

Все те, що написано на папері (ідеї, принципи, положення педагогічних теорій, конкретні методичні рекомендації) при своїй реалізації наповнюється “діяльнісним” змістом, тобто реалізується у різних видах діяльності вчителя і учнів; “особистісно-індивідуальним” змістом, тобто виявляються конкретними особистостями, індивідуальностями; “емоційним” змістом, тобто виявленням цілого спектру різноманітних емоційних станів певних людей; “моральним” змістом, тобто виявленням морального аспекту ситуації. Цей список можна продовжити. З методологічного погляду сказане в цьому абзаці є одним із виявлень розуміння того, що все створене науковцями про педагогічний процес і відображене на папері у вигляді наукових теорій, принципів, підходів, моделей, методичних рекомендацій і засвоєне вчителем у вигляді певного рівня теоретичних знань при практичній реалізації набуває життєвих смислів, наповнюється “життєвим” змістом, виявляється у нових вимірах людської життєдіяльності. Це можна назвати *двадцятим моментом* методологічних знань учителя.

Як було вже згадано в педагогічному процесі постійно виникають різні ситуації із своєю своєрідністю, окремістю, випадковістю, індивідуальністю, унікальністю, які потрібно розв’язувати вчителю і які “не вписуються” в типові, середньостатистичні, закономірні, що кимось описані на папері. Для зустрічі з ситуаціями і їх подолання вчитель повинен володіти певним рівнем “професійної готовності”. Звідси готовність вчителя до професійної діяльності має важливе значення і тому її зміст та структура викликають великий науковий інтерес і мають важливе значення при професійній підготовці учителів. Готовність до професійної діяльності насамперед пов’язана із здатністю виконувати певні професійні дії для подолання ситуації. При цьому повною мірою виявляється здатність учителя застосовувати теоретичні знання на практиці, що є одним із виявлень компетенції вчителя. Це можна назвати *двадцять першим* моментом методологічних знань учителя.

Формування системи знань, умінь і навичок з певного предмету, певних якостей особистості відбувається як взаємодія зовнішніх впливів,

які створює система навчання чи виховання (через діяльність учителя), і внутрішнього світу особистості учня. В цьому сутність *двадцять другого моменту методологічних знань вчителя*. Побудова конкретних оптимізаційних форм такої взаємодії в конкретних умовах, конкретних педагогічних ситуаціях у вигляді системи різних видів діяльності є одним із проявів педагогічної майстерності вчителя (з приводу педагогічної майстерності вчителя див. [24]).

Намагання “технологізувати” систему навчання “до кінця”, тобто звести процес навчання до створення якогось досконалого технологічного механізму, який би навчав і виховував призводить до “уявлень про якісь універсальні педагогічні засоби, що ось-ось буде знайдено, і відсутність розуміння того, що чудо-технології (для всіх учителів і дітей) в принципі бути не може”, – стверджує С.У.Гончаренко [11, с. 23]. Це положення можна вважати *двадцять третім моментом методологічних знань вчителя*.

Із методологічних позицій системний підхід до дослідження педагогічних явищ є специфічним методологічним підходом дослідження. Системний підхід виник як відповідь на необхідність дослідження складних об’єктів (до яких належить і педагогічний процес, особистість, свідомість, тощо), які самі є складними сукупностями інших різнорідних об’єктів-складників і знання про ці складники є частковими знаннями різних наук. Такі складні об’єкти назвали системами, зміст складності яких розкривають наступні методологічні положення про їхні структури. Система – це:

- неоднорідна цілісність, що надає змогу виділяти неоднорідності як складові системи;
- складові системи перебувають у взаємозв’язках і взаємодіях одна з одною і з системою в цілому;
- взаємодії і взаємозв’язки між складовими системи приводить до системного ефекту, коли результат функціонування системи загалом не рівний простій сумі результатів функціонування складових. Звідси зокрема впливає, що оптимальне функціонування складових ще не гарантує оптимальності функціонування системи в цілому;
- складові системи і система загалом взаємодіють із навколишнім середовищем, різні можливості такої взаємодії в ідеалі виокремлюють відкриті і закриті системи;
- функціонування складової системи залежить від функціонування інших складових та системи загалом;
- характер взаємозв’язків і взаємодій між складовими системи та число таких складових багато в чому визначають складність системи як її загальної характеристики;

– складність системи залежить також від сталості, стійкості та мінливості складових системи та зв'язків між ними.

Отже системний підхід не є “панацеєю” розв'язання проблем досліджень складних об'єктів, він не дає готових рецептів розв'язання проблем, тим більше не є панацеєю розв'язання проблем діяльності вчителя, а є тільки специфічним методологічним підходом до розв'язання складних проблем, які стосуються складних об'єктів дослідження. Зміст цього абзацу виражає *двадцять четвертий* момент методологічних знань вчителя.

На наш погляд важливим з методологічних позицій є розуміння того, що викладання навчальних дисциплін у школі чи ВНЗ за одним і тим же навчальним планом можна вести на різних рівнях, по суті – надавати навчальним предметам різних змістів, що може зробити вчитель чи викладач відповідної дисципліни. Це буде *двадцять п'ятим* моментом методологічних знань вчителя чи викладача ВНЗ. Особливістю системи сучасної освіти на Україні є мережа спеціалізованих шкіл, коледжів, ліцеїв, які готують спеціалістів певного профілю – економічного, інженерного, кібернетичного – з досить солідними навчальними планами й термінами навчання. Інформатизація навчального процесу є одним із стратегічних завдань сучасної освіти, на чому неодноразово наголошували міністри освіти і науки України В.Кремь та С.Миколаєнко, й тому проблеми використання комп'ютерно-інформаційних технологій у навчанні є досить нагальним завданням педагогів всіх рівнів. Ми виокремлюємо чотири рівні викладання математичної статистики, в основі яких лежать різні методологічні підходи до формування майбутнього спеціаліста. Критерії створених моделей рівнів навчання можуть бути методологічною основою створення аналогічних моделей для вивчення інших навчальних дисциплін (математичних, фізичних, економічних, інженерних, соціологічних, психологічних, тощо). *Перший рівень* не передбачає використання комп'ютерів й інформаційних технологій при вивченні відповідної дисципліни. Тоді лівова частина аудиторного часу піде на виконання обчислювальних операцій за допомогою калькуляторів, таблиць або вручну, що значно гальмує формування в учнів чи студентів суті й змісту відповідних понять даної дисципліни, знижує розвиток творчості, не надає змоги розв'язувати вправи практичного спрямування, не дає можливості розв'язати достатню кількість вправ для формування потрібних знань, умінь і навичок, не надає достатньо можливостей для засвоєння потрібних алгоритмів обчислень, які багато в чому розкривають зміст потрібних понять (у математичній статистиці це такі поняття як середнє значення, дисперсія, середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт кореляції, лінія регресії, різні діаграми, тощо). Методичне забезпечення

на цьому рівні навчання вимагатиме підбору вправ з малою кількістю даних, зі “зручними” даними, які практично не відображають реальних процесів майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Більше того, малі масиви даних не відобразатимуть суть таких понять математичної статистики як кореляція, середнє квадратичне відхилення, мода, медіана, тощо. У студентів будуть формуватися “відірвані” від майбутньої професійної діяльності знання з математичної статистики чи іншої навчальної дисципліни. *Другий рівень* навчання передбачає використання комп’ютерів й інформаційних технологій з використанням існуючих збірників задач і вправ, тобто фактично із тим самим методичним забезпеченням, що й на першому рівні. При цьому, як показує наш досвід, в 4 – 5 разів зростає кількість розв’язаних вправ, що різко збільшує можливість засвоєння потрібних понять, відповідних операційних умінь і навичок, обчислення займатимуть незначну кількість аудиторного часу. Відпадає необхідність підбору легких з погляду обчислень вправ, є можливість обробляти значні за розміром масиви, що створює кращі умови для формування таких понять як дисперсія, середнє квадратичне відхилення, кореляція, регресія, частотний розподіл, статистики та ін. Розширюється поле можливостей для діяльності студентів, а саме, *добавився новий вимір у навчанні* – інформаційно-комп’ютерні технології, відбувається інтеграція знань студентів з математики, математичної статистики, інформатики. Особливо потрібно зазначити візуальні можливості інформаційно-комп’ютерних технологій, що значно поглиблює засвоєння потрібних понять математичної статистики чи інших дисциплін. На *третьому рівні* навчання здійснюється вихід у міжпредметні зв’язки, коли будуть розв’язуватися вправи, пов’язані із майбутньою професійною діяльністю студентів. Для цього потрібно розробити вправи відповідного змісту, тобто створити нове методичне забезпечення навчання. По суті добавляється ще один новий вимір навчання – спеціальне методичне забезпечення. Тут потрібні спільні зусилля математиків, інформатиків та спеціалістів фахових дисциплін. При розв’язанні вправ, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю, моделюються різні проблемні ситуації у вигляді навчальної гри. Якщо при цьому потрібні дані взяті із реальних процесів (технологічних, економічних, біологічних, фізичних, хімічних, соціальних, педагогічних), то у студентів формуються (поглиблюються) знання не тільки з математичної статистики (чи іншого предмету), а й інших навчальних дисциплін і головне – формуються початкові навички майбутньої професійної діяльності. *Четвертим рівнем* навчання можна вважати рівень, коли студенти за завданням викладача самі здійснюють збір (чи відшукання в підручниках, збірниках, довідниках, тощо) даних і потім, обробляючи їх, отримують нові знання про той чи інший реальних

процес своєї майбутньої професійної діяльності. З'являється ще один новий вимір навчання – вихід у реальні (а не ігрові) ситуації професійної діяльності спеціаліста. Наведені рівні навчання можуть слугувати методологічною основою створення відповідних рівнів навчання з інших дисциплін як у ВНЗ, так і в спеціалізованих середніх навчальних закладах, а також в ЗОШ. Зазначимо, що на четвертому рівні відкриваються нові ступені свободи діяльності студента, надається більш широке поле можливостей для творчості, виявлення своєї суб'єктності, що створює умови для формування вільної й активної особистості студента.

За *двадцять шостий* момент методологічних знань вчителя можна взяти розуміння того, що, досягши певного рівня зрілості, педагогічний досвід вимагатиме від учителя його теоретичного осмислення, розуміння методологічних основ власного досвіду, власної педагогічної діяльності. Насамперед учитель має визначитися із теоретичними обґрунтуваннями своїх власних методичних розробок, підходів, засобів педагогічної діяльності, визначити їх місце серед “океану” інших, дати порівняльну оцінку у співставленні з іншими підходами, зрозуміти переваги і обмеження власних підходів і методів організації педагогічної діяльності. Тільки така теоретико-методологічна діяльність виведе вчителя на новий рівень осмислення сучасного стану педагогічної науки і практики, дозволить оцінити власну педагогічну діяльність та визначити шляхи свого подальшого професійного зростання. Тільки теоретико-методологічна діяльність вчителя гранично розширює його кругозір, світогляд, світовідчуття, світосприймання, світопереживання, чого не може зробити педагогічний досвід, який суттєво обмежений у просторі і в часі. У свою чергу – нові теоретико-методологічні знання нададуть нові можливості і будуть спонукати вчителя до впровадження нових методів і форм педагогічної діяльності. Прикладами поєднання педагогічного досвіду з теоретико-методологічною діяльністю є науково-педагогічна діяльність В.О.Сухомлинського та А.С.Макаренка [26, 21], які у своїх наукових працях узагальнювали власний досвід та досвід колег, надавали йому наукового тлумачення й на цій основі розвивали нові теоретичні положення педагогічної науки, які знову ж таки відтворювали в практичній діяльності. Розвиток вчителя на основі практичного досвіду можливий тільки до певної межі, який надалі без належного теоретико-методологічного обґрунтування – проблематичний.

Підводячи підсумок, потрібно зазначити, що у межах однієї статті не можна досить повно висвітлити всі аспекти проблеми змісту методологічних знань учителя, проблеми, яка на сьогодні наповнюється новим змістом і набуває нових смислів, є досить актуальною і вимагає широкого і глибокого дослідження своїх різних аспектів. Ми намагалися показати деякі окремі і важливі на наш погляд *моменти методологічних*



знань учителя, знань, які допоможуть учителю піднятися на більш високий щабель професійної підготовки, допоможуть йому зорієнтуватися у “навалі” науково-педагогічних публікацій, “виловити” із цієї навали корисні для своєї діяльності моменти, ідеї, положення, практичні розробки, допоможуть визначити свої професійні переваги, погляди, бажання, загалом – “знайти себе” у педагогічній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.;
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С.Бочаров и В.Кожин. – М.: Худож. Лит., 1986. – 543 с.;
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
4. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры. – М.: Изд. Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.;
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд. Полит. лит., 1991. – 413 с.
6. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
7. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
8. Бубер М. Диалог // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – С. 15 – 92.
9. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1998. – 506 с.
10. Гончаренко С.У. І насамперед прикладна наука. – Хмельницький: ХГПІ, 2003. – 20 с.
11. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: ХГПК, 2000. – 30 с.
12. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип.4(8). – С. 15 – 24.
13. Гончаренко С.У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм // Дидактика професійної школи: Збірник наукових праць. – Київ – Хмельницький, 2004. – Вип. 1. – С. 177 – 184.
14. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и вызовы «постмодернизма» // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 131.
15. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1983. – С. 42 – 51.
16. Кун Т. Структура научных революций. – Благовещенск: ГК им. И.А.Бодуэна де Куртена, 1998. – 296 с.
17. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 348 с.
18. Кушнір В.А., Кушнір Г.А. Особливості підготовки сучасного спеціаліста у вищій школі // Наукові записки. – Випуск 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2005. – С 13 – 16.
19. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4. – С. 81 – 95.
20. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
21. Макаренко А.С. Избр. произведения: В 8-и т. – М.: Педагогика, 1984.
22. Месарович М., Мако Д., Тахакара И. Теория иерархических многоуровневых систем. – М.: Мир, 1973. – 344 с.

23. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10 – 39.
24. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.С.Кралущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. Доповн. І переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 442 с.).
25. Словарь по образованию и педагогике // Под ред. В.М.Полянского. – М.: Выс. Школа, 2004. – с. 20.
26. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976 – 1977.
27. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
28. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковальов, В.Г.Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 840.
29. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 992 с.
30. Человеческий фактор. В 6-ти т.. Т. 1. Эргономика – комплексная научно-техническая дисциплина: Пер. с англ./ Ж.Кристенсен, Д.Мейстер, П.Фоули и др. – М.: Мир, 1991. – 599 с.
31. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1981. – М.: Наука, 1981. – с. 202.
32. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А.Пископфель, В.Р.Рокитянский, А.П.Щедровицкий, – М.: ШК.Культ. Политики, 1997. – 656 с.
33. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.:ИЛ, 1959. – 450 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Наукові інтереси:* методологічна підготовка вчителів.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

(історико-педагогічний аспект)

**Сергій МЕЛЬНИЧУК**

*У статті розкривається передовий педагогічний досвід взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні учнів, а також умови його творчого використання в роботі майбутніх вчителів і соціальних педагогів у роботі з батьками учнів.*

*В статтє раскрывается передовой педагогический опыт взаимосвязи школы, семьи и общественности в воспитании учащихся, а так же условия его творческого использования в работе будущих учителей и социальных педагогов в работе с родителями учащихся.*

В історії вітчизняної шкільної освіти та педагогічної науки сформувалася певна система взаємозв'язку школи з сім'єю батьків учнів. Це надбання є цінною основою для подальшої роботи школи щодо удосконалення цієї системи, узагальнення і впровадження кращого досвіду в умовах сьогодення, а для науковців – в галузі педагогічних досліджень у цій важливій справі.

Адже відомо, що успіх виховної діяльності вчителя початкових класів і класного керівника значною мірою залежить від тісної співпраці їх з батьками. Вчителі початкових класів завжди підтримують постійний зв'язок з батьками, а починаючи з V класу, цей зв'язок здійснюється через класних керівників. Досвід свідчить, що найбільш тісні зв'язки вчителя з батьками здійснюються в початкових класах, в середніх і старших вони дещо послаблюються, тому класні керівники намагаються активізувати ці зв'язки.

Зв'язок між учителем початкових класів, класних керівників з батьками потрібен перш за все для забезпечення єдності виховних впливів на учнів з боку школи і сім'ї, для ознайомлення з вимогами школи, для того, аби домовитися про методи і прийоми виховних впливів на учнів.

Досвід свідчить, що в організації роботи з батьками вчитель посилається на Закони України щодо обов'язків батьків по вихованню дітей.

Підкреслимо, що у статті 51 Конституції України відзначаються, що «Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти повинні піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство і батьківство охороняється державою», а у статті 59 Закону України «Про освіту» про відповідальність батьків за розвиток дитини зазначається:

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

2. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

3. Батьки та особи, які їх замінюють зобов'язані:

- постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей;

- поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв;

- виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни;

- сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу;

- виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини.

Наше дослідження свідчить, що більшість батьків добре розуміють ці державні вимоги та підтримують вимоги школи, вірно виховують своїх дітей і надають значну допомогу школам у їх складній і багатогранній роботі по вихованню дітей.

Поряд з цим є і такі батьки, які ігнорують вимоги школи, мають свою особисту лінію, свій стиль спілкування з дітьми, який вступає у протиріччя з порадами школи. Окремі батьки балують своїх дітей, усувають від будь-яких домашніх обов'язків і т.п.

Учитель початкових класів, класний керівник, помітивши ці та інші недоліки, пояснюють батькам шкідливість таких підходів.

Учителі і батьки повинні усвідомлюючи важливість активної співпраці школи та батьків у вихованні дітей, прагнуть здійснити цей процес значно ефективнішим.

З цього приводу В.О. Сухомлинський в книзі «Як виховувати справжню людину» писав, що треба виховувати так, щоб дитина додому приносила радість батькам; що на цьому повинна триматися школа; не можна допускати, щоб дитина приносила батькам лише неприємності зі школи. Тому вчитель повинен слідкувати за тим, щоб у початкових класах не з'являлися погані діти, щоб у матері не з'являлося жорстоке серце, а у дитини не згасло бажання бути добрим. Він прагнув створити умови, щоб школа була школою радості для дітей, школою творчості для вчителя і школою спокою для батьків.

Значною причиною невдач у сімейному вихованні пояснюється недостатньою педагогічною освіченістю батьків та відсутністю у них необхідного досвіду виховання дітей. Допомогти батькам знайти педагогічно вірні шляхи у вихованні дітей – завдання школи, вчителів початкових класів і класних керівників.

Відомо, що більшу частину дня учні проводять за межами школи – в сім'ї, на подвір'ї, селі, на вулиці. Крім того приблизно 150 днів протягом року вони повністю вільні від навчальних занять. Тому досить важливо залучати всіх батьків і по можливості громадськість до виховання школярів у поза навчальний час, забезпечити узгодженість вимог школи та допомоги у цій справі батькам.

У практиці роботи школи, вчителів початкових класів та класних керівників склалися і в більшості випадків успішно використовуються різноманітні форми їх спільної роботи за батьками.

Для того, щоб робота з батьками дала найкращий ефект, використовуються різні форми зв'язку з ними, а не обмежуватися лише зустрічами при проведенні батьківських зборів у кінці семестру і викликами батьків до школи, діти яких порушують дисципліну та мають незадовільні оцінки.

При організації цієї роботи вчителі розуміють, що від характеру стосунків вчителя з учнями, з батьками залежить настрій дитини, її успіхи в навчанні і вихованні. Всю цю роботу вчителі здійснюють у тісному взаємозв'язку з батьківським комітетом класу.

У співпраці школи з батьками учнів, як свідчить досвід, вчителі, вихователі знайомлять батьків з основними вимогами щодо виховання їхніх дітей.

Оскільки виховання є головною сферою діяльності старших поколінь, то до батьків обставини життя ставлять вельми вагомі соціально-психологічні і педагогічні вимоги. Назвемо деякі з них: почуття високої відповідальності перед людьми за виховання дітей в ім'я майбутнього; фізичне здоров'я батьків, що має забезпечити народження потомства і створити достойні умови для розвитку і виховання дітей; генетична грамотність; достатня психолого-педагогічна культура; любов до дітей; володіння справжнім авторитетом; знання надбань народної педагогіки у вихованні дітей; створення в сім'ї умов для всебічного розвитку особистості; здатність формувати у сім'ї культ матері і батька; добре розвинені почуття материнства тощо.

Акцентується увага на тому, що передусім важливою якістю батьків і зокрема матері є розвинені почуття материнства. Без цього не відбудеться справжня сім'я, не відбудеться соціально-психологічне багатство дитини.

Учителі, вихователі підкреслюють, що суттєву роль у виховній роботі батьків відіграє батьківський авторитет, який, за висловом А.С. Макаренка, включає в себе «все батьківське і материнське життя – роботу, думку, звички, почуття, прагнення».<sup>1</sup>

Авторитет (лат. *autoritas* – влада, вплив) – це відмінні особливості окремої особи, групи чи організації, завдяки яким вони заслуговують довір'я і можуть в силу цього здійснювати вплив на погляди і поведінку інших людей в будь-якій галузі життя.

Батьки узнають, що А.С. Макаренко приділяв значну увагу місцю і ролі батьківського авторитету в сімейному вихованні дітей. Адже діти ще не мають достатнього соціального досвіду, відбувається активний процес успадкування, і прояви авторитету батька та матері можуть позитивно чи негативно впливати на збагачення дітей їхнім соціальним досвідом.

Батьки знайомляться, що виділяють два види авторитету: **істинний** (справжній) і **фальшивий**.

Батькам повідомляється, що істинний авторитет включає все гаму красивого життя батьків. Він об'єднує такі особливості їх поведінки:

1. **Авторитет любові до дітей** передбачає здатність творити духовне тепло, радість. «Праця любові, – писав В.О. Сухомлинський, – це і є свідоме прагнення до того, щоб в дітях утвердить самого себе, продовжить у них своє духовне багатство. Якщо ви по-справжньому любите своїх дітей, якщо віддані і вірні їм, ваша любов до дружини з роками не лише не слабшає, але стає більш глибокою і єдиною. Любов –

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Твори: В 7-ми т. - Т. 4. - К.: Рад. школа, 1954. - С. 146.

ніжне, тендітне, вередливе дитя мужності. Продовжувати себе у своїх дітях – це значить бути мужнім у любові».<sup>2</sup>

2. **Авторитет знання** передбачає обізнаність батьків з особливостями фізичного і соціально-психічного розвитку дитини, її повсякденними успіхами і труднощами у навчанні, знання інтересів та уподобань, кола друзів, товаришів.

3. **Авторитет допомоги** має проявлятися не у поспішному виконанні за дитину її обов'язків у сфері праці, навчання, а в методичній пораді: як доцільніше виконати те чи інше завдання, у створенні сприятливих ситуацій для подолання труднощів. Адже лише в самостійній наполегливій діяльності відбувається активний розвиток особистості. Виконання за дитину її обов'язків ослаблює, збіднює особистість.

4. **Авторитет вимогливості** передбачає достатній і об'єктивний контроль з боку матері і батька за ретельним виконанням дочкою чи сином своїх обов'язків, доручень у всіх сферах діяльності. Якщо це робиться систематично, в дитини поступово формуються звички відповідальності за виконання обов'язків і доручень.

5. **Авторитет правди** ґрунтується на загальнолюдській моральній нормі: «Не брешти». Лише правда у взаєминах батька з матір'ю, з дітьми, іншими членами сім'ї найвище поціновується дітьми. Брехні приховати не можна. Рано чи пізно брехня стає видимою, приносить дитині страждання і розчарування у тих, хто виявився автором неправди.

6. **Авторитет поваги** ґрунтується на гуманістичній сутності виховання. Маленька дитина – це не лише біологічна істота, а Людина, Особистість. Вона перебуває на шляху активного розвитку, у неї ще мало соціального досвіду, знань, вона вступає у взаємини з іншими людьми (старшими, молодшими), припускається помилок. Але її треба поважати за найбільшу цінність: вона – Людина.

Поряд з проявами справжнього авторитету у поведінці батьків нерідко зустрічаються прояви, за словами А.С. Макаренка, так званого фальшивого авторитету: авторитет фальшивої, удаваної любові, авторитет відстані між батьком чи матір'ю і дитиною, авторитет чванства, авторитет педантизму, авторитет резонерства, авторитет безмірної доброти і вседозволеності, авторитет фальшивої дружби, взаємини «на коротку ногу», авторитет підкупу, авторитет подавлення, деспотичної реакції на будь-які відхилення дитини від норми поведінки.

Звертається увага на те, що батьки, які прагнуть до піднесення педагогічної культури, мають постійно аналізувати свої дії, критично ставитись до проявів фальшивого авторитету і витіснити їх з власної поведінки.

<sup>2</sup> Сухомлинський В.О. Ми продовжуємо себе в дітях. - К.: Рад. школа. 1972. - С. 18.

У багатьох школах акцентується увага батьків, що у системі сімейного виховання варто дотримуватися певних правил. Ось окремі з них:

1. Люби свою дитину! Радій її присутності, сприймай її такою, якою вона є, не ображай її, не принижуй, не підривай її впевненості в собі, не піддавай її несправедливому покаранню, не відмовляй їй у твоїй довірі, дай їй привід любити тебе.

2. Постійно вдавайся до похвали дитини за її правильні вчинки. Цим ти спонукуєш її до активної дії. Пам'ятай: «Боги і діти живуть там, де їх хвалять».

3. Охороняй свою дитину від негативних фізичних і моральних впливів.

4. Створюй у сім'ї моральний затишок. Хай сімейне вогнище буде джерелом спокою, радощів, поваги, справедливості і захищеності.

5. Будь для своєї дитини взірцем поведінки, добротності.

6. Підтримуй ширі родинні зв'язки з бабусями і дідусями, іншими родичами, друзями. Включай дитину у процес родинної єдності.

7. Не забувай, що діти люблять гратися. Віднаходь час для організації цікавих ігор з дітьми.

8. Залучай дитину до посильної праці разом з дорослими.

9. Створюй умови, аби дитина набувала життєвого досвіду, долала певні труднощі.

10. Чекай від дитини тільки таких думок, суджень та оцінок, на які вона спроможна залежно від рівня розвитку, соціального досвіду.

11. Привчай дитину до толерантності, культури спілкування з ровесниками, старшими і молодшими.

12. Залучай дитину, як повноцінного члена сімейного колективу, до розв'язання побутових та економічних задач, що виникають у сім'ї.

13. Не виконуй за дитину будь-яких завдань, з якими вона може справлятися самостійно.

14. Домагайся єдності вимог до дитини з боку усіх членів сім'ї.

15. Наполегливо працюй над формуванням у дитини почуття гуманізму і милосердя у ставленні до людей і всього довкілля.

16. Постійно залучай дитину до різноманітних видів діяльності.

У системі роботи по взаємозв'язку школи з батьками учнів склалися такі основні форми роботи вчителя з батьками:

1. **Індивідуальні форми:** відвідування батьків школярів, запрошення батьків до школи, листування з батьками, педагогічні консультації.

2. **Групові:** лекції, вечори запитання і відповідей, читацькі конференції, педагогічні читання, ознайомлення батьків з педагогічною літературою.

3. **Колективні:** батьківські збори (класу, школи); підсумки навчально-виховної роботи за певний період, виставка робіт учнів, творчі звіти.

**Зупинимося на такій важливій формі роботи з батьками, як відвідування сім'ї учнів.**

**Вивчення проблеми свідчить, що це – найбільш розповсюджена та ефективна форма індивідуальної роботи з батьками.** Вчитель заздалегідь планує цей вид роботи: графік відвідування, дні консультацій.

Учитель початкових класів, класний керівник ознайомиться з соціально-економічними умовами виховання дитини в сім'ї, вивчає психолого-педагогічний клімат в сімейному колективі, дає поради батькам щодо забезпечення сприятливих умов для навчальної діяльності учня, інформує батьків про успішність і поведінку вихованця у школі та ін.

Учитель початкових класів, одержавши список учнів 1 класу мікрорайону, завчасно, у квітні – травні знайомиться з батьками, а якщо діти перебувають в дитячому садку – відвідують його, знайомлячись з усіма даними про дітей. Мета першого відвідування – попереднє ознайомлення з домашніми умовами життя, з побутом учня: склад сім'ї, місце роботи, професії батьків, готовність дитини до школи, інтереси, нахили, стан здоров'я, загальний культурний рівень, стиль взаємин у сім'ї, бесіда з батьками про важливість навчання і виховання в школі тощо.

У кінці бесіди вчитель запрошує батьків на збори 28 – 30 серпня.

Учителі ведуть щоденник зустрічей, відводячи для кожного учня 2–3 сторінки, але запис даних вчитель здійснює не в присутності батьків, а вдома.

Використовуючи цю форму роботи з батьками, вчитель повинен дотримуватись ряду вимог, зокрема, запрошувати батьків до школи з – метою інформування їх про успіхи школяра у навчанні та поведінці, прагнути принести цим самим радість матері і батькові, усій сім'ї, ознайомити з умовами навчання, знайомство з учителями, які працюють в даному класі, з'ясувати можливі причини, які ведуть до появи певних труднощів у діяльності дитини безпосередньо в школі, приймати спільні рішення щодо дій учителів і батьків, скерованих на утвердження позитивних проявів у розвитку і діяльності учня, надавати допомогу у подоланні труднощів.

Плануючи роботу з батьками, вчитель враховує особливості, у яких виховується дитина: це сім'я, у якій виховується одна дитина, де виховується нерідна дитина, де батьки зловживають алкоголем, наркотиками, сім'я, у яких формується дитина споживач, сім'я з низьким рівнем громадських інтересів і негативним відношенням до виховання



дітей, сім'ї з суворою дисципліною, сім'ї, у яких батьків не можна застати вдома і т.п.

**У ряді шкіл батьки також знайомляться з основними народно-педагогічними традиціями сімейного виховання дитини:**

- вшанування новонародженої дитини і її батьків, бабусь і дідусів (прапрабатьків), названих батьків та кумів;
- народні колискові пісні, забавлянки та їх роль у вихованні дитини;
- народні дитячі ігри та пісеньки в перші роки життя дитини;
- народно-педагогічні уявлення про вчителя і школу (підготовка дитини до Дня знань, свята «Перший раз у перший клас» тощо);
- батьківська зацікавленість навчанням дитини, увага до її інтересів, здібностей, працьовитості, до розвитку її духовності на загальнолюдських цінностях;
- спілкування батьків з дітьми;
- сімейні свята (день матусі, день народження дітей і батьків, день повноліття, першого заробітку, проводів до армії, день пам'яті загиблих чи померлих родичів);
- форми зв'язку школи і сім'ї;
- взаємовираження учителів і батьків;
- відповідальність батьків за розвиток дитини.

Народна педагогіка про виховання в сім'ї: «Удома й стіни допомагають», «Скрізь добре, але вдома найкраще», «Нащо клад, коли в сім'ї лад» (родинне тепло); «Хоч і по кістки в воду, аби до свого роду», «Нема в світі, як родина» (рід і родина), «Оженитися – не дощ переждати», «З ким вінчатися, з тим і кінчатися» (шлюб); «Штанці по коліна, а попав у сильце», «Ще молоко на губах не обсохло, а він женитися надумав» (непродуманість шлюбу); «Оженився, сатано, заробляй на пшоно» (обов'язки), «З краси не пити роси», «Не шукай краси, а шукай доброти» (вибір), «Краще цнота в болоті, чим не цнота в золоті», «Як не дівка, йди до дідька» (цнотливість); «Чоловік та жінка – найкраща спілка», «Де чоловік, там і дружина» (спільність), «Жінка за три кути хату держить, а чоловік за один», «Де чорт не зможе, там баба поможе» (опора – жінка), «Коли ти мені муж, то будь мені дуж», «Я за мужа затулюся, та нікого не боюся» (охоронець), «Як батьки дружненькі, то й діти чемненькі», «Хороші діти – це честь батька й матері» (вихователь).

Вчителі не завжди мають можливість відвідати батьків учнів, тому батьки нерідко запрошуються до школи для бесіди щодо виховання і навчання учнів. Такі зустрічі дозволяють спільно вирішити ці проблеми. Мета таких зустрічей може бути різною:

- 1) з'ясування умов життя та кола обов'язків дітей у сім'ї;

- 2) обговорення конкретних випадків поведінки учнів;
- 3) накреслення спільних шляхів усунення недоліків у навчальній діяльності, праці і повсякденному житті;
- 4) поради про раціональні способи виконання домашніх завдань;
- 5) поради щодо організації позакласного читання;
- 6) поради по залученню дітей до побутової праці;
- 7) інформація батькам про успіхи в навчанні і поведінці;
- 8) поради щодо створення умов для розвитку творчих задатків дітей у будь-якій галузі;
- 9) поради щодо необхідності режиму дня для дітей і т.п.

Запрошуючи батьків, слід пам'ятати, що вони потребують кваліфікованої поради, товариської допомоги, а не нотацій і дорікань. Значно більше принесе користі спокійна, ділова бесіда про розумні заходи впливу на учня, ніж дорікання і скарги на нього.

Бажано в школах регулярно проводити для батьків «дні відкритих дверей», або батьківські дні, коли батьки можуть прийти до школи і поговорити про успішність і поведінку своїх дітей, одержати певні поради щодо режиму дня, ознайомлення з педагогічною літературою тощо.

У багатьох школах є «Куточок батьків», де можна прочитати корисні статті з педагогічних журналів, ознайомитися з «Пам'ятками для батьків» і т.п.

Зустрічі вчителів початкових класів, класних керівників з батьками дають можливість встановити більш тісний контакт між школою і батьками та своєчасно вжити заходів для попередження недоліків у навчанні і вихованні.

Для спілкування з батьками безпосередньо в школі обирається вільний час для батьків і класного керівника, щоб не проводити бесіду поспіхом. Щоб розмова була довірливою, її варто проводити без присутності сторонніх осіб і навіть самої дитини. І навіть місце проведення має позитивно вплинути на зміст і результати спілкування. Це може бути окрема кімната із зручними меблями, класна кімната, в якій навчається учень, але ні в якому разі не коридор, вестибюль, учительська, інші місця, де можуть бути сторонні спостерігачі, подразники.

Листування з батьками учнів у більшості випадків практикується у сільських школах, де нерідко батьки живуть на значній відстані від школи і підтримувати з ними безпосередній зв'язок дуже важко. Але і в міських школах переписка допомагає вчителям і батькам учнів у налагодженні спільної роботи щодо навчання і виховання дітей. Для листування з батьками використовується учнівський щоденник, у якому вчителі роблять короткі записи про ставлення учнів до навчання, дотримання правил поведінки тощо. Батьки подивляються і підписують щоденник.

Приводом для листа не може бути погана поведінка вихованця, якась випадковість. Тут теж має бути певна система. Класний керівник періодично надсилає батькам листа, в якому розповідає про успіхи школяра у навчанні, старанність, дбайливість та відповідальність за певні доручення. Можна повідомити також про певні труднощі, з якими зустрічається їхня дитина, вказати бажання зустрітися, щоб допомогти школяреві. Одночасно варто висловити щиру подяку за хороше виховання дочки чи сина. Такий лист треба передавати батькам через їх дитину, попередньо познайомивши школяра зі змістом листа.

Таке листування позитивно впливає на налагодження добрих взаємин класного керівника з батьками, піднесення авторитету як батьків, так і вчителів, а також на інших учнів у класі. Вони чекають таких листів і звертаються до класного керівника із запитанням: «А моїм батькам ви напишете такого листа, як написали батькам Сергійка?» «Бачу, – відповідає класний керівник, – що у тебе справи поліпшуються, і я радий буду надіслати листа і твоїм батькам». Вимальовуються певні перспективні лінії, які стимулюють позитивну діяльність школярів і сприяють створенню взаємин довіри і поваги між класним керівником та сім'ями вихованців.

Ефективність від роботи з батьками залежить від рівня педагогічної культури вчителя, його організаторських умінь та вимагає від учителя постійної роботи над собою.

Отже, вивчення передового педагогічного досвіду роботи школи з батьками учнів свідчить, що сформовані протягом десятиліть зміст, форми і методи взаємозв'язку школи і сім'ї є педагогічно обґрунтовані й успішно використовуються у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Завдання вищих педагогічних закладів підготувати майбутніх учителів і соціальних педагогів до їх творчого, критичного використання в спецкурсі «Робота школи з батьками учнів» та в курсі «Педагогіка».

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Діалоги про виховання: Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1988.
2. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1975.
3. Мудрость воспитания: Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1988.
4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К.: Освіта, 1996.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978.

#### 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:* удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Валерій РАДУЛ**

*У статті запропоновано аналіз психолого-педагогічної підготовки спрямованої на здобуття студентами основ психолого-педагогічної культури, що допомагає їм в оволодінні різноманітними технологіями спілкування, управління, саморегуляції.*

*В статтє предложен анализ психолого-педагогической подготовки ориентированной на овладение студентами основами психолого-педагогической культуры, разнообразными технологиями общения, управления, саморегуляции.*

*Ключові слова: підготовка, соціально-професійна активність, особистість, психолого-педагогічна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Оцінка якості педагогічної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах не завжди є об'єктивною. Ця проблема має, по-перше, особистісний характер, оскільки, з одного боку, педагог змушений працювати у вузьких межах навчального плану факультету з психолого-педагогічних дисциплін, намагаючись уникнути змістовної вимоги дублювання теоретичної й практичної частин курсу. З іншого боку, студент – майбутній педагог – не отримує повного обсягу знань із спеціальності через обмеженість навчального плану спеціальності годинами з предметів психолого-педагогічного циклу.

По-друге, проблема має і соціальний характер, оскільки є небезпека, що випускники факультетів з малим обсягом педагогічного навантаження у кращому випадку стануть вчителями-ремісниками, а у гіршому – через слабку професійну підготовку підуть в інші галузі діяльності.

**Мета статті:** На наш погляд, відбір змісту навчання в межах психолого-педагогічних дисциплін потрібно здійснювати на основі методології системної побудови змісту педагогічної освіти як сукупності навчальних елементів знань, умінь, що мають діагностуючий характер і які зорієнтовані на позитивний результат. Такий підхід забезпечить точну діагностику рівня навченості, дасть можливість оцінити ступінь сприйняття та засвоєння навчального матеріалу студентами за одиницю часу. А це, зі свого боку, дозволить успішно розробити й реалізувати новий, об'єктивно діагностований зміст у межах необхідної для цього обсягу кількості годин, відведених для психолого-педагогічних дисциплін на різних етапах навчання.

Отже, в умовах відсутності діагностуючого стандарту, на наш погляд, основним завданням є визначення єдиної позиції педагогів-дослідників, науковців стосовно:

- питань виділення елементів змісту й на цій основі визначення

необхідного й достатнього мінімуму навчального навантаження з метою отримання рівної якості професійної підготовки студентів – майбутніх учителів – з дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- наукового обґрунтування обсягу навчального навантаження для студентів різних факультетів (він повинен бути єдиним);

- розробки системи діагностики професійної підготовленості майбутніх учителів з предметів психолого-педагогічного циклу.

Це уможливить ідентифікування й конкретизування основних підходів до вивчення будь-якої психолого-педагогічної дисципліни, а саме: до визначення мети курсу, побудови його змісту, з'ясування шляхів і способів їх реалізації, до розробки аналітико-діагностичної системи, яка встановлює ступінь успішності педагогічного процесу.

В реальному процесі пізнання кожне науково-педагогічне поняття стає складно організованою, відкритою мікросистемою, що знаходиться у процесі постійних нелінійних змін, і вступає у відповідні зв'язки з іншими мікросистемами, утворює разом з ними цілісну мікросистему, оскільки засвоєння ізольованих понять набуває абстрактний, суб'єктивний характер й фактично не відноситься до пізнавального процесу.

Майбутній педагог сьогодні не стільки пізнає педагогічну професію у її змістовому визначенні, скільки дізнається про неї. У зв'язку з цим доцільно навести висловлювання В.Франкла про значення освіти з погляду подолання екзистенційного вакууму. Воно великою мірою справедливе щодо професійної освіти педагогів: „...освіта не повинна обмежуватися й задовольнятися передачею традицій та знань, вона повинна удосконалювати здатність людини знаходити ті унікальні смисли, які не потрапили під розпад універсальних цінностей ... Отже, освіта повинна давати людині засоби для виявлення смислів. Замість цього, освіта часто робить свій внесок у екзистенційний вакуум. Відчуття порожнечі й бездумності у студентів часто посилюється через те, як їм подаються досягнення науки ...” [8, с. 309–310].

Педагогічний аналіз особистості насамперед спрямований на особистість вихованця як предмет і мету педагогічних впливів. Але як зазначає К. Юнг, важливим фактором, що сприяє дозріванню особистісного у дитині є вихователь (батько, вчитель) як особистість. „Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо він сам не є особистістю” [9, с.185]. З огляду на це педагогів можна розрізнити як учителів за отриманою освітою, за професією і як вихователів за покликанням.

Професійний педагог, якщо він педагог за покликанням, визначає свій шлях здобуттям себе як особистості. Це проблемний шлях пошуків й можливих втрат, творчого самотворення. Виховна проблематика, яку ставить учитель перед собою та своїми вихованцями, визначається через коло тих проблем, виборів і рішень, які сприяють становленню цілісної

особистості. Виконуючи відповідну діяльність, людина змушена долати свою частковість, формувати професійну, а відповідно, однобічну діяльність.

„Особистість, – пише Юнг, – як повна реалізація цілісності нашої сутності – недосяжний ідеал” [9, с. 191]. Цей ідеал потрібний, він указує шлях, яким слід рухатися, розвиваючи, формуючи особистість. За Юнгом, цей шлях може бути виявлений не за чийось бажанням, наказом або наміром, а тільки через необхідність: особистість потребує мотивуючого примусу з боку долі, що відбувається всередині або ззовні.

Вимогами, що сприяють кращому вивченню курсу психолого-педагогічних дисциплін є: 1) надання особливого значення особистісним якостям, а не знань з фаху; 2) формування мислення та засвоєння основних понять на підставі індивідуальної програми професійного навчання в нерозривному зв'язку навчання із самостійною діяльністю; 3) управління цілісним процесом професійного самопізнання, самовиховання, саморозвитку й саморегуляції; 4) поступове перетворення цілісного педагогічного процесу на систему інтересів, потреб і здібностей на основі індивідуалізації оволодіння знаннями.

Аналіз теорії й практики викладання психології та педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах доводить, що традиційне навчання в багатьох студентів формує невиразне, формальне ставлення до психології, що значно ускладнює процес опанування і застосування педагогами психологічних знань у практичній діяльності [2, с. 57–65].

Як цінність і засіб професійної праці, психологічне знання перетворюється на живе знання і є справжнім органом індивідуальності вчителя, і з свого боку визначає його ставлення до власної діяльності та педагогічної дійсності загалом.

Для ефективного засвоєння й реалізації психологічних знань у практичній діяльності майбутнім учителям доцільно дотримуватися підходу, що визначає смислову природу цінностей (А.Г. Асмолов; О.І. Донцов; Д.А.Леонтьев). Згідно з ним, в індивідуальній свідомості ціннісні об'єкти й особливе ставлення до них реалізуються як особистісні смисли. А відповідно ціннісно-смислове ставлення майбутніх учителів до психології та педагогіки трактується як особливий особистісний акцент, який виникає під час опанування студентами професійно орієнтованих психолого-педагогічних знань. Таке ставлення визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх педагогів у галузі педагогіки та психології. Воно зорієнтовує й спрямовує активність студентів на розв'язання актуальних особистих й професійних проблем психологічними засобами, суттєво впливає на весь хід їх навчання та виховання.

Ціннісно-сміслове ставлення майбутніх учителів до психолого-педагогічного знання, на відміну від подібних ставлень до інших типів знань, визначає становлення інших важливих сфер відношень студентів: пізнавальної, емоційної, вольової [6, с. 5–7].

Процес формування ціннісно-сміслового ставлення до психології у майбутніх учителів містить три основних етапи: 1) виникнення особистісного смислу; 2) власне життя особистісного смислу в індивідуальній свідомості студентів; 3) екстеріоризація ціннісно-сміслового ставлення у практичній діяльності [1].

На першому етапі студенти розв'язують особливе завдання на смисл, наслідком якого є усвідомлення особистісного смислу, значення для „мене” психологічного знання. Висхідним пунктом руху на цьому етапі є виникнення динамічної смислової системи. Наслідком етапу є інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології як особистісного смислу. На другому етапі особистісний смисл стає змістом смислової установки студентів, що виявляється у готовності до здійснення діяльності, певним чином спрямованої. Відбувається ціннісно-сміслові самовизначення майбутніх учителів. Смісловий досвід ставлення студентів до психологічного знання, який здобуто в попередніх діях на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, фіксується у свідомості, отримуючи можливість актуалізуватися в нових діях, передуючи їх характеру й спрямованості. Заключним етапом формування ціннісно-сміслового ставлення майбутніх педагогів до психологічного знання є етап руху особистісного смислу від індивідуальної свідомості студентів до продуктів їхньої діяльності.

Можливість неформального обміну з учителем різноманітними цінностями у вигляді інформації, відносин, особистих думок, суджень, орієнтацій стимулює працездатність учнів, духовно збагачує їх. У встановленні цих зв'язків та стосунків позитивне значення мають співчуття, співхвилювання, вміння вчителя сприймати інформацію з позиції учня, потреба у спілкуванні, емоційних контактах, здатність до розуміння його внутрішнього духовного світу, хвилювань, проблем, ціннісних відносин.

Як суб'єкт діяльності вчитель може виконувати функції аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю, проектування, мотивування, оцінки, комунікації тощо. Склад функцій, потрібних для здійснення різних практичних дій, варіативний. З цього погляду основним завданням педагогічної освіти стає надання майбутнім педагогам засобів реалізації відповідних функцій суб'єкта та формування вміння застосовувати ці засоби у практичній діяльності.

Отримати потрібні засоби студенти можуть під час вивчення навчальних дисциплін у кожному із блоків психолого-педагогічної підготовки. Але, по-перше, засвоєння засобів розв'язання кожного практичного завдання повинно відбуватися одночасно, а по-друге, у процесі навчання з'ясовується особливе навчальне завдання синтезу окремих засобів та методів у цілісний спосіб вирішення практичних завдань відповідного типу.

У сучасних концепціях гуманістичної освіти одним із важливих компонентів педагогічної культури визнається досвід творчої діяльності вчителя, а його професіоналізм оцінюється за показниками концептуальності та індивідуальності стилю. Для цього необхідний достатньо високий рівень науково-педагогічної грамотності.

Для орієнтації майбутнього вчителя в гуманній творчості потрібна нова якість методологічної культури, що сприяла б виникненню загальної професійної культури майбутнього вчителя, особистісної смислотворчої діяльності.

Діяльність свідомості відрізняється від діяльності мислення тим, що основні цінності – особистісний смисл та досвід – виникають, існують й керують поведінкою людини лише в її свідомості. Гуманістичні цінності стають особистісними не тому, що вчитель залучається до знань, а вихователь виховує, як потрібно чи не потрібно поводитись. Особистісний смисл та досвід стають досягненнями людини лише тоді, коли вона сама усвідомлює цінність знань та правильної поведінки особисто для себе. Для цього потрібна активна інтелектуальна діяльність свідомості, яка самостійно вибирає цінності.

Педагогічна свідомість – це сукупність педагогічних ідей, цільових установок, що стали орієнтиром та інструментом педагогічної діяльності. Вона слугує парадигмою, з огляду на яку людина сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою теоретичну чи практичну діяльність, адекватну цим установкам.

Для майбутнього вчителя, в перспективі, важливо вміти розрізняти особистісний та індивідуальний підходи. Для розуміння цього вчителю необхідні уміння не тільки практичної діяльності, але й інтелектуальної переддіяльності. Кожному умінню-дії повинен передувати комплекс інтелектуальних операцій: осмислення, переосмислення, встановлення зв'язків, побудова нових смислів, конструювання дій тощо. Він повинен навчитися не тільки використовувати чужі зразки педагогічної діяльності, але й створювати власні авторські моделі на основі уміння надавати смислу. Для цього свідомість учителя повинна по-особливому бути налаштована на науково обгрунтовану, самоорганізовану творчість.

Внутрішні зміни, що відбуваються в особистості, забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, що так само впливають на



якість навчання та виховання. Виникнення у свідомості більш нових, більш сильних структур, що мають нові якості, стає можливим за дотримання низки умов: 1) якщо стара система перебуває у кризовому стані, і її структури не можуть впоратися із вимогами нової ситуації; 2) основне джерело виникнення нових якостей закладено всередину самої системи, але, для того щоб запустити механізм самоорганізації, це джерело повинне зазнати зовнішнього впливу; 3) нова структура у процесі еволюції та тих відхилень, випадковостей, що її супроводжують, повинна самостійно вижити, щоб досягти потрібної стійкості; 4) формування нових якостей в системі повинне визначатися синергетичними принципами й умовами. Це означає, що реальна, гуманістична взаємодія між учителем та учнем можлива за умови, якщо вона вибудовується на основі орієнтирів для спільної творчості в навчанні та вихованні, що створюють зовнішнє виховне поживне середовище для прояву внутрішніх джерел саморозвитку та самоорганізації.

Одним із важливих перехідних моментів від стратегії методологічної культури до тактики самоорганізованого виховання є вміння педагога встановлювати і застосовувати комплекси педагогічних орієнтирів. Вони подані в системі самоорганізованої педагогічної діяльності, основними компонентами якої є її мета, зміст, технологічні основи. Ввесь ціннісний матеріал для моральної самоорганізації особистості, який може бути потрібним у процесі застосування технологій педагогічної підтримки, міститься у структурах свідомості особистості – в критичності, мотивуванні, рефлексії, опосередкуванні, колізійності тощо.

Перехід особистості до нового стану супроводжується хвилюваннями, усвідомленням ситуації та свого місця в ній. Позиція активної творчої діяльності з перетворення ситуації відповідає стану самоорганізованої творчості навчання та учіння, виховання та самовиховання і визначається як мета педагогічної діяльності.

У сучасній науковій літературі однозначного тлумачення поняття „вибір” не існує. „Вибір” у працях філософів, психологів, етиків, соціологів визначається по-різному. Різні види вибору різняться: за спрямованістю їх змісту, за галуззю прояву, за ступенем інтенсивності творчих зусиль суб’єкта, за характером значущості тощо.

Філософи Г.Д.Левін, Н.М.Маківка, О.О.Міголатьєв та інші у загальному розумінні визначають вибір як формування послідовності дій для досягнення певної мети на основі діалектики можливості і дійсності та конкретної інформації про ситуацію, що забезпечує свободу вибору. Специфічно людський вибір – це вибір із численності можливих вчинків такого, який буде перетворено на справжній вчинок. Іншими словами, зробити вибір – значить вирішити, яка із об’єктивно існуючих можливостей буде перетворена на дійсність [5, с. 84].

В етиці вибір людини визначається у моральному аспекті. Моральний вибір – акт моральної діяльності, пошуків особистості, що подається в усвідомленій перевазі певної системи цінностей, лінії поведінки або конкретного варіанту вчинку, коли людина самотійно повинна приймати моральне рішення й забезпечувати його реалізацію.

У психологічних дослідженнях акцентується вивчення вибору людини у контексті проблеми самовизначення, самореалізації особистості. Йдеться про життєві вибори, в основі яких лежать основні світоглядні принципи, що визначають життєву стратегію людини як суб'єкта життєдіяльності, і тому вибір є головним твірним, що характеризує цілісність останнього.

Трактування вибору людини в межах соціальної психології здійснюється у контексті дослідження закономірностей виникнення та функціонування суспільно-психологічних явищ, що є наслідком взаємодії людей як представників різних спільностей [3, с. 487]. Особливо виокремлюється міжособистісний вибір, у якому найбільшу зацікавленість становить його мотивація. Під мотивацією міжособистісного вибору розуміється система мотивів, що є психологічною основою індивідуальної переваги. Аналіз мотивації міжособистісних виборів дозволяє визначити психологічні причини, за якими індивід готовий здійснити емоційний та діловий контакт з одними членами групи й відкинути інших.

Як значуща та відносно самотійна підсистема у структурі професійної компетентності, психолого-педагогічна компетентність являє собою здатність по-особливому і в особливих умовах взаємодіяти з іншими людьми й позначає можливості педагога.

Під психолого-педагогічною компетентністю вчителя доцільно розуміти сукупність певних якостей (властивостей) особистості із високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з вихованцями в освітньому процесі.

З позицій елементно-структурного аналізу психолого-педагогічної компетентності як її основних компонентів визначають три блоки психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (тобто знання, які називають загальнопрофесійними); уміння як здатність учителя застосувати знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії; професійно значущі особистісні якості, які є невіддільними від процесу педагогічної діяльності.

Сутнісну характеристику психолого-педагогічної компетентності вчителя становить спрямованість на учня як головну цінність своєї праці, а також потреба у самопізнанні та самозміні себе, способів навчально-виховної діяльності, методів впливу на вихованців з урахуванням закономірностей розвитку особистості.

На підставі загальних підходів до структури особистості, поданих у концепціях Б.Г.Ананьєва, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, згідно з якими початок формування категоріальної характеристики особистості лежить у підструктурі досвіду й зумовлений знаннями, уміннями, навичками, можна зробити висновок, що основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є саме активне знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах.

На думку Н.В.Кузьміної до психологічних компонентів системи відносяться: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями відповідно до індивідуальних та вікових характеристик); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи й конкретного учня у ній, про особливості стосунків учителя з класом, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та притаманні їй якості).

Високий рівень психологічних знань дозволяє учителю переструктурувати усю систему наявних знань та „перекодувати нові знання так, щоб зі свого боку, формувати у своїх учнів диференційно-, соціально-, аутопсихологічні компоненти засвоєння цих знань, тобто щоб засвоєння цих знань стало засобом розвитку їх здібностей” [4, с. 23].

На думку Г.С.Сухобської, психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій та критеріями оцінки результативності застосованих учителем дій. Тільки у психологічних термінах можливо зафіксувати ті реальні зміни рівня знань та вихованості учнів, що відбуваються у реальній практиці й за своєю суттю є саме психологічним наслідком взаємодії в освітньому середовищі” [7, с. 7].

Втілення психолого-педагогічних знань у практику взаємодії з дітьми здійснюється успішніше за умови, якщо педагог уміє: створити сприятливі умови для дієвості учнів; конструювати інформацію так, щоб вона була доступною для слабших учнів й достатньою для більш сильних; залучати всіх учнів до корисної для них праці.

Педагогізація освітнього процесу у ВНЗ полягає у тому, що курс соціально-економічних дисциплін повинен бути спрямований на розвиток нової парадигми професійного мислення студентів, що виявляється в усвідомленні ними космопланетарної сутності людської особистості. З огляду на це у майбутнього вчителя формується нове бачення філософії освіти та мети гуманітарної школи.

Особливе місце в особистісному й професійному становленні студентів посідають педагогічні дисципліни. Якщо подати зміст

педагогічних дисциплін як об'єкт проектування, то доцільно розглянути всі рівні формування змісту.

На першому рівні виявляються теоретичні уявлення про педагогічні знання на підставі визначення їх дескриптивного та нормативного характеру. На цій основі проектується теоретична концепція змісту педагогічних дисциплін, допредметний мінімум їх змісту, визначається їхній склад, функції та структура.

В сучасних умовах актуалізується значення другого рівня проектування навчального предмета, на якому моделюється склад, функції та структура кожної навчальної дисципліни, конструюються навчальні програми, навчально-методичні комплекси, науково обґрунтовані технології викладання педагогічних курсів.

Цей етап проектування, що ґрунтується на попередньому, доцільно реалізувати як функціональний підхід у педагогічній освіті. Його значення полягає у визначенні мети та змісту педагогічної освіти на основі виявлення функцій учителя, до виконання яких він повинен підготуватися у вищому навчальному закладі.

Отже, аналіз освітньої практики і нормативних документів свідчить про те, що вчитель сьогодення повинен бути готовим до реалізації таких основних функцій: навчальної, виховної, розвивальної, навчально-методичної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної, науково-методичної, проектувальної, дослідницької, управлінської. На підставі з цього, можна передбачити, що метою педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі є розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і формування його готовності до роботи у навчально-виховних закладах різного типу. При цьому завданнями вивчення педагогічних дисциплін можуть стати: засвоєння студентами системи педагогічних знань; вироблення ціннісного ставлення до них як основи професійної рефлексії майбутнього вчителя; розвиток педагогічного мислення як способу виокремлення і вирішення конкретних завдань у процесі аналізу реальної освітньої ситуації, становлення на цій основі методологічної культури; формування репродуктивних і творчих способів пізнавальної діяльності; формування аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно- організаційних, контрольних-оцінних, комунікативних, рефлексивних умінь; розвиток важливих професійно-особистісних якостей; становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби в професійному й особистісному саморозвитку.

На третьому рівні – рівні проектування навчального матеріалу – реально подані конкретні знання, вміння, навички, а також пізнавальні завдання, емоційно-ціннісні ставлення, способи репродуктивної і творчої

діяльності тощо, які повинні й можуть скласти зміст підручників, навчально-методичних посібників для викладачів та студентів.

Четвертому рівню властиве створення навчально-методичних комплексів.

П'ятий рівень проектування змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя пояснює структуру особистості студента.

Аналіз отриманих експериментальних матеріалів свідчить, що оновлення змісту педагогічних дисциплін на основі залучення до нього емоційно-ціннісного компонента та умінь навчальної діяльності не тільки може підвищити якість знань у галузі педагогіки, але й сприяє засвоєнню гуманістичних професійних цінностей майбутніх учителів, стимулює їхній особистісний розвиток.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психология личности / Асмолов А.Г. – М.: Смысл; Академия, 2002.
2. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 6.
3. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник / Крысько В.Г. – Мн.; М., 2001.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
5. Левин Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2000. – № 6.
6. Пазухина С.В. Личностный смысл изучения психологии студентами педвуза / С.В. Пазухина // Шаг в будущее: материалы ежегодной научной конференции аспирантов и соискателей психолого-педагогических кафедр ТГПУ им.Л.Н.Толстого: сб. статей. – Тула: ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2000. – С. 5 – 7.
7. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого-педагогических знаниях / Г.С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. – М., 1987.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г. Юнг // Конфликты детской души. – М., 1995.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Радул Валерій Вікторович** — доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* дослідження загальних та професійних особливостей розвитку особистості.

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЯ ДИТИНИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН VI – XIII ст.

**Ольга РАДУЛ**

*У статті на підставі сприйняття часу у давніх суспільствах, соціально вікової стратифікації, виділяються основні етапи життя дитини у східних слов'ян від народження до чотирнадцяти років.*

*Ключові слова:* дитина, виховання, періоди життя, східні слов'яни.

На момент остаточного розселення слов'ян (V–VII ст.) та поділ їх на три гілки (східних західних і південних) вони мали чіткі уявлення про певні вікові категорії та визначали періоди у житті дитини. У слов'ян, як і в інших давніх народів, існувало інше сприйняття часу, віку людини, інший підхід до його вимірювання, ніж зараз. Суспільствам далекого минулого було властиве специфічне мислення. Найбільш повно ця своєрідність описується поняттям «синкретизм»: час був невіддільний від навколишнього світу, утворюючи частину подій і явищ, що відбувалися у природі і суспільстві [5, 105]. Як зауважував Дж. Фрезер, навіть рік для будь-якої людини був досить тривалим періодом часу, для людини далекого минулого «рік міг здаватися таким довгим, що він не усвідомлював його як цикл» [18, 304]. З часом сформувалося поняття про циклічність життя, циклічність природних процесів, яке було притаманне і слов'янам.

Сьогодні формальне визначення віку має два значення. Абсолютний, календарний або хронологічний вік визначається кількістю часових одиниць (хвилин, днів, років...), які відділяють момент виникнення об'єкта від моменту його виміру. Це суто кількісне, абстрактне поняття, яке означає тривалість існування об'єкта, його локалізацію у часі. Другим значенням є умовний вік, або вік розвитку, який визначається через встановлення розташування об'єкта в певному еволюційно-генетичному ряду, в деякому процесі розвитку, на підставі певних якісно-кількісних ознак [8, 65].

Визначення хронологічного віку об'єкта називається датуванням. Встановлення умовного віку є елементом періодизації, яка передбачає вибір не тільки хронологічних одиниць виміру, а й самої системи відліку і принципів її розчленування. Будь-яка періодизація є спробою структурувати плин часу, виділивши в ньому певні хронологічні відрізки (періоди), які мають якесь змістовне значення. Тому періодизація логічно складніша за датування. Однак фактично будь-яке датування і сама потреба уточнити хронологічний вік об'єкта має на увазі якусь періодизацію, в межах і у зв'язку з якою вона здійснюється.

Поняття хронологічного віку та терміни, що його виражають, історично виникли набагато пізніше, ніж поділ життя людини на такі етапи, як дитинство, зрілість (дорослість) і старість або уявлення про космічні і соціальні цикли.

Вікові категорії є надзвичайно складними і суперечливими і в сучасній науці. І. С. Кон виділяє три основні системи відліку, в яких наука описує вік людини і поза якими вікові категорії взагалі не мають смисла.

1. Індивідуальний розвиток, який описується в таких поняттях, як «онтогенез», «перебіг життя», «життєвий шлях», «життєвий цикл», «біографія», його складові («стадії розвитку», «вікові етапи життя» та ін.)

і похідні («вікові властивості»). При цьому поняття віку розвитку та його еталони є багатовимірними. Так, на підставі об'єктивних, зовнішніх вимірів розрізняють біологічний, соціальний, психічний вік. Крім того існує суб'єктивний вік особистості – вікова самосвідомість, яка залежить від наповненості життя, рівня самореалізації особистості, що сприймається суб'єктивно.

2. Соціально-вікові процеси і соціально вікова структура суспільства, які описуються в таких термінах, як «вікова стратифікація», «віковий поділ праці», «вікові верства», «вікові групи», «покоління», «когортні відмінності» і т.і.

3. Віковий символізм, тобто відображення вікових процесів і властивостей в культурі, те, як їх сприймають і символізують представники різних соціально-економічних і етнічних спільнот і груп («вікові обряди», «вікові стереотипи» і т.п.) [8, 66–67].

Кожен з цих предметів за своєю суттю є міждисциплінарним. Однак у вивченні індивідуального життєвого шляху провідна роль належить переважно психологам, дослідження вікової стратифікації здійснюють соціологія і демографія. Віковий символізм вивчається переважно етнографами за допомогою фольклористів і істориків.

Отже, першою системою є процес індивідуального розвитку. Його періодизація ґрунтується на виділенні низки універсальних вікових процесів, внаслідок яких формуються відповідні індивідуальні вікові властивості (відмінності). Вікові процеси і вікові відмінності узагальнюються в понятті вікових стадій (фаз, етапів, періодів) або стадій розвитку (дитинство, перехідний вік, зрілість, старість). І. С. Кон зауважує, що в сучасній науці існує три основних терміни для описання індивідуального розвитку загалом – час життя, життєвий цикл і життєвий шлях [8, 73].

Час життя, або протяжність, простір життя означає часовий інтервал між народженням і смертю, хронологічні межі індивідуального існування без з'ясування його змісту.

Поняття «життєвий шлях» є більш визначеним і змістовнішим. Воно передбачає, що хід життя підпорядкований певній закономірності, а його етапи є постійним колообігом. Ідея циклічного колообігу людського життя, подібного циклічності природних процесів (зміна дня і ночі, пір року і т.і.) є однією з найдавніших форм нашої свідомості. Багато біологічних і соціальних вікових процесів дійсно є циклічними. Так, організм проходить послідовність народження, росту, дозрівання, старіння і смерті. Особистість спочатку засвоює, потім виконує і, нарешті поступово залишає певний набір соціальних ролей (трудових, сімейних, батьківських), а потім той же цикл знову повторюють її нащадки. Циклічність характеризує і зміну поколінь у суспільстві, в якому молодші

(діти) спочатку вчать у старших, потім активно діють поруч з ними, а потім, у свою чергу, соціалізують молодших.

Однак поняття «життєвий цикл» передбачає деяку замкненість, завершеність процесу. Взаємодія з іншими людьми і соціальними інститутами не завжди вкладається в циклічну схему.

Поняття «життєвий шлях» відрізняється багатомірністю, воно передбачає багато різних тенденцій і ліній розвитку у межах однієї біографії, при цьому ці лінії одночасно є автономними і взаємопов'язаними.

Другою системою відліку є вікова стратифікація. Кожне суспільство поділяється на певні прошарки відповідно віку своїх членів, а розвиток суспільства може бути представлений як процес послідовної зміни і наступності цих прошарків-поколінь.

Третя система – віковий символізм як підсистема культури включає такі взаємопов'язані елементи:

- нормативні критерії віку, тобто прийняту культурою вікову термінологію, періодизацію життєвого циклу (з визначенням тривалості етапів і їх завдань);

- аскриптивні вікові властивості (вікові стереотипи) – риси і властивості, які приписуються культурою особам певного віку та виступають як певна норма;

- символізацію вікових процесів – уявлення про те, як відбуваються або як повинні відбуватися зростання, розвиток і перехід індивіда з однієї вікової стадії в іншу;

- вікові обряди – ритуали, через які культура структурує життєвий цикл і оформлює взаємостосунки вікових прошарків, класів і груп;

- вікову субкультуру – специфічний набір ознак і цінностей, за якими представники даного вікового прошарку, класу чи групи усвідомлюють і стверджують себе як «ми», що вирізняє серед усіх інших вікових спільнот.

Всі ці елементи відповідають певним аспектам життєвого циклу і вікової стратифікації суспільства. Так, нормативні критерії віку відповідають стадіям життєвого циклу і структурі вікових прошарків. Аскриптивні вікові властивості – культурно-нормативний аналог і еквівалент індивідуальних вікових відмінностей і властивостей відповідних вікових прошарків (класів). Символізація вікових процесів і вікові обряди є відображенням і легітимізацією вікових змін і соціально-вікових процесів, а вікова субкультура похідна від реальних стосунків вікових прошарків і організацій [8, 73–94].

Зважаючи на все це, розглянемо періодизацію життя житини у східних слов'ян VI–XIII ст.



У слов'ян панувала аграрна економіка, яка розвивалася з часів неоліту та тривала до кінця XVIII ст. (до початку промислової революції). Аграрні суспільства відносять до традиційних, тобто таких, в яких поведінка людей, їх взаємні стосунки, все їх життя регламентувалося традицією, що приймається на віру. Такі суспільства орієнтовані на повторення незмінних, успадкованих з прадавніх часів зразків. Культуру таких суспільств, яка називається традиційно-побутовою, вивчає етнографія. У сполученні її з історією, археологією, фольклористикою можна з'ясувати питання вікової стратифікації суспільства давніх слов'ян та їх уявлення про періодизацію життя дитини.

Незважаючи на етнокультурні варіації, нормативні критерії віку, які тісно пов'язані з розвитком тимчасових уявлень і категорій, мають деякі загальні закономірності.

Як зазначалося вище, одна з найдавніших інтуїцій часу, властива безписемним культурам, фіксує не тривалість і незворотність, а ритмічність, повторюваність, циклічність процесів. У первісної людини «існувало не виразне почуття самого часу, а тільки деякі часові асоціації, які поділяли час на інтервали» [17, 74].

Плин життя також сприймався архаїчною свідомістю не як лінійний, а як циклічний процес. Тим більше що суб'єктом його вважався не окремих індивід, а рід, плем'я, община.

Ідея постійності життєвого циклу підкріплюється розповсюдженою у багатьох давніх релігіях ідеєю інкарнації, вселення у тіло новонародженої дитини померлого пращура (або його душі), уявленням про дитину як про предка, що повернувся і повторює своє життя, та притаманним для архаїчного світогляду змішанням соціально-вікових категорій з генеалогічними. Поки індивідуальне життя ще не набуло самостійної цінності, а ідея чергування природних циклів не змінилася ідеєю розвитку, така символізація абсолютно логічна [8, 96].

Представники безписемних народів, зазвичай, не знають свій хронологічний вік і не надають йому суттєвого значення. Їм достатньо вказівки на колективний вік, який виражається в термінах своєї приналежності до певного вікового ступеня або порядку старшинства. Таке знання їм потрібне, оскільки суворі правила етикетної поведінки можуть бути порушеними тільки між ровесниками, рівними.

І в давні часи ніхто не знав точно дату свого народження, зауважує Ф. Арієс [2, 220]. Поняття хронологічного віку виникає пізніше за поняття життєвого циклу.

Отже, для давніх людей основними були вікові градації у суспільстві. Календарний же вік значив набагато менше. Стосується це і слов'ян.

Будь-яка система вікової стратифікації поділяє людей на старших і молодших. Поняття «старшинства» має не тільки описове, а й ціннісне,

соціально-статусне значення, позначаючи деяку нерівність, або хоча б асиметрію прав і обов'язків. У всіх мовах, зауважує Кон, поняття «молодший» вказує не тільки на вік, а й на залежний, підпорядкований статус [8, 85]. Це значення мають і такі вікові терміни, як «дитина», «отрок» і «юнак».

Вірогідно, усі народи розрізняють етапи дитинства, зрілості і старості. Існують також змістовні транскультурні варіанти, зумовлені стадіальністю психофізіологічного і розумового розвитку дитини.

Є. І. Сявавко на підставі «Материалов для словаря древнерусского языка по письменным памятникам», зібраних І. І. Срезневським (1893), у східних слов'ян виокремлює вікову диференціацію з чотирьох чоловічих класів: отроки, юноші, мужі, старці [16, 14]. Такий поділ дослідниця зумовлює потребою регулювання шлюбних відносин. Ця диференціація вікових груп у слов'ян така ж, як і в інших народів. Етнографічні матеріали засвідчують поділ чоловіків на такі основні групи: (1) хлопчиків і юнаків, які не пройшли ініціації; (2) парубків між ініціацією і одруженням; (3) одружених чоловіків; (4) літніх чоловіків, що мали особливий авторитет і привілеї [15, 119].

Слід звернути увагу на той факт, що етнографічні матеріали відзначають саме диференціацію віку чоловіків. Пояснюється це тим, що у патріархальних суспільствах, в яких чоловіки виконують найважчу роботу і їх цінність відповідно вища (у зв'язку із статево-віковим поділом праці), рольові функції жінок не так чітко визначаються, тому на диференціацію жінок менше звернено уваги [7, 222].

Стосовно виділення періодів у житті дитини давніх слов'ян, то С. Д. Бабишин зазначає: «Уже на той час (в родовому суспільстві) народною педагогікою було чітко визначено послідовні етапи раннього виховання дітей. Перший з них називався періодом баяння – від народження до 1,5–2 років. Основними засобами цього періоду виховання були спілкування матері з дитиною і колискова пісня. З ростом і розвитком дитини виникала потреба у складніших формах виховання. Для цього була створена поезія пестування. І наступний етап у вихованні наші предки називали пестуванням. ... Період пестування завершувався обрядом постригів хлопчиків і заплітанням дівчаток. Хлопчики переходили з-під опіки пестунів – дідусів і бабусь в оточення чоловіків. Актом постригу і заплітанням коси розпочинався другий етап у житті дітей – набуття трудових навичок та оволодіння нормами моральної поведінки» [3, 4–5].

Отже, насамперед, виділяються етапи баяння і пестування. «Баяння» походить від давньоруського «баяти», тобто розповідати [14, 25]. Водночас дослідник дитячого фольклору М. Мельников звернув увагу на те, що в народному побуті дитячу колиску називали «байкою» від

дієслова байкати (баюкати, колихати) [11, 17], що підтверджується також повтором слів «баю, баю» у колискових піснях українців, білорусів і росіян.

Давнє походження мають і слова «пестун», «пестунство». Так, слово «пестун» трапляється в одному із найдавніших пам'яток давньоруської писемності – «Остромировому євангелії» (1056–1057). Існування слова у давньоруській, болгарській, словацькій, словенській, польській, чеській мовах свідчить про його побутування ще в загальнослов'янський період, де воно було рівнозначне пізнішому терміну «вихователь» [1, 68, 69].

Походження понять «пестун», «пестунство», «пестушка» аналізує Є. І. Сявавко, посилаючись на Є. А. Покровського (дитячого лікаря, педагога, дослідника народного виховання, що жив у ХІХ ст.): «Пестушка, ймовірно, одержала назву від слова «пест», яким товчуть щонебудь у ступі, підкидаючи його догори і знову опускаючи в ступу» (Покровский Е. А. Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России. – М., 1884. – с.244) [16, 38]. Поділяючи цю думку, зауважимо, що виникнення понять «пестун», «пестунство» пов'язано із розвитком землеробства у слов'ян. Жінки, що мали немовлят, не могли разом з іншими дорослими брати участь у сільськогосподарських роботах, однак виконували посильну роботу по дому – готували їжу із зерен злаків, застосовуючи для їх подрібнення побутові знаряддя праці – ступку і пест. Жінки ж були й першими виховательками дітей.

Вживалися поняття «пестун», «пестунство» протягом тривалого часу, що засвідчує «Лексикон Словенноросский и имен толкование» Памви Беринди 1627 р. Так, слово «пестун» у ньому пояснюється як «педагог, детоводитель», «пестунство» – як «педагогія» [10, 104].

Отже, період баяння завершувався у дворічному віці, а точної межі етапу пестування С. Д. Бабишин не вказує. Можна припустити, зважаючи на етнографічні матеріали, що це був п'ятирічний вік. Дослідник історичної демографії, археолог О. Є. Кислий, беручи до уваги значення вікової стратифікації первісного населення у системі організації праці й організації суспільних відносин загалом, зазначає: «Є думка, – яка базується на етнографічних матеріалах, – про особливе ставлення до померлих у віці двох і п'яти років. Згідно з традиціями, поховання дітей до двох років не відбувалося на загальних кладовищах (у дитини ще не було душі, вона не мала власного духа-охоронця тощо)» [7, 59]. Археологи інколи простежують «дитячі» місця поховань у ґрунтових могильниках. Але взагалі для первісного суспільства окремі дитячі кладовища не є правилом. З п'яти років, зазвичай, діти активно включалися в суспільну працю, їх допомога дорослим ставала регулярною, а значить, змінювався певним чином їхній статус. Тобто,

якщо й існували якісь перестороги чи зневажання до поховань дітей взагалі, то після п'яти років вони мали зникнути майже зовсім [7, 59–60].

С. Д. Бабишин не дає назву іншим етапам у житті дитини давніх слов'ян, наголошуючи, що період пестування завершувався певними обрядами і діти починали оволодівати трудовими вміннями та моральними нормами. Пропонуємо виокремити такі два етапи: від 5 до 7 років і від 7 до 12–14.

Віку дитини від 5 до 7 років майже всі народи надають особливого значення [8, 96–97]. В цей час батьки зазвичай передають, а діти приймають на себе відповідальність за молодших дітей, догляд за тваринами і виконання низки інших домашніх обов'язків. Діти стають відповідальними також за свою соціальну поведінку і їх суворіше наказують за порушення її норм. Вважається, що дитина уже стає розумнішою і набуває більш чи менш стійкий характер, який дозволяє приймати нові соціальні ролі. Дитина приєднується до груп ровесників, бере участь у рольових іграх, причому відбувається сегрегація таких груп за статтю. Від дітей очікують також виявлення сором'язливості і наголошується необхідність статевої диференціації у спілкуванні. Тобто, 5–7-річна дитина всюди характеризується інакше, ніж молодша; вона стає більш чи менш інтегральною частиною соціальної структури.

Етнографічні дослідження східнослов'янських народів також засвідчують, що діти рано залучалися до трудових навичок. Основним соціальним показником залучення дітей до праці є дитячі терміни господарського походження. Найбільш ранньою і поширеною дитячою професією общинного (не сімейного) значення була пастуша – підпасок (переважно хлоп'яча).

В землеробських областях хлопчиків 5–7 років називали пахолками (паорками), бороноволоками, навощиками, погоничами. Вони поки що допомагали орати, боронувати (в цих видах робіт вони зазвичай керували кінями), сіяти, молотити, косити, ставили віхи (тички) між засіяними ділянками, вивозили гній на поля.

Дівочі трудові назви у 5–7 р. – нянька, пестунка. І хлопчики і дівчатка, зазвичай, із 6 років пасли домашніх телят, овець, гусей, свиней [4, 122–123; 9, 329].

Якщо в сім'ї не було старших хлопчиків, дівчатка ставали бороноволоками і навощиками в землеробських роботах. Якщо не було старших сестер, то старші брати виконували роль няньки [9, 329; 4, 123], так було і в інших народів світу [12, 102]. Отже, період з п'яти до семи років можна назвати помічним або початковим в оволодінні трудових знань, умінь і навичок.

Наступний етап у житті дитини – від 7 до 12–14 років – підлітковий або отроцький. Як зазначалося вище, отроцтво – це перша вікова градація

у давньослов'янському суспільстві. У східнослов'янській мові слово «отрок» означало хлопчика 7–14 років, який ще не отримав права голосу зрілого чоловіка. Про важливість настання семирічного віку у житті дитини, яка вже почала готуватися до дорослого життя, свідчить величезний цикл усної народної творчості – давніх казок, героєм яких був «семилітка». Герой-семиліток вибирається на подвиги – чи то з власної волі, чи то під впливом якоїсь біди, яка насувається на батьківщину, і з нею не можуть дати собі ради старші, випробувані воїни, наприклад, старші брати або батьки героя. М. Грушевський наводить приклад з билинно-казкової теми про київського оборонця Михайлика, який в багатьох варіантах є семилітком. Семилітній богатир був типом народної надії на майбутні покоління, ідеал народної сили, яка ніколи не старіє, вічно молодіє і оновлюється. Аналогічним є образ дівки-семилітки, яка рятує своїх близьких власним розумом, розгадуючи складні загадки або виконуючи тяжкі роботи [6, 340, 341].

Отроцький період відзначався активним оволодінням дітьми різними видами праці. З семи років дівчаток поступово залучали до всіх жіночих видів селянського господарства: згрібати сіно, збирати колоски під час жнив, допомагати в'язати снопи, смикати і тіпати (терти) льон, коноплю. З домашніх робіт їх насамперед навчали прядінню і ткацтву на самій грубій, переважно з пачосів льону, пряжі. У віці 7–12 років хлопчики суттєво допомагали землеробам, мисливцям, рибалкам. Наприкінці підліткового віку хлопчикам уже дозволялося самостійно боронити, орати, молотити. Дівчатка також майже повністю були залучені до різних видів домашньої і селянської праці, згідно їх статі [4, 122–123].

Перехід від одного етапу життя до іншого супроводжувався певними обрядами, до найдавніших яких відносять обряди постригів, саження на коня, заплітання коси, зав'язування пояса, перше боронування у хлопчиків і прядіння у дівчаток, які здійснювалися публічно. Існували й певні проміжні обряди, зокрема обряди постригів у багатьох слов'янських могли відбуватися у різному віці. Так, чеській дослідник слов'янських старожитностей Л. Нідерле зауважує, що у давні часи у поляків він здійснювався на сьомому році, у чехів, за легендою, ще пізніше, у русичів у літописний період (над князівськими дітьми) на 2–3 або на четвертому році життя, у сербів – на третьому, п'ятому, сьомому році [13, 184].

Однак, до основних періодів у житті дитини східних слов'ян VI–XIII ст. можна віднести такі: баяння – від народження до двох років; пестування – від двох до п'яти років; помічний (або початковий в оволодінні трудовими уміннями) – від п'яти до семи років; отроцький – від 7 до 12–14 років. В умовах суворого життя діти давніх слов'ян рано ставали дорослими. Дівчатка вступали в шлюб з 12–13 років, хлопчики – з 14 років.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Ариес Ф. Возрасты жизни / Ф. Ариес // Философия и методология истории. – М., 1977 – с. 200–211.
3. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі (IX – перша половина XIII ст.) / С. Д. Бабишин. – К.: Вища школа, 1973. – 88 с.
4. Бернштам Т. А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в. Половозрастной аспект традиционной культуры / Т. А. Бернштам. – Л.: Наука, 1988. – 278 с.
5. Власов В. Г. Формирование календаря славян. Ранний период / В. Г. Власов // Календарь в культуре народов мира: [сб. ст.] – М.: Наука, 1993. – с.102–144.
6. Грушевський М. Історія української літератури: в 6 т. 9 кн. / М. Грушевський. – Т.1. – К.: Либідь, 1993. – 392 с.
7. Кислий О. Є. Демографічний вимір історії / О. Є. Кислий. – К.: Арістей, 2005. – 328.
8. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-педагогическая перспектива) / И. С. Кон. – М.: Главная редакция восточной литературы «Наука», 1988. – 270 с.
9. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография / Д. К. Зеленин [Пер. с нем. К. Д. Цивинной]. – М.: Наука, 1991. – 511 с.
10. Лексикон словенороский Памви Беринди / [Підгот. тексту і вступ. ст. В. В. Німчука]. – К.: АН УРСР, 1961.
11. Мельников М. Н. Русский детский фольклор: [Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2101 «Русский язык и литература»] / М. Н. Мельников – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
12. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид [Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Сост. и послесловие И. С. Кона]. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
13. Нидерле Л. Славянские древности / Л. Нидерле [Пер. с чешского Т. Ковалевой и М. Хазанова. Предисл. П. Н. Третьякова. Ред. А. Л. Монгайт. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 450 с.
14. Померанцева Э. В. Русская народная сказка / Э. В. Померанцева. – М.: АН СССР, 1963. – 128 с.
15. Сборник этнографических понятий и терминов. Социально-экономические отношения и соционормативная культура. – М.: Наука, 1986.
16. Сяваско Є. І. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник / Є. І. Сяваско. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім.І.Франка, 2002. – 159 с.
17. Уитроу Дж. Естественная философия времени / Дж. Уитроу. – М.: АН СССР, 1964.
18. Фрезер Дж. Золотая ветвь / Дж. Фрезер. – М.: Наука, 1986.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Радул Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* історія вітчизняної педагогіки.

## **ВЕКТОР ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ У ПАРАДИГМАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНИХ ВИХОВНИХ СИСТЕМ**

**Алла РАСТРИГІНА**

*В статті здійснено спробу визначення місця педагогіки свободи у сучасному освітньому просторі, розкрито особливості її впровадження у виховний процес вищого навчального закладу, окреслено основні умови, за яких педагогічне спілкування сприяє розвитку особистісної свободи вихованців*

*В статье предпринята попытка определения места педагогики свободы в современном образовательном пространстве, раскрыты особенности ее внедрения в воспитательный процесс высшего учебного заведения, очерчены основные условия, в результате которых педагогическое общение способствует развитию личностной свободы воспитанников*

*Ключові слова: педагогіка свободи, виховання, суб'єктність, педагогічна взаємодія, діалогізація, проблематизація, персоналізація, індивідуалізація.*

*Ключевые слова: педагогика свободы, воспитание, субъектность, педагогическое взаимодействие, диалогизация, проблематизация, персонализация, индивидуализация.*

*Постановка проблеми.* Трансформація соціокультурного простору об'єктивно пов'язана зі змінами у всіх сферах суспільного життя. Наразі, коли наша країна в цілому й освіта зокрема, переживають досить нелегкі часи, першочерговим завданням, на наш погляд, має бути визначення пріоритетних напрямків щодо виховання сучасної людини – освіченої, інтелігентної, спроможної самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатної до співробітництва й міжкультурної взаємодії, з розвиненим відчуттям відповідальності за майбутнє суспільства. Отже, звернення до проблеми сучасного виховання молодого покоління є велінням часу й потребує невідкладного вирішення.

Загальновідомо, що студентство є ключовою ланкою молоді, від якої безпосередньо залежить майбутнє країни. Відтак, саме на створення й розвиток духовного обличчя представників цієї групи, їхнього творчого самовираження мають бути спрямовані основні зусилля науковців.

На думку А.Белогурова [1 с.21], значні резерви виховання студентства вбачаються в навчальній, науково-дослідній та проектній діяльності майбутніх фахівців, оскільки саме спільна наукова творчість викладачів і студентів є найбільш ефективним шляхом розвитку здібностей, розкриття талантів, становлення дослідницької культури, виховання ініціативи, відповідальності, потреби й навичок постійної самоосвіти в майбутньому.

Аюсолютно підтримуючи думку колеги щодо необхідності розвитку студентської наукової творчості, оскільки саме вона створює простір для вільного самовираження особистості, ми вважаємо, що мова має йти не стільки про конкретні методи, засоби та прийоми виховання майбутнього фахівця, скільки про новітнє бачення змісту виховання як процесу розвитку вільної особистості, де людина має стати абсолютною цінністю суспільства.

Зазначена позиція зумовлює необхідність становлення суб'єктності сучасного студента, здатного до самовизначення, самовдосконалення та творчої самореалізації в професійній діяльності. Відтак, в освітньому просторі ВНЗ має бути сформована система комплексного впливу на його свідомість і поведінку щодо цінності себе як суб'єкта свободи, що є

вільним у виборі власної траєкторії досягнення особистісного успіху й професіоналізму.

Концептуальною основою розв'язання зазначеної проблеми може слугувати педагогіка свободи як сучасний напрямок гуманістичної педагогіки, що розробляє теоретичні засади виховання особистості, здатної до саморозвитку, самовизначення та творчої самореалізації. Визначення можливостей педагогіки свободи у вихованні сучасної студентської молоді складає *мету* даної статті.

Процес виховання особистісної свободи розглядається нами як цілісний процес, оскільки охоплює різноманітні сторони діяльності студентів, спирається на принципи педагогіки свободи й є ефективним в результаті дотримання певних умов. У контексті визначення умов розвитку особистісної свободи важливого значення набуває ідея саморозвитку і самореалізації особистості, яка є центральною для багатьох сучасних концепцій людини. Ідея «самості» відіграє провідну роль в гуманістичній психології, акмеології, андрагогії. Саме завдяки власній активності особистість набуває «позитивної сили» виявляти свою індивідуальність, активізувати творчі потенції та здібності й тим самим утверджувати свою свободу.

Поняття суб'єктності, саморозвитку та самореалізації, які прийшли з гуманістичної психології, набувають категоріального статусу в сучасній педагогії (Б.С.Гершунський). Саме крізь їх призму більшість вітчизняних дослідників розглядає проблему розвитку внутрішньої свободи особистості (Г.Балл, І.Д.Бех, В.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 науковці акцентують увагу на здатності людини розвивати свою індивідуальність, особливість, свою «самість».

Г.Балл наголошує на тому, що внутрішню свободу особистості необхідно розвивати у комплексі з моральністю й відповідальністю. Виходячи з цього, дослідник виділяє дві загальні умови розвитку особистісної свободи.

Перша умова, орієнтована на досягнення особистістю формальної свободи, передбачає задоволення її базових потреб через організацію діяльності, сприятливої у професійному та соціально-психологічному планах, ретельне врахування її індивідуально-типологічних особливостей. Реалізація цієї умови вимагає поваги до уподобань, прагнень і досягнень кожного студента, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості, а також можливості самостійно справлятися з посильними труднощами, через долавання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.



Друга загальна умова розвитку внутрішньої свободи особистості полягає у розкритті для вихованців можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень культури й включення в діалогічні процеси творення культури.

І.Бех [2] вважає, що сучасне виховання має створювати сприятливі умови для реалізації природного потенціалу особистості та розвитку в неї творчого ставлення до життя, готовності до особистісного й професійного 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.

До необхідних умов успішної самореалізації особистості в організованому виховному процесі І.Шендрік [3] 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 й професійної спрямованості.

Виходячи з діяльнісної парадигми проектування розвитку особистості, що самореалізується, дослідниця виділяє комплекс необхідних педагогічних дій: цілепокладання, яке здійснюється на основі узгодженого самовизначення педагога й вихованця; виділення передумов самовизначення; формування сукупності припущень про шляхи і способи досягнення поставленої мети; вибір найбільш перспективних гіпотез; визначення показників досягнення поставленої мети; вироблення організаційно-технологічної схеми реалізації визначеної мети; здійснення рефлексії і перепроектування з наступною реалізацією.

О. Газман [4] розглядає саморозвиток і самореалізацію особистості у контексті формування „здатності до свободи” як спроможність до нонконформістського існування, самостійної, незалежної побудови своєї долі, відносин зі світом, реалізації самостійно відкритого життєвого й професійного призначення, здійснення власного індивідуального вибору. Саме „здатність до свободи”, на його думку, інтегрує людину як ціле, дозволяє їй вибудовувати гармонійне життя.

Обґрунтовуючи умови формування внутрішньої свободи особистості („здатності до свободи”), О. Газман уводить поняття індивідуалізації. В його розумінні індивідуалізація – це діяльність викладача (педагога) і самого вихованця щодо підтримки й розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що було закладене в даному індивіді від

природи або набуте в індивідуальному досвіді. Індивідуаліація передбачає: по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу студентові у реалізації первинних базових потреб – без чого неможливе відчуття природної «самості» та людської гідності; по-друге, створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою фізичних, інтелектуальних, емоційних здібностей і можливостей, характерних саме для даного індивіда; по-третє, підтримку людини в автономному духовному самобудівництві, у творчому самовтіленні («неадаптивній активності», за В.Петровським), у розвитку здатності до життєвого самовизначення (екзистенціального вибору).

Процес набуття внутрішньої свободи є особистісним (а тому складним, нерівнозначним, нестійким) і вимагає використання “м’яких” методів виховного впливу [5]. В їх основі лежать принципи ціннісного порядку: принцип “не нашкодь”, принцип надання особистості можливостей для здійснення власного вибору, етична заборона всеосяжного соціального конструювання і тоталітарного втручання у сферу повсякденного життя, принцип опори на позитивне в особистості. Ігнорування цих принципів, використання авторитарного стилю спілкування стримує розвиток внутрішньої свободи особистості та її відповідальності. В ситуації відсутності спостереження і контролю людина вчиться самостійності, звертає свій погляд (внутрішній зір) передусім на себе, радиться, перш за все, з собою, вчиться жити вільно, а не відповідати чийось уявленням.

Одним із способів розширення внутрішньої свободи людини є її самореалізація в творчості. Творчість, що розуміється не у вузькопрофесійному аспекті, а в значенні життєтворчості, є, з одного боку, умовою усвідомлення унікальності і необхідності існування людини, а з іншого, – творчим потенціалом, нерозривно пов’язаним з реалізацією власне особистісного способу існування, коли людина може стати автором унікального витвору – власного життя. Серед філософів поширеною є точка зору, що людина настільки вільна, наскільки вона реалізує себе у творчості.

На думку А.Субетто, творчість є й опануванням й своєрідним згортанням багатовимірності майбутнього. Свобода завжди передбачає вибір майбутнього, спрямованість до нього. Отже, сучасна філософія робить висновок про глибинне, фундаментальне взаємопроникнення творчості і свободи.

Розвиток активної, самостійної і творчої особистості значною мірою залежить від сприятливості педагогічного середовища, здатності педагога налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки, формувати позитивний психологічний мікроклімат у студентському колективі. Важливе значення педагогічного спілкування як

умови розвитку внутрішньо вільної і відповідальної особистості неодноразово підкреслювалося в працях Б.Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, Л.Виготського, І.Беха, О. Запорожця, О. Леонтєва, Х. Лійметса, М. Лісіної, С. Максименка, А. Мудрика, В.Мясищева та ін.

На думку К.Роджерса, розвиток внутрішньої свободи вихованців залежить насамперед від здатності педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими». Для створення такого роду стосунків, діяльність педагога має відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовно позитивне ставлення до вихованців та емпатія.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій продуктивної виховної взаємодії дає нам підстави виділити декілька основних умов, за яких педагогічне спілкування сприяє розвитку особистісної свободи вихованців.

Першою з них є діалогізація педагогічної взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії викладача і студента. На всіх трьох рівнях домінує педагог. Він є джерелом інформації, він задає питання, він контролює й оцінює відповіді, він авторитетний апіорі, він "велика" особистість, еталон для студента. Ця вихідна суперпозиція керівника в монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від нього лише часткового розуміння й прийняття особистості вихованця й лише тих її особливостей, які схвалюються соціумом, відповідають певному педагогічному ідеалу. Все інше в особистості категорично заперечується, не приймається, оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана насамперед з перетворенням суперпозиції педагога і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Другою умовою організації педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистісної свободи вихованців є проблематизація. Депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст студентові який має засвоїти його. Всі навчальні і виховні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль студента в такій ситуації зводиться до присвоєння позиції викладача та поставлених ним виховних цілей. Тобто, у депроблематизованій педагогічній взаємодії педагог ставить вимоги, студент їх виконує. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій викладача й студента: педагог не виховує, не викладає, а актуалізує, стимулює тенденцію до особистісного та професійного зростання студента, створює умови для здійснення ним моральних вчинків, самостійного виявлення і постановки виховних проблем, що є важливою умовою становлення суб'єктності особистості.

Такий педагог розуміє входження вихованця у світ культури як процес осмислення накопиченого досвіду поколінь і володіє технікою створення атмосфери, яка розкріпачує інтелектуальні ресурси особистості, створює умови для становлення такої свідомості, головними показниками якої Л. Виготський вважав системний і смисловий характер. Такий підхід створює можливості для актуалізації потенціалу саморозвитку особистості молодшої людини.

Третьою умовою педагогічної взаємодії, що необхідна для розвитку особистісної свободи вихованців є персоналізація. Деперсоналізована педагогічна взаємодія – це рольова взаємодія. Викладач виконує роль вихователя, а студент – роль вихованця. Усе, що виходить за рамки цих ролей, усе, що їм не відповідає, виключається з педагогічної взаємодії, приховується за масками чи фасадами цих ролей. Взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників взаємодії жорстко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Все, що думають і переживають викладачі й студенти у внутрішньому плані, піддається мов би строгій цензурі, і в зовнішньому плані, у поведінці проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей. Тобто, в рольовій взаємодії вважається можливим, тільки "рольове бачення" і "рольова атрибуція".

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог має ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а приймати його як особистість; не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів, створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Нарешті, четвертою умовою розвитку особистісної свободи вихованців є індивідуалізація педагогічної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія – взаємодія фронтальна, не орієнтована на індивідуальність вихованця, на специфічність його інтересів і здібностей, побудована з опорою на так звані відносні соціальні норми оцінювання, коли те чи інше досягнення особистості порівнюється не з її ж минулими досягненнями, а з досягненнями інших. Така взаємодія байдужа до "стороннього", до позанавчальних інтересів і досягнень студентів, до їхньої самостійної творчості, у чому б вона не виявлялася.

Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній особистості індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні індивідуальним особливостям студента, відповідали б особливостям їхнього індивідуального та професійного розвитку.

Отже, очевидним стає тісний взаємозв'язок усіх чотирьох умов організації виховання особистісної свободи сучасного студента. В єдності вони забезпечують актуалізацію творчого потенціалу як викладачів, так і студентів, стимулюють їхній особистісний розвиток, сприяють становленню особистісної свободи вихованців.

*Висновок.* Таким чином, розширення меж усвідомлення людиною своїх фізичних, психічних і духовних сил, пізнання себе та оточуючої дійсності, забезпечення особистості “простору, вільного від спостереження”, створення у педагогічному процесі ситуацій невизначеності, які спонукають вихованців до самовизначення, самостійного вибору, орієнтація педагогічного процесу на розвиток індивідуальних задатків і нахилів вихованців, сприяння їх творчій самореалізації, максимальне збагачення (ампліфікація) змісту, форм і методів професійної діяльності та спілкування, реалізація потенційних можливостей розвитку, які відкриваються у період студентства, формування емоційно комфортного виховного середовища, яке стимулює вияв спонтанності, ініціативи та суб'єктної активності особистості, гуманізація педагогічного процесу на основі принципів діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації є тими умовами, що відповідають потребам сьогодення й уможливають виховання студентської молоді на засадах педагогіки свободи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Белогуров А.Ю. Приоритеты воспитания в процессе подготовки современного специалиста // Педагогическое образование и наука. – 2009. -№ 5. – С.20-25
2. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 10-13.
3. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36-42.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема //Новые ценности образования. Вып.3. М., Инноватор, 1995. – С. 4-15.
5. Смирнова Н.М. Герменевтика о мягких методах социального познания / Моделирование воспитательных систем: теория – практике. - М., 1995.- С.46-49.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Растригіна Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка

*Коло наукових інтересів:* модернізація сучасної вітчизняної освіти і виховання, система виховання в країнах зарубіжжя, впровадження педагогіки свободи в систему освіти і виховання дітей та дорослих.

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**Микола Садовий**

*У статті розглядаються проблеми експериментального забезпечення педагогічного експерименту у дисертаційних дослідженнях.*

*В статье рассматриваются проблемы экспериментального обеспечения педагогического эксперимента в диссертационных исследованиях.*

*Ключові слова: крива розподілу, закон великих чисел, закони статистичних узагальнень*

Обов'язковою вимогою до дисертаційного дослідження є експериментальна перевірка результатів дослідження. Формування у майбутніх фахівців готовності до професійних дій, компетентності у педагогічній сфері потребують перевірки теоретично обґрунтованої технології досягнення надійного результату. Постає проблема перевірки цієї технології методами теорії ймовірності, щоб уникнути випадковостей. Аналіз дисертаційних робіт з спеціальності 13.00.04 теорія професійної освіти 13.00.02 теорія і методика навчання показали, що здобувачі вчених звань використовують різні способи обробки отриманих результатів, які нерідко у дисертаціях не мають обґрунтування і використовуються неефективно. На нашу думку це викликано відсутністю методики обробки результатів досліджень.

Ми пропонуємо ряд методичних рекомендацій з удосконалення цієї роботи.

Перед тим як обрати спосіб обробки результатів педагогічного експерименту дослідник має визначити, що слід перевірити, як здійснити вимір педагогічного явища чи поняття, які можуть бути помилки. Лише усвідомивши вказане завдання можна правильно обрати ефективний спосіб зменшення впливу випадкових помилок, вибрати величини, які характеризують педагогічне явище кілька разів.

У педагогічних дослідженнях досить часто розглядаються компоненти формування готовності майбутнього учителя до: застосування ІКТ; забезпечення наступності навчання; раціонально-критичного мислення; творчої професійної діяльності. Або формування: професійної компетентності у процесі загальнопедагогічної підготовки; основ педагогічної компетентності; громадянської компетентності тощо. Вказані поняття досліджуються як складні події, бо до їх складу входять більш прості, наприклад показники.

У випадку використання методу статистичних оцінок відомі декілька способів обробки результатів дослідження.

Проведений аналіз кандидатських та докторських дисертацій з педагогічних наук показав, що дослідники нерідко без належного

обґрунтування, а то й знання суті роблять посилення на теореми Бейеса, Чебишева, Пуасона, формулу Бернуллі, Лагранжа, функцію нормального розподілу, локальну та інтегральну формули Лапласа, варіаційні ряди, розподіл Стюдента, критерій згоди Колмогорова, метод Гауса, факторний, регресивний аналіз, коефіцієнт кореляції Пірсона, Спірмена тощо. Постало завдання коротко розглянути теоретичні основи приведених теорій, щоб уникнути необґрунтованого дублювання та помилок.

Теорема Бейеса використовується тоді, коли дослідником розглядається певна педагогічна подія (спостереження, дослід), яка у педагогічному експерименті може відбутись тоді й лише тоді, коли здійснюється будь-яка  $i$ -та гіпотеза з числа  $n$  несумісних гіпотез. Причому досліднику повинні бути відомі ймовірності гіпотези  $p_{\delta}$  до досліду та ймовірності події, визначеної за умови, що справедлива  $i$ -а гіпотеза  $p_{ai}$ . Проводиться дослід, спостереження тощо і подія настає. Після цього ймовірність гіпотези  $p_{ai}$  потребує переоцінки. Відповідь на запитання як знайти ймовірність гіпотез після дослідної роботи дає теорема Бейеса: ймовірність гіпотези  $i$  після досліду, який привів до здійснення події  $a$ , дорівнює добутку ймовірності цієї гіпотези до досліду на ймовірність події за даною гіпотезою, поділеному на повну ймовірність події  $a$  (суму добутків всіх гіпотез)

$$p_i = \frac{p_{ai} p_a}{\sum_{i=1}^k p_{ai} p_a}$$

Трапляються педагогічні дослідження, коли у послідовності взаємно незалежних спостережень, дослідів, ймовірність не залежить одна від другої. У кожному з таких досліджень може відбутись подія  $A$  із сталою ймовірністю  $p$ . Коли необхідно знайти ймовірність того, що серія з  $n$  незалежних спостережень, дослідів дасть  $m$  здійснень подій  $A$  і  $n-m$  нездійснень подій  $A$ , тоді доцільно використати формулу Бернуллі

$$P_{m,n} = \frac{n!}{m!(n-m)!} p^m q^{n-m}$$

Формула є зручною, коли обчислюється ймовірність того, що досліджувана педагогічна подія  $A$  настане  $m$  раз у  $n$  незалежних спостереженнях, дослідях. Розглянемо приклад. Нехай необхідно обчислити ймовірність того, що у педагогічному експерименті настане педагогічна подія 40 разів у 100 незалежних спостереженнях, дослідях. Ймовірність настання події визначена  $P=0,95$ . Тоді

$$P_{m,n} = \frac{100!}{40!(100-40)!} (0,95)^{40} 0,05^{100-40}$$

Обчислити математично таку ймовірність складно. Для великих чисел  $m$  та  $n$  ми пропонуємо використати локальну формулу Лапласа, якою можна обчислити  $P_{m,n}$  наближено, але без складності. Аналогічно використовується і інтегральна формула Лапласа,

де визначається ймовірність того, що у  $n$  незалежних спостереженнях число настання очікуваних результатів виявиться у межах  $m_1$  і  $m_2$ .

Нерідко у педагогічних дослідженнях спостереження, досліди, запитання анкет, тестів повторюються багато разів у незмінних умовах педагогічного експерименту. Хоч основні комплекси умов залишаються незмінними, результати дослідження завжди зазнають певного розсіювання, яке наперед не можна передбачити і повторні досліди, спостереження виявляють певні закономірності. Такі криві будують всі дослідники (у вигляді гістограм чи діаграм) інколи інтуїтивно, за зразком попередніх дослідників. В математиці такі закономірності описуються нормальною кривою розподілу і тим краще, чим буде більше спостережень, тестувань тощо. Основна кількість результатів дослідження певного компоненту групується навколо центрального (середнього) значення  $a$ , якому відповідає «дійсна величина» результату педексперименту. Розмах випадкових величин таких відхилень описується параметром кривої – середнім квадратичним відхиленням  $\sigma$ . Крива будується у вигляді гістограми, яка аналізується і робляться відповідні висновки про положення центру розподілу, що вказує на певний показник, чи групу показників, компонент, рівнів, наприклад готовності чи компетентності у педагогічному експерименті. Виходячи з сталості відносних частот повторень визначається інтервал  $a-\sigma$ ;  $a+\sigma$ . У педагогічних дослідженнях прийнято інтервал окреслювати так, щоб до нього входило 68,28% всіх результатів спостережень, дослідів, тестувань тощо. Половина цього інтервалу відповідає параметру  $\sigma$ .

Для проведення великої кількості спостережень, дослідів, анкетувань, бесід педагогічного експерименту потрібно багато часу і матеріальних ресурсів, тому такі спостереження доцільно обмежити. Тоді дослідник повинен знайти надійні середні показники, за якими можна надійно оцінити параметри розподілу. Це виконується методами математичної статистики. Статистика вивчає сукупності, або об'єднання об'єктів, а не окремі показники. Тому сукупність завжди є певною абстракцією і є мінливою. Причини мінливості будь-якої змінної величини (у педагогічних дослідженнях це показники, компоненти, рівні тощо) слід вивчати з вимірювань і аналізу варіації. На основі такого аналізу робляться висновки педагогічного експерименту. Вчення про варіації приводять безпосередньо до концепції розподілу чисельності. Цього, як правило, дослідники у дисертаціях майже не з'ясовують. Такий підхід дає змогу вивчати варіації випадкових педагогічних показників, вибирати середні показники, оцінювати їх педагогічну точність і надійність, робити припущення щодо істинності, а не випадковості відмінностей у середніх з констатувального та формульовального експериментів одного типу, порівнювати ефективність того чи іншого



методу, перевірку гіпотези, припущення, вивчити сумісну варіацію обох етапів педагогічного експерименту або великої кількості випадкових величин – кореляцію. Усвідомивши викладене дослідник може працювати з варіаційними рядами, видами варіацій, інтервалами, частотами, щільністю розподілу тощо. Головне зрозуміти сутність поняття нормального розподілу. Графічні ряди для наочності зображають у вигляді полігонів, комулятив, огів, гістограм. Слід пам'ятати, що середні значення ознаки статистичної сукупності педагогічних показників є важливою її характеристикою. Але обчислена середня може бути характеристикою тільки тоді, коли основна маса значень ознаки групується навколо деякого центрального значення. Говориться не взагалі про середнє значення того чи іншого показника, а про таке середнє, яке має центральне значення.

Для характеристики варіаційного ряду застосовують середні величини: арифметичну, геометричну, гармонічну, квадратичну, кубічну та інші. Вони будуть простими, коли кожен з варіантів варіаційного ряду зустрічається лише один раз. Для характеристики варіаційного ряду тип середньої величини вибирається не довільно, а залежно від досліджуваного явища.

Для порівняння сукупностей з різними структурами застосовують метод стандартизації середніх. Вона досягається урівнянням впливу відмінностей у структурах сукупностей показників, які є однакові. Суперечливі показники у цьому випадку необхідно нівелювати, щоб у експериментальних та контрольних групах були однорідні показники досліджуваної проблеми. У педагогічних дослідженнях цей метод майже не використовується, що нерідко приводить до неправильних висновків, або нерозуміння того, що викладено у роботі нерідко за зразком.

Для характеристики варіаційного ряду, крім середніх, використовують поняття медіани та моди. Під медіаною  $M_e$  розуміють таке значення варіюючої ознаки, яке припадає на середину упорядкованого варіаційного ряду, який складається з педагогічних показників. Якщо у варіаційному ряді непарна кількість  $2m+1$  варіантів, то медіана набуде значення  $m+1$  варіанта ( $M_e = X_m$ ), а якщо парна кількість варіантів, то медіана рівна середній арифметичній з  $m$ -о та  $m+1$ -о значень ряду  $M_e = \frac{X_m + X_{m+1}}{2}$ .

Для характеристики дискретного ряду педагогічних показників беруть варіант показника, який має найбільшу частоту вживання у ряді. Цей варіант називається модою  $M_o$ .

Середні величини педагогічних показників не враховують варіацію ознак, яка реально існує. У двох сукупностях може бути однакове середнє значення варіантів показників, компонентів, а розподіл варіантів може

бути різним. У одній сукупності середнє значення може бути зосереджене біля середини варіаційного ряду, а у другій – розсіяним у бік більшого або меншого значення. Для характеристики такої розсіяності використовують:

- поняття варіаційного розмаху – різниці між найбільшим та найменшим значеннями варіаційного ряду показників  $R = X_{\max} - X_{\min}$ ;

- середнє абсолютне (лінійне) відхилення – середньоарифметичне з абсолютних значень відхилень варіантів  $n$  показників  $X$  від середньої  $\bar{X}$

$$\rho = \frac{\sum |X - \bar{X}|}{n}.$$

- середній квадрат відхилення – дисперсія  $\sigma^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n}$  для не згрупованих варіантів показників і  $\sigma^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2 m}{\sum m}$  для згрупованих

варіантів показників. Ця характеристика у педагогічних дослідженнях використовується найчастіше у порівнянні з іншими. З приведених формул маємо, що загальна дисперсія рівна середньому арифметичному з квадратів відхилень варіантів від середньоарифметичної. Для спрощення обрахунків дисперсія ще може обраховуватись методом відліку від умовного нуля. Для цього обирається показник варіаційного ряду  $X_0$ , який умовно приймається за нульовий відрахунок  $\sigma^2 = \frac{\sum X^2 m}{\sum m}$ ;

- середньоквадратичне відхилення – корінь квадратний з дисперсії  $\sigma = \sqrt{\sigma^2}$ . Ця характеристика має перевагу перед середнім лінійним, бо не вимагає знаходити модулі відхилень у варіантах показників педагогічного дослідження. Середню квадратичну використовують тільки тоді, коли варіанти мають відхилення фактичних величин від їх середньоарифметичної або від заданої норми. Наприклад, у педагогічному експерименті внаслідок додатніх і від'ємних відхилень у педагогічних показниках середньоарифметичне відхилення рівне нулю, але ж відхилення в дійсності є реальним фактом. Тоді слід використовувати середньоквадратичне відхилення.

Величина середньоквадратичної помилки дозволяє обрахувати вірогідність попадання істинного значення вимірюваної величини (педагогічного показника) в будь-який інтервал поблизу середнього арифметичного;

- коефіцієнт варіації, на відміну від абсолютних середнього та середньо квадратичного відхилень, є відносним показником і описується коефіцієнтом варіації для середнього арифметичного  $V_\rho = \frac{\rho}{X}$  та середньо квадратичного  $V_\sigma = \frac{\sigma}{X}$ . Виражається у відсотках або відносних одиницях.

У даній статті ми не зупиняємось на інших характеристиках варіаційних рядів, так як вони мало вживаються у педагогічних дослідженнях.

Крім дослідження варіаційних рядів у дисертаційних роботах широко використовується закон великих чисел. Сутність його полягає у тому, що при достатньо великому числі спостережень, дослідів (проб) можна взяти середнє значення випадкової величини, яке здобує в результаті виконаних спостережень, анкетування, тестування, дослідів, за їх математичне сподівання, а відносно частоту, обчислену на основі пробного обмеженого числа спостережень, дослідів, за його ймовірністю. Закон великих чисел відкрито на основі теореми Бернуллі і у більш загальному вигляді подану П.Л.Чебишевим.

За теоремою Бернуллі можна визначити скільки дослідів треба провести, щоб із заданою наперед ймовірністю  $P$  можна стверджувати, що відхилення відносної частоти події від ймовірності її появи  $p$  буде в заданих межах  $(-\varepsilon; \varepsilon)$ .

У 1908 році Стьюдент показав, що статистичний підхід справедливий і у випадку малого числа вимірів. Розподіл Стьюдента, коли число вимірів  $n \rightarrow \infty$ , переходить в розподіл Гауса, а за малого числа відрізняється від нього. Для розрахунку абсолютної помилки за малої кількості вимірів вводиться спеціальний коефіцієнт, залежний від надійності  $P$  і числа вимірів  $n$ , названий коефіцієнтом Стьюдента  $t$ . Так як за Стьюдентом  $t = \varepsilon \sqrt{\frac{n}{pq}}$ , звідси можна визначити об'єм вибірки педагогічного експерименту. Наприклад, об'єм вибірки студентів для експерименту визначався у дослідженні одного з пошукувачів за таблицями достатньо великих чисел за формулою,  $n = t^2 \frac{pq}{\varepsilon^2}$ , де  $n$  – об'єм вибірки,  $t$  – коефіцієнт Стьюдента,  $p$  – імовірність відповідей, що схильні до підтримки суджень досліджуваної проблеми,  $q$  – імовірність відповідей, що не висловили ставлення до досліджуваної проблеми,  $\varepsilon$  – гранична помилка. Задаючи граничну помилку  $\varepsilon = 0,05$ , а імовірність або рівень достовірності  $P_t = 0,95$  за таблицями знаходимо коефіцієнт Стьюдента  $t = 1,96$ .

Так як спостережувана частота подій для констатувального експерименту невідома, то  $p$  і  $q$  слід вибрати рівними  $p = q = 0,5$ . Добуток

$pq$  буде найбільш можливий,  $n$  буде завищеним, але досить надійним. Розрахунок показує, що для одержання статистично значимих і достовірних результатів потрібно з кожного запитання одержати близько 400 відповідей.

Якщо необхідно визначити максимальне відхилення за визначеною у констатувальному чи формулюючому експерименті кількістю позитивних відповідей  $n$  на визначений показник педагогічного експерименту, за ймовірністю  $P=0,95$  та умовою, що це відхилення буде у межах  $\frac{m}{n} - p$  то

$$\varepsilon = t \sqrt{\frac{pq}{n}}. \text{ Для надійності } p=q=0,5 \text{ і добуток буде максимальним.}$$

Загальнішою ніж теорема Бернуллі є теорема Пуасона, оскільки вона не вимагає, щоб частка ознаки в генеральній сукупності показників залишалась сталою. В цьому випадку  $\sigma^2 = p_e q_e$ , де  $p_e$  і  $q_e$  – відносні частоти.

Тоді  $P\left\{\left|\frac{m}{n} - p\right| < \varepsilon = t \sqrt{\frac{p_e q_e}{n}} > 1 - \frac{1}{t^2}\right.$ . Наприклад, щоб визначити ефективність

запропонованої дослідником технології формування готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності 388 студентам експериментальних груп запропоновано висловити свою думку з показників мотиваційного компонента. Виявилось, що коефіцієнт готовності мотиваційного компонента до застосування даного показника у професійній діяльності експериментальних груп складає 0,5279, а контрольних груп – 0,25. Різниця складає 0,2779. Середнє квадратичне відхилення  $\sigma=0,85$ . У педагогічному експерименті ставиться задача: визначити з якою ймовірністю можна стверджувати, що різниця між здобутим коефіцієнтом готовності і математичним сподіванням готовності буде не більша за абсолютною величиною за  $\varepsilon=0,1$ . За теоремою Чебишева  $P\left\{\left|\bar{x} - E(x)\right| < \varepsilon\right\} = P\left\{\left|\bar{x} - E(x)\right| < 0,1\right\} = F(t)$ .

$$t = \varepsilon \frac{\sqrt{n}}{\sigma} = 0,1 \frac{\sqrt{388}}{0,85} = 2,31. \text{ За таблицею значень функції } F(t) = \frac{2}{\sqrt{2\pi}} \int_0^t e^{-\frac{t^2}{2}} dt \text{ для}$$

різних значень  $t$  визначаємо  $F(2,31) = 0,9711$ . Тому можна робити висновок про те, що різниця між здобутим коефіцієнтом готовності і математичним сподіванням готовності за абсолютною величиною має ймовірність 0,9711 і є достовірною. Статистичне відхилення складає 2,89%.

У педагогічних дослідженнях досить складно знайти вимірники показників, компонентів, рівнів. Виходячи з вищевикладених міркувань, ми пропонуємо на основі теореми Бернуллі за педагогічні вимірники взяти поняття коефіцієнта готовності  $K_z$ . Він визначався часткою від ділення кількості правильних відповідей, позитивних відношень  $p_n$  до загально можливих правильних відповідей, відношень в процесі педагогічних дій

$N_0$ . Як правило, в ході констатувального експерименту дослідники виділяють педагогічні показники за кожним компонентом та рівнем готовності, які потім досліджуються у формульованому експерименті. Їх може бути різна кількість в залежності від того, що досліджується: макро чи мікроструктура компонентів. У таблиці ми привели окремі мікроструктурні показники ( $p_k$  – контрольні групи,  $p_e$  – експериментальні групи) мотивційного компоненту, які визначила одна з пошукувачів – Ольга Миколаївна у своєму дисертаційному дослідженні. Мікроструктурні показники можна групувати у макроструктурні. У контрольних групах згідно обрахованої вибірки було 368 студентів, а у експериментальних – 388. Загальне число позитивних відповідей  $N_0$  визначається добутком числа показників готовності на число студентів, які брали участь в експерименті.

Визначаємо величину  $K_2$  для кожного показника  $K_{21}; K_{22}; K_{23} \dots K_{2i}$  та компонентів  $K_{2.ф}, K_{2.і}, K_{2.о}, K_{2.з}, K_{2.ем}$  (наприклад, формульованого, інформаційно-змістового, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний, емоційно-вольовий) для кожної групи. Середнє значення  $K_{2.сер}$  за всіма компонентами складає 52,21%, а  $K_{2.заг}=50,89\%$ .

№ п/п	Показники за мотиваційним компонентом	$p_k$	$K_{2k} \%$	$p_e$	$K_{2e} \%$
	<b>ПОЧАТКОВИЙ РІВЕНЬ</b>	<b>926</b>	<b>31,45</b>	<b>1947</b>	<b>62,72</b>
1	Наявність бажання дізнатись:				
	про можливості застосування ІКТ у навчанні іноземних мов	120	32,61	202	52,06
	досвід учителів, викладачів та науковців у застосуванні ІКТ	143	38,86	238	61,34
	про переваги застосування ІКТ	160	43,48	302	77,84
	про можливості застосування ІКТ у позакласній діяльності	99	26,90	164	42,27
5	Виявлення необхідності стимулювання, спонукальних мотивів до пізнання ІКТ	78	21,20	276	71,13
	<b>СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ</b>	<b>1061</b>	<b>24,02</b>	<b>2692</b>	<b>57,82</b>
1	Прояв інтересу до способів досягнення педагогічних цілей засобами ІКТ	83	22,55	195	50,26
2	Позитивне ставлення до застосування ІКТ в практичній діяльності	107	29,08	328	84,54

3	Наявність позитивної мотивації до використання ІКТ у навчанні іноземних мов	99	26,90	318	81,96
10	Наявність зацікавленості у практичному застосуванні готових програмних продуктів	109	29,62	196	50,52
	<b>ДОСТАТНІЙ РІВЕНЬ</b>	<b>1150</b>	<b>29,15</b>	<b>2342</b>	<b>54,91</b>
1	Прояв стійкої практичної зацікавленості:				
	у практичній розробці дидактичних структур, конкретних тем	78	21,20	187	48,20
	у спробах самостійно вносити зміни, доповнювати готові дидактичні структури	51	13,86	198	51,03
4	Позитивна мотивація формується завдяки:				
	Прояву індивідуальної активності	168	45,65	252	64,95
	набуття свободи дій	190	51,63	244	62,89
	Самостійності	188	51,09	267	68,81
	можливості розкріпачення особистісних якостей студента	180	48,91	235	60,57
	<b>ВИСОКИЙ РІВЕНЬ</b>	<b>175</b>	<b>9,51</b>	<b>393</b>	<b>20,25</b>
1	Наявність творчого, активного, сміливого ставлення до розробки та впровадження пілотних проектів ІКТ навчання іноземних мов	43	11,68	93	23,97
3	Мотив творчого досягнення проявляється в:				
	інтелектуальній активності	46	12,50	83	21,39
	порагнення до самостійного вирішення проблемних навчальних ситуацій з допомогою ІКТ	67	18,21	137	35,31
	<b>ВСЬОГО</b>	<b>3312</b>	<b>27,35</b>	<b>7374</b>	<b>61,30</b>

Визначений нами пошукувач оцінку помилки  $\Delta K_2$  визначив як різницю за абсолютною величиною між середньоарифметичним та коефіцієнтом готовності за певним показником всього об'єму вибірки  $\Delta K_2 = K_{2, \text{сер}} - K_2$  для всіх студентів. У такому разі можемо записати результат вимірів у вигляді  $\mu = K_{2, \text{сер}} \pm \Delta K_2 = 52,21\% \pm 1,32\%$ .

Оскільки оцінні значення результату вимірів  $K_{2, \text{сер}}$  і помилки  $\Delta K_2$  не є точними то запис для  $\mu$  результату вимірів повинен супроводжуватися

вказівкою його надійності  $P$ . Під надійністю або довірчою вірогідністю розуміють вірогідність того, що істинне значення вимірюваної величини знаходиться у вказаному інтервалі. Цей інтервал називається довірчим .

Приводимо узагальнені результати педагогічного експерименту визначеного нами пошукувача.

Етапи експерименту	Кількість студентів $n$ (груп)	Всього показників $n \cdot N_0$	Кількість позитивних відповідей	Коефіцієнт загальної готовності ( $K_2$ )
Констатувальний	402 (29)	64722	17015	24,24
Формувальний контрольні групи	368 (26)	50784	12488	24,58
Формувальний експериментальні групи	388 (28)	53544	27248	50,89

Різниця коефіцієнтів загальної готовності ( $K_2$ ) за показниками у експериментальних і контрольних групах обраховується за формулою  $d_0 = K_{2e} - K_{2k} = 26,31\%$ .

Наступним етапом є обрахування імовірності отриманої різниці коефіцієнтів загальної готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності.

$$D_{\hat{a}\hat{a}} = \sqrt{\frac{\hat{E}_{\hat{a}\hat{a}}(1 - \hat{E}_{\hat{a}\hat{a}})}{i_{\hat{a}}}} , P_{pe} = 2,24445 \cdot 10^{-2}$$

$$D_{\hat{e}\hat{e}} = \sqrt{\frac{\hat{E}_{\hat{e}\hat{e}}(1 - \hat{E}_{\hat{e}\hat{e}})}{i_{\hat{e}}}} , P_{pk} = 2,53796 \cdot 10^{-2}$$

де  $P_{pe}$ , та  $P_{pk}$ ,  $K_{2e}$ ,  $K_{2k}$ ,  $n_e$ ,  $n_k$  – відповідно: імовірності позитивних відповідей і рішень; коефіцієнти загальної готовності (позитивних відповідей і рішень); кількість студентів у експериментальних та контрольних групах.

Таким чином, помилка середньої імовірності коефіцієнтів загальної готовності не перевищує 3,1%. Оцінку імовірності достовірності одержаної різниці проведено за допомогою нормального відхилення. Визначається коефіцієнт Стюдента.

$$t_e = \frac{\hat{E}_{\hat{a}\hat{a}} - \hat{E}_{\hat{e}\hat{e}}}{D_{\hat{a}}} = \frac{d}{P_{\hat{a}}} = \frac{0,2631}{0,024445} = 10,76 , t_e = 10,76$$

Так як  $t \gg 3$ , то різниця коефіцієнтів загальної готовності експериментальних і контрольних груп є суттєвою і залежить не від випадкових вибірок, а від обраної пошукувачем методики діагностування рівня сформованості готовності майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності. За таблицями Стюдента визначається, що імовірність достовірності одержаної різниці імовірностей коефіцієнтів

загальної готовності за показниками у експериментальних і контрольних групах дорівнює 0,9999. На основі одержаних даних обраховані середньоарифметичний коефіцієнт загальної готовності  $K_z$ , середньоквадратичне відхилення  $\sigma$ , мода  $M$ , коефіцієнт асиметрії  $A_s$ , критерій Стюдента  $t$ .

Групи	$K_z$	$\sigma$	$M_o$	$A_s$	$T$
Експериментальні	0,5089	0,17	55,8%	-0,104	10,76
Контрольні	0,2458	0,16	26,3%	-0,041	

Для обраного розподілу коефіцієнт готовності за 86 показниками (із 138) у експериментальних груп мають значення від 45% до 65%, а у контрольних групах від 20% до 29%. Тому мода, довша частина розподілу, розташована лівіше, а коефіцієнт асиметрії від’ємний

$$A_s = \frac{\hat{E}_a - \hat{I}_i}{\sigma}$$

З теорії імовірності вважається, коли  $A_s < 0,25$ , то асиметрія слабка. Отримані дані свідчать, що у дослідженні асиметрія має слабке вираження. Середньоквадратичне значення визначається за формулою

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N_o} \sum (\hat{E}a^3 - \hat{E}a \cdot \hat{n}a\delta)^2} \quad (3.7)$$

Різниця коефіцієнтів загальної готовності у контрольних та експериментальних групах є суттєвою на рівні достовірності 95%, так як критерій Стюдента значно перевищує граничне значення 3. Отримані результати свідчать про високу достовірність результатів після навчання за запропонованою технологією у експериментальних групах. Тому можна стверджувати, що випадкові фактори у контрольних та експериментальних групах мало впливали, бо  $\sigma_e = 0,17$ ,  $\sigma_k = 0,16$ . Значення моди у експериментальних групах більше у два рази ніж у контрольних, що вказує на високу якість технології дослідження. Крива частот у експериментальних групах, у порівнянні з контрольними, має значну лівосторонню асиметрію, що свідчить про суттєвий позитивний вплив запропонованої технології формування готовності майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Садовий Микола Ілліч** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її викладання.

*Коло наукових інтересів:* технологія професійної освіти.



## ВПЛИВ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

**Володимир ЧЕРКАСОВ**

*У статті охарактеризовано принципи толерантності та обґрунтовано її вплив на формування естетичної культури молоді.*

*Ключові слова: толерантність, естетична культура, художньо-естетична діяльність.*

*Постановка проблеми.* На початку ХХІ століття спостерігається посилена увага науковців і практиків до теорії естетичного виховання й формування естетичної культури молоді в процесі художньо-естетичної діяльності, спрямованої на розвиток свідомості особистості, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, суспільства й світу. У зазначеному контексті набуває актуальності дослідження впливу толерантності на формування естетичної культури молоді.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Аналіз джерел мистецького спрямування доводить, що сучасними науковцями Е.Абдуллінім, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалкою, О.Ростовським досліджено різні аспекти формування толерантності вчителя в процесі художньо-творчої діяльності. Тематика нашого дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, визначає зміст і структуру толерантності та її вплив на формування естетичної культури молоді в різних напрямках художньо-освітньої галузі.

*Мета статті* полягає в дослідженні впливу толерантності на формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

*Виклад основного матеріалу.* Цілком закономірно, що для розв'язання поставленої мети необхідно з'ясувати сутність ключових понять, заявлених у назві статті. За такої ситуації варто зазначити, що існують різні підходи до визначення змісту терміна «толерантність». К.Журба, досліджуючи виховання толерантності, зазначає, що в англійській мові толерантність – це готовність бути терплячим, у французькій – усвідомлення, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама, в іспанській – здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів, у китайській – бути милосердним стосовно інших, в арабській – прощення, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших, у російській – терпіння, терпимість [6, с. 87–88]. У вітчизняній енциклопедії освіти толерантність у вихованні визначається як «особистісна якість, ознака гуманної людини або один із принципів гуманістичного виховання» [4, с. 912].

Результати проведених досліджень надали можливість науковцям обґрунтувати сутність педагогічної толерантності, що означає «витримка вихователя у відповідь на необґрунтовані вислови та дії дитини, на вияв

її невихованості» [1, с. 208–209]. Е.Абдуллінім визначено структуру толерантності, що передбачає: любов до дитини, волю педагога, уявлення перспектив розвитку вихованця. Крім того, фахові компоненти, які належать до основних елементів змісту музичної освіти, а саме: досвід емоційно-ціннісного ставлення до музики, знання музики й знання про музику, музичні вміння і навички, досвід музично-творчої діяльності.

Таким чином, аналізуючи різні підходи до визначення сутності зазначеного феномена в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, ми прийшли до висновку, що в системі мистецької освіти толерантність передбачає прагнення педагога до створення такого навчально-виховного середовища, де студенти матимуть змогу вільно розвивати свої художньо-творчі здібності, висловлювати обгрунтовані думки й погляди на закономірності розвитку певного жанра мистецтва, пропонувати власну інтерпретацію художньо-образного змісту музичного твору або твору образотворчого мистецтва, а також виявляти індивідуальність при створенні хореографічної композиції. Найвищим показником педагогічної толерантності вважається мудрість вчителя, що є складовим компонентом і властивістю індивіда, результатом сформованості естетичної культури особистості.

Толерантна людина завжди виявляє соціальну та професійну мобільність, яка значною мірою залежить від рівня загальної та професійної підготовки, інтелектуального та соціокультурного розвитку. Варто зазначити, що професійна мобільність обумовлена рівнем творчої обдарованості, що уможливорює реалізувати природні задатки у різних сферах художньої творчості, спрямованої на формування естетичної культури особистості.

Естетична культура – це здатність особистості до повноцінного сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва. За своїм призначенням естетична культура передбачає розвиток естетичних смаків, почуттів і потреб, формування знань та ідеалів, вироблення художньо-естетичних умінь і навичок, спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості. У формуванні естетичної культури індивіда певну роль відіграє толерантне ставлення до організації художньо-освітнього процесу, культури, суспільства в цілому.

Для визначення впливу толерантності на формування естетичної культури студентів вищих мистецьких навчальних закладів уважаємо за доцільне обгрунтувати основні принципи зазначеного феномена в умовах взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу й довести їхню роль у формуванні естетичної культури молоді.

Отже, одним із принципів толерантності є **забезпечення стійкої гармонії між учасниками художньо-творчого процесу в сприйманні й створенні мистецьких цінностей**, що передбачає збалансованість

розумових, естетичних, етичних та фахових можливостей, внутрішню і зовнішню узгодженість особистості, поєднання різних сторін і функцій її свідомості в процесі активної художньо-творчої діяльності. Гармонійний розвиток учасників театралізовано-видовищних заходів, у яких беруть участь студенти різних спеціальностей, а саме: музиканти, художники, хореографи, позитивно впливає на формування естетичної культури студентів. У процесі створення культурних цінностей відбувається становлення особистості як індивіда з її внутрішньою узгодженістю, взаємозалежністю, відповідальністю, психологічною установкою та власною зумовленістю на відтворення художньо-образного змісту музичного твору, хореографічної композиції, твору образотворчого мистецтва.

Професійна компетентність, майстерність і толерантність педагога, художнього керівника або хореографа уможливить досягти врівноваженості протилежностей, властивих особистості як соціальній, біологічній, фізичній і духовній істоті. Кожен учасник художнього дійства повинен знайти й відчути внутрішнє порозуміння, подолати протистояння і протидію в разі розбіжностей у сприйманні трактування інтонаційно-образного змісту художнього твору. Єдиний підхід, порозуміння, спільні дії в розкритті авторського задуму забезпечують відчуття успіху й спонукають до подальшого удосконалення, а творче натхнення вважається рушійною силою досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії усіх учасників театральних-видовищних заходів.

**Шанобливе ставлення до різновидів світових культур,** усвідомлення закономірностей розвитку стилів і жанрів західноєвропейського, радянського, російського, вітчизняного мистецтва та мистецтва країн близького зарубіжжя є важливим принципом виховання толерантності в царині мистецької освіти й формування естетичної культури особистості. Творчий підхід до засвоєння студентами художніх цінностей світових цивілізацій, шанобливе ставлення до різновидів світових культур є запорукою ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Крім того, створюються сприятливі умови для формування толерантного середовища, у якому особистість адекватно оцінює і коректує власні можливості й пізнавальні інтереси, спостерігає й аналізує поведінку товаришів, здобуває навички ведення позитивного внутрішнього діалогу із самим собою, набуває досвіду мисленнєвої діяльності.

Доречно наголосити, що шанобливе ставлення студентів вищих мистецьких навчальних закладів до культурних надбань людства в процесі оволодіння художньо-естетичними цінностями різних епох, напрямів, стилів і жанрів спонукає до розвитку естетичної свідомості особистості, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, людини й

світу, є основою духовно орієнтованої діяльності особистості. За такої ситуації відбувається збагачення художньо-естетичного досвіду, виникає необхідність у духовному самовдосконаленні, толерантному ставленні до світової культури й суспільства в цілому.

Наступним принципом вважається **готовність до взаємопорозуміння і співпраці** між викладачами, а також між викладачами і студентами, які мають вікову різницю та відмінність у статусі, освіченості, професійній підготовці, практичному та життєвому досвіді, мові, переконаннях, поглядах, звичках, зовнішності. Взаємопорозуміння і співпраця, в основі яких міститься ціннісна мотивація та мотивація на оволодіння й удосконалення професійної компетентності, ґрунтується на взаємоповазі та взаємовимогливості суб'єктів навчально-виховного процесу. Позитивні емоції, які виникають у процесі художньо-естетичної діяльності, є результатом спільної взаємодії суб'єктів творчого процесу, а саме: викладачів і студентів як виконавців й інтерпретаторів змісту художнього твору; режисерів, постановників й учасників театральних видовищних заходів; хореографів, балетмейстерів і виконавців хореографічних проектів.

Від взаємопорозуміння і творчої співпраці учасників мистецького проекту залежить якість та успіх колективної творчості, злагодженість у розв'язанні організаційно-фінансових питань. У разі виникнення конфліктних ситуацій толерантність педагога полягає у тому, щоб зняти напруження в стосунках між членами колективу, переконати в подоланні байдужості, незгоди, антипатії та протидії бажанню інших. Спілкування під час розв'язання конфліктних ситуацій вимагає психологічного впливу викладача на студента засобом переконань та аргументованих висновків, що викликає ціннісне ставлення студента до співпраці, індивідуально-психологічне уявлення про гармонію міжособистісних стосунків, досконалість у спільній художньо-естетичній діяльності.

Не викликає сумніву, що важливим принципом є **забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату** в колективі, що сприяє створенню толерантного середовища. За такого підходу кожен студент має можливість виявити свою індивідуальність і свободу творчості, активність і спрямованість в інтерпретації художньо-образного змісту художнього твору, волю в подоланні труднощів технічного і художнього спрямування. Провідна роль у створенні толерантного середовища належить художньому керівнику, диригенту або автору творчого проекту. Від його внутрішньої культури, професійної компетентності, вихованості, ерудиції та світогляду, інтелігентності й художньо-педагогічної майстерності залежить соціально-психологічний клімат у колективі, позитивне розв'язання спільних питань, подолання художньо-технічних

труднощів з урахуванням інтересів кожного учасника колектива, проекту або театрального дійства.

Шанобливе ставлення до кожного учасника художнього проекту, рівня його освіченості й майстерності, індивідуальності й професійної компетентності є показником створення комфортних умов для ведення діалогу, успішного розв'язання можливих конфліктних ситуацій, знаходження спільних підходів до трактування змісту художнього твору. Позитивні емоції під час колективного створення та інтерпретації художнього образу суттєво впливають на кожного учасника художнього колективу, театральньо-видовищного заходу або хореографічної композиції. Крім того, відчуття спільного успіху, задоволення від досягнення ансамблю, чистоти інтонування або гармонічного поєднання різних кольорів сприяє внутрішньому піднесенню, естетичному переживанню, натхненню до подальшого творчого пошуку й самовдосконалення.

**Здатність до співпереживання** спонукає одну людину до переживання емоційного стану іншої під час виникнення в неї позитивних або негативних емоцій – радості, любові, гордості, суму, гніву, сорому, огиди, страху, ненависті. Безсумнівно, що здатність до співпереживання можна назвати головним принципом толерантності, бо співпереживати може та людина, котра сама пережила довготривалі позитивні або негативні емоції. Тож цілком природно, що в культурноосвітньому середовищі в молодих людей виникають емоції і почуття, які є результатом сприймання і переживання внутрішнього стану головних героїв, історичних явищ, життєвого досвіду композитора, художника, скульптора. Посилують емоційну сферу співпереживання почуття любові та намагання підтримати, дати пораду, взяти участь у позитивному розв'язанні певної ситуації.

Інтенсивність співпереживання залежить від вихованості, рівня культури особистості, традицій та звичаїв, характеру взаємостосунків. Залежно від індивідуальних особливостей, стану й ставлення до ситуації або творчості композитора й художника студенти виявляють різний рівень здатності до співпереживання. Емоції й почуття, викликані співпереживанням, впливають на розумові процеси, збагачують професійний і життєвий досвід, уважаються складовим чинником толерантності особистості.

**Добррозичливість** є складовою толерантності й полягає у здатності не лише відчувати, а й виявляти свою уважність і симпатію до протилежних та несумісних з власними міркувань і поглядів. Це вміння розуміти іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинки й не поділяєш думку. Тож цілком закономірно, що майбутні вчителі повинні опанувати навички ведення діалогу й розв'язання конфліктних ситуацій. Крім того,

витримка й вихованість, терпимість і тактовність у вирішенні спірних питань, готовність відкрити іншим свій внутрішній світ і допомогти усвідомити художні цінності світової культури вважається найвищим виявом толерантності.

Цілком зрозуміло, що майбутні вчителі повинні досконало володіти методикою інтерпретації інтонаційно-образного змісту художнього твору, намагатися залучати до цієї діяльності учнів з аналітичним мисленням, образним уявленням, які спроможні за допомогою емоційно-образних визначень здійснити порівняльну характеристику різних стилів і жанрів художньої творчості. Доброзичливе й тактовне ставлення педагога до висловлювання власної думки кожного студента стосовно використання засобів художньої виразності є суттєвим виявом толерантності й художньо-педагогічної майстерності.

**Уміння володіти собою** вважається якістю особистості й виявом толерантності. У художньо-творчій діяльності передусім це є необхідною умовою роботи керівників художніх колективів, які здійснюють інтерпретацію музичного твору або займаються постановкою хореографічної мініатюри. Репетиційний процес вимагає витримки й володіння собою, уміння стримувати власні емоції й негативні почуття в разі виникнення проблемних ситуацій. Володіння власними емоціями, стриманість, доброзичливість, урівноваженість у процесі творчої діяльності вважається показником поваги й шанобливого ставлення до учасників художнього процесу керівника. За такої ситуації творчий процес набуває ознак якості й ефективності, що позитивно впливає на морально-естетичне виховання молоді й розв'язання поставлених завдань.

**Уміння слухати співрозмовника** є важливою властивістю особистості, виявом толерантності й поваги до співрозмовника, його життєвого й творчого досвіду. Толерантна людина характеризується коректністю в спілкуванні з людьми різного соціального положення й професійної підготовки, уміє створити комфортну діалогічну ситуацію і дати можливість співрозмовнику висловити власну позицію та особистісте сприймання художньо-естетичних цінностей.

Безумовно, майбутні фахівці в галузі мистецької освіти повинні володіти умінням слухати й адекватно оцінювати співрозмовника, дати можливість висловити власні погляди на цінності мистецтва та художньої культури. У процесі спільного розв'язання творчих завдань співрозмовники доводять істину, яка сприяє формуванню естетичної позиції, впливає на професійне становлення, відкриває нові перспективні напрямки участі в соціокультурному житті.

**Гуманізм** вважається пріоритетним виявом толерантності, передбачає доброзичливе, справедливе й рівноправне ставлення один до одного в контексті викладач-студент і студент-студент. Тож цілком

природно, що під час творчої діяльності, участі в реалізації спільних проєктів у студентів пробуджуються і розвиваються пізнавальні інтереси, виховується творча активність, допитливість, ініціативність, організованість, колегіальність у прийнятті рішень. За таких умов виникає взаємопорозуміння і єдиний підхід до інтерпретації інтонаційно-образного змісту художнього твору, відбувається гармонізація внутрішньої сфери особистості й культурноосвітнього середовища.

Не викликає сумніву, що гуманістичний підхід в організації художньо-освітньої діяльності позитивно впливає на формування системи поглядів, котра визначає цінність людини як особистості, сприяє становленню її моральних якостей, а саме: почуття власної гідності й порядності, колективізму, чесності, безкомпромісності. У процесі постановки видовищно-театралізованих заходів формується взаємовідповідальність і співдружність учасників творчого процесу, а також відбувається інтелектуально-художній розвиток кожного члена колективу.

Толерантність передбачає *повагу до самобутності й індивідуальності* особистості. Обізнаність викладача з індивідуальними відмінностями студентів, урахування їхньої самобутності в процесі художньо-творчої діяльності сприяє не тільки позитивній результативності навчально-виховного процесу, а також впливає на розвиток творчих можливостей кожного учасника культурноосвітнього заходу. Повага до самобутності й індивідуальності студента з боку викладача є показником найвищого рівня художньо-педагогічної майстерності керівника, диригента, художника. Відчуваючи повагу, студенти намагаються довести власну гідність і виявити максимум відповідальності під час спільної художньо-творчої діяльності. У них з'являється натхнення до подальшої спільної діяльності, удосконалення власних можливостей і розвитку природних здібностей.

*Висновки й перспективи подальших розвідок.* Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що вплив толерантності на формування естетичної культури молоді відбувається за умов дотримання певних принципів, які впливають на становлення особистості й стимулюють подальший розвиток інтелектуально-художньої сфери й духовності студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням формування естетичної культури молоді в контексті поліхудожнього виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості. – У 2 кн. – Кн.1. – Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3–4. – С. 175 – 179.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Естетика: підручник / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю.Кучерюк; За ред. Л.Т. Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2005. – 431 с.: іл.
6. Журба К.О. Виховання у школярів міжнародної толерантності як наукова проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. I. С.86 – 96.
7. Компанієць В.О. Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / В.О. Компанієць. – К. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2003. – Кн. I. С. 82–87.
8. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
9. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури вчителя в історії вітчизняної педагогіки XIX століття. Наукові записки. Випуск 102. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 70–77.
10. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
11. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – К., 2002. – 270 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* становлення і розвиток музично-педагогічної культури в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, формування естетичної культури особистості.

## ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ

### Ярослав ГАЛЕТА

*Розглядається специфіка нового інформаційного освітнього середовища, що формується в результаті інформатизації суспільства. Виявляються її педагогічні особливості. Досліджується дидактичний потенціал інформаційно-комунікаційного середовища як технологічної основи і невід'ємного компонента сучасної системи навчання.*

*Рассматривается специфика новой информационной образовательной среды, формирующейся в результате информатизации общества. Выявляются ее педагогические особенности. Исследуется дидактический потенциал информационно-коммуникационной среды как технологической основы и неотъемлемого компонента современной системы обучения.*

*Ключові слова:* навчальне середовище, інформаційний простір, інформаційно-комунікаційні технології, моделювання середовища навчання.

Сучасна система освіти зазнає значних змін, що зумовлені «незворотніми поступальними факторами» [1], до яких ми відносимо



бурхливий розвиток комп'ютерної техніки і телекомунікаційних технологій. Мета даної статті – проаналізувати деякі дидактичні та істотні ознаки, що характеризують сучасну систему освіти з використанням електронного освітнього середовища і виявити педагогічні особливості.

У теорії і практиці освіти зараз спостерігається збільшення інтересу до досліджень і розробок, спрямованих на використання переваг і потенціалу нових інформаційних технологій для вдосконалення й інтенсифікації процесу навчання. З'явився цілий спектр робіт, присвячених аналізу суті й особливостей навчання в електронному освітньому середовищі (Гураль С.К., Захарова І.Г., Зенкіна С.В., Полат Є.С., Скібіцький Е.Г., Солдаткін В.І.). Більшість дослідників дотримуються думки, що «навчання в інформаційно-комунікаційному середовищі є абсолютно новою парадигмою освіти, яка спирається на функціональну ефективність ІКТ, формує культуру і формується на основі "особливої" культури навчання, яка характеризує як того, що вчать, так і того, що вчить» [2, с. 257]. У багатьох роботах, присвячених опису даної проблеми, автори аналізують специфічні умови навчання, опосередкованого комп'ютером, з метою створення сприятливого освітнього педагогічного середовища. На нашу думку, важливо виявити сутність і специфіку нового освітнього середовища, оскільки навчання цій дисципліні повинне сприяти реалізації сучасної мети освіти – вихованню фахівця-професіонала, здібного до оперативного вирішення професійних завдань з використанням потенціалу всесвітнього інформаційного простору.

Аналіз даних свідчить про те, що темпи розвитку електронної освіти і, зокрема, використання Інтернет-технологій в світі неухильно зростають. В.І. Солдаткін називає таке зростання «широкомасштабним» і констатує, що використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітньому процесі веде до становлення нової форми освіти, системи «відкритої освіти», що відповідає вимогам постіндустріального суспільства [3, с. 104]. Нова педагогічна система, що ґрунтується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, має на увазі новий зміст її елементів і нові умови освітньої діяльності.

Дидактичний потенціал інформаційних технологій і методика їх використання для наближення цілей ще недостатньо вивчені. Завданням нашого дослідження в межах даної статті є виявлення педагогічних основ використання засобів ІКТ і умов оптимальної організації освітнього середовища.

Аналіз літератури показав, що розвиток освіти в умовах інформатизації супроводжується появою в науці нових термінів. Є доцільним, в першу чергу, диференціювати деякі ключові поняття і пояснити їх сенс, оскільки вони грають провідну роль у визначенні

чинників і умов ефективності навчання з використанням нової технологічної основи навчання. У психолого-педагогічній літературі останнього десятиліття зустрічаються такі терміни, як «інформаційний простір», «освітнє середовище», «інформаційне середовище», «навчальне середовище», «інформаційно-освітнє середовище».

Проведений нами аналіз літератури показує, що поняття «середовище» і «простір» не синонімічні. Кажучи про «простір», дослідники мають на увазі «набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть здійснювати вплив на людину» [4], але при цьому не мається на увазі, що людина є невід'ємною складовою частиною даного простору. Таким чином, освітній простір як сукупність певних умов, що здійснюють дію на людину, може існувати незалежно від того, хто навчається. Тоді як поняття «середовище» передбачає присутність в ній людини і взаємодія між нею і людиною. Поняття «освітнє середовище» передбачає «вплив умов освіти на того, хто навчається» [6], отже, безпосередньо залежить від організатора навчального процесу, яким є викладач. У Концепції інформаційного освітнього середовища говориться про створення спеціалізованого середовища, що забезпечує організацію педагогічного процесу на базі ІКТ [7]. Н.О. Спічко дає наступне визначення освітньому середовищу: «...це система умов, що створюється в цілях досягнення конкретного рівня комунікативної компетенції, включає передумови для особистісного розвитку учнів, зумовлені соціальним і просторово-предметним оточенням, що використовуються у навчально-виховному процесі, засобами, а також прийомами і технологіями навчання» [8, с. 47]. Тому питання, пов'язане з оптимальною організацією освітнього середовища з врахуванням вищеперелічених чинників і їх взаємовпливу, є важливим.

Відповідно до концепції інформаційного середовища, розробленою Ю.А. Шрейдером, особливістю інформаційного середовища є його здатність надати «можливість здобуття необхідних даних, відомостей, гіпотез, теорій й ін.», що робить її своєрідним банком даних або провідником інформації [4, с. 2, 5]. Але при цьому Ю.А. Шрейдер і С.Л. Мякішев звертають увагу на те, що вміння скористатися інформацією з певною метою само собою не з'являється, його необхідно спеціально розвивати в процесі навчання, тобто необхідно цілеспрямовано створювати для цієї умови.

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» – відносно новий термін, що став останнім часом широко використовуватись. Головними критеріями такого середовища є: 1) наявність системи засобів спілкування; 2) наявність системи засобів самостійної роботи з інформацією і 3) наявність інтенсивного спілкування між учасниками навчального процесу. Під «навчальним середовищем» або «середовищем

навчання» дослідники розуміють спеціально організоване середовище, спрямоване на «здобуття тих, що вчать певних знань, умінь і навичок, в якій мета, зміст, методи і організаційні форми навчання стають рухливими і доступними для зміни в межах конкретного навчального закладу» [4, с. 3]. Таким чином, інформаційне середовище – складова частина і технологічна основа середовища навчання [10] і частина інформаційного простору, а її ключовим компонентом виступає комп'ютер, що є засобом здобуття інформації, її обробки і оновлення знань [11].

Окрім цих понять використовується також поняття «педагогічне середовище» навчання. О.П. Околелов розуміє його як те, що «генерується індивідуумами-учасниками процесу навчання системну освіту, пронизану специфічними, характерними саме для цієї освіти взаємодіями» [4, с. 3, 12]. В даному випадку на перший план висувається комунікація всередині середовища, і акцент в діяльності викладача переноситься на надання педагогічного впливу на особу що вчиться в процесі навчання. Педагогічне середовище, за педагогічним словником, – це «спеціально, згідно з педагогічними цілями, створювана система умов» організації життєдіяльності учнів, що спрямована на формування у них відношення до світу, людей і до один одного [13].

Засвоєння і узагальнення знань в даний час не є метою освіти, а лише одним з допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Є.С. Полат стверджує, що сучасному суспільству потрібна людина критично мисляча, що уміє бачити і творчо вирішувати проблеми, що виникають, самостійно здобувати потрібну інформацію, аналізувати її і застосовувати для вирішення нових завдань [14]. Вона також підкреслює, що в основу ставиться інтелектуальний і етичний розвиток людини, а успіх освіти істотним чином залежить від бажання людини вчитися і від його самостійної активності. Н.О. Спічко відзначає, що формування навчального середовища знаходиться під впливом викладача, і коли організація освіти включає «механізми внутрішньої активності учня в його взаємодіях з середовищем», має місце управління формуванням освітнім середовищем [8, с. 48].

Термін «середовище» досить чітко визначений в роботі В.О. Ясвіна, який під освітнім середовищем розуміє «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [15, с. 19]. Середовище, за його словами, будучи системою умов, впливів, можливостей, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні, робить того, що вчиться реальним суб'єктом власного розвитку, а «знання – уміння – навички» і сам викладач стають

засобами і умовами цього розвитку і тим самим формують освітнє середовище.

Повертаючись до визначення середовища, уточнимо, що як і будь-яка система, в якій протікає освітній процес, ІОС нового типу включає 7 головних елементів структури: мета навчання, зміст навчання того, що вчиться, навчальні методи, засоби і форми навчання. Але в середовищі нового типу змінюється зміст цих елементів.

Інформаційно-освітнє середовище характеризується доступом інформаційних ресурсів тих, що вчатьсЯ до змісту, і можливістю реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації і так далі, що значно збагачує взаємодію суб'єктів середовища. Необхідно відзначити, що і ролі обох суб'єктів в новому середовищі також змінюються. Викладач виступає не в ролі розповсюджувача знань й інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, помічника, партнера учня і координатора пізнавального процесу, а учень при цьому – активний суб'єкт навчального процесу, спрямованого на свідомий розвиток відповідних професійних компетенцій.

Цілі навчання в ІОС – це розвиток тих здібностей особистості, які в даний час необхідні їй і суспільству. На основі тематичного наповнення навчальних програм і посібників, а також використання адекватних методів і прийомів подачі матеріалу моделюється соціокультурний простір учнів, що має вираз у формуванні їх уявлень про навколишній світ і визначення свого місця у ньому.

Предметно-просторове оточення (фізична середовище) містить в собі два компоненти: простір (аудиторія, інформаційно-комунікаційний простір) і предметне оточення, у тому числі різні засоби навчання, включаючи ТСО старого і нового покоління. Кажучи про предметний компонент просторово-предметної сфери, до нього слід віднести різні навчальні матеріали (підручники, робочі зошити, аудіо- і аудіовізуальні матеріали, наочність й ін.) і засоби навчання в широкому сенсі слова (дошка, відеомагнітофон, проектор, комп'ютер і так далі). Навчальні матеріали створюють за допомогою свого змісту пізнавальну атмосферу процесу навчання. Використання комп'ютера, а також новітніх технологій допомагає розсунути стіни аудиторії, вивести тих, що вчатьсЯ за її межі і увійти до комунікативного простору світу і культури, опосередкованого комп'ютерною комунікацією.

Роль відео- і мультимедійних матеріалів в організації освітнього середовища широко наголошується в методиці. Відмінною рисою використання інформаційно-освітнього середовища у навчанні є, на думку С.К. Гураль і О.С. Лазаревої, перерозподіл потоків інформації –

діалог викладача з учнем опосередкує віртуальним середовищем, яке виступає в ролі третього компонента навчання [17, с. 36].

Перехід до нової парадигми освіти, в центрі якої знаходиться особистість учня і культура як його домінанта, вимагає такого підходу до організації освітнього середовища із залученням ІКТ і глобального комунікаційного простору, коли створюються умови збалансованого, рівномірного функціонування всіх його структурних компонентів. Його функціонування забезпечується взаємодією трьох складових: змістовною, організаційною і технологічною.

Розглянувши наведені трактування ключових понять, пов'язаних з орієнтованими на середовище освітою, і провівши аналіз характерних особливостей сучасної системи освіти з використанням інформаційних технологій, ми приходимо до висновку, що освітнє середовища нового типу виступає засобом і умовою комунікативно-орієнтованого навчання, в основу якого закладається новітні засоби і методи навчання.

Таким чином, не дивлячись на те, що в центрі процесу навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій знаходяться самостійна пізнавальна діяльність учнів і їх самостійна робота по формуванню необхідних навичок, умінь і професійних компетенцій, успішність і якість навчання з використанням ІКТ великою мірою залежать від ефективності організації ІОС і методичної якості використовуваних матеріалів, а також керівництва, майстерності викладачів, що моделюють її згідно з педагогічними цілями освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тряпельников А.В. Виртуальная образовательная среда в дистанционном обучении РКИ. Режим доступа: <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik50/problems.shtml>
2. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований. *Educational Technology & Society* 8 (2). 2005. С. 257–264.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 168 с. Режим доступа: [http://www.ict.edu.ru/ft/003830/book\\_11.pdf](http://www.ict.edu.ru/ft/003830/book_11.pdf), свободный.
4. Виды сред в образовании // Курс подготовки модераторов для системы дистанционного обучения / Под. рук. Е.С. Полат. Режим доступа: <http://courses.urf.ac.ru/eng/u7-9.html>
5. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда // НТИ. Сер. 2. 1976. № 1. С. 3–6.
6. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. СПб.: СПбГУ, 1999. 116 с. Режим доступа: [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_7/a06.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a06.html), свободный.
7. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Режим доступа: [www.e-joe.ru/sod/97/2\\_97/st064.html](http://www.e-joe.ru/sod/97/2_97/st064.html)
8. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 5. С. 44–48.
9. О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России. Режим доступа: <http://www.informika.ru/text/goscom/normdoc/r30/30006.html>

10. Скибицкий Э.Г. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования профессионализма студентов // Информатизация в образовании. 2008. № 8. С. 15–29.
11. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. 2008. № 6. С. 22–28.
12. Околелов О.П. Процесс обучения в виртуальном образовательном пространстве // Информатика и образование. 2001. № 10. С. 66–70.
13. Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Глоссарий педагогических терминов. Режим доступа: <http://www.window.edu.ru/window/glossary>
14. Полат Е.С. Основные направления развития современных систем образования. Режим доступа: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/polat.html> и <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/84173>
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Олма-Пресс, 2001. 365 с.
16. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор // ИЯШ. 2007. № 5. С. 15–18.
17. Гураль С.К., Лазарева А.С. Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий: Учеб. пособие. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.
18. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Галета Ярослав Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* проблема формування інформаційної культури особистості.

## СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЯ Й МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Тетяна ДОВГА**

*В статті розкриваються можливості використання творів дитячої художньої літератури у процесі розвитку мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.*

*Ключові слова:* мислення, мовлення, стимулювання, молодший школяр, дошкільник.

Важливим завданням початкової школи на сучасному етапі є виховання мовної особистості, здатної зорієнтуватися в інформаційно-насиченому суспільстві. Це досягається, насамперед, за рахунок прилучення дітей до читання, до спілкування з дитячою книгою, до скарбниці рідної мови.

Роль читання у вихованні й розвитку дитини відзначав В.О.Сухомлинський: "Читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе, воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли поряд з читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж вперше розкрита книжка, починається копітка робота над словом, яка повинна

охоплювати всі сфери активної діяльності, духовного життя дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість" [6, 194].

У процесі читання дитячої літератури у дітей виховується любов до Батьківщини, до природи, до рідних людей, ціннісні якості особистості, розвивається мовлення й мислення.

Реалізація педагогічного аспекту в процесі вивчення мови і літератури полягає в тому, що в учнів формується уявлення про те, що мова розвиває мислення, а мовленнєва діяльність тренує розум людини та позитивно впливає на розвиток її інтелектуальних здібностей, формує мовну особистість.

**Метою** нашої статті є розгляд сучасних аспектів розвитку мислення дошкільників та молодших школярів засобами художнього слова, поданих крізь призму застосування кращого досвіду відомих педагогів минулого та сучасності.

Аналіз дидактичної спадщини українських педагогів та вчених (С.Ф.Русової, С.О.Сірополка, Т.Г.Лубенця, Я.Ф.Чепіги, О.Ф.Музиченка) дозволяє стверджувати, що важливим компонентом дидактики початкової освіти в Україні є розвиток пізнавальних сил, здібностей, інтересів дитини. Їх наукові дослідження довели необхідність здійснення розумового виховання як організованого педагогічного процесу, спрямованого на формування елементарних знань і навичок, розвиток розумових сил, самостійності, інтересу до інтелектуальної діяльності, а також цілеспрямованого розвитку уваги, пам'яті, мовлення як основного засобу розумового виховання дітей.

Видатні педагоги минулого наголошували на величезній ролі художнього слова у навчанні наймолодших учнів. Так, дослідниця дошкільної та початкової ланок освіти, Софія Русова зазначала, що джерелами для навчання служать народна поезія і найкращі літературні твори, у яких широко представлена краса словесної форми і різноманітних словесних комбінацій. В поезії, у творчості найкращих письменників мова виявляє свою найбільшу силу; один-два рядки поезії часто викликають більше думок, ніж великий науковий трактат [2, 245-247].

Роботу з різноманітними мовними засобами С.Русова вважала невіддільною від роботи над розвитком мислення і творчості, вказуючи на те, що "...знання різних словесних форм, конструкція речень, вживання якогось слова, виразу – все це розвиває думку учня, викликає його словесну творчість, його панування над цими формами. Іде без перерви процес від окремого до загального, ідуть різні порівняння, вибір найправильніших виразів, ціла низка логічних операцій, вправ у праці мислення і зміцнення сили розсудку" [2, 247].

Наголошуючи на ретельному і послідовному вивченні рідної мови, вона писала: "Після навчання граматики йде стилістика, поетика, як найкраще розуміння краси, сили мови, вміння і самому якнайкраще висловити своє почуття, свою думку. Хто опанує ці різноманітні засоби до розуміння усієї сили мови, той буде мати "die Wort in saher Macht" (слова у своїй владі), він зможе легко володіти серцями людей. Звісно, правила чи вправи не створюють поета, коли до того в дитини нема природних здібностей, але зуміють викликати їх з таємниці внутрішнього світу дитини, хоч і середньо одарованої, і дати їм шляхетну обробку, піднесене оволодіння мовою, що завше характеризує високоосвічену людину" [2, 248].

Учений-педагог та бібліотекознавець С.О.Сірополко, який опікувався роллю рідної мови та літератури в системі навчальних дисциплін, зазначав, що "...перше місце в програмі початкової школи повинна зайняти рідна мова, бо вона має з природи річи більше виховуючої сили, ніж які інші предмети. З огляду на те, що зміст художніх творів складається в образи, які найчастіше малюють життя людини, особисте, родинне і громадське, то на лекціях рідної мови школа ставить перед учениками силу питань людського життя і творить основу для розвитку релігійно-морального, естетичного та національного почуття."

Художня література ("художнє письменство"), на думку С.О.Сірополка, "...дає ученикові образи і малюнки, уяви і розуміння з приводу щоденних взаємовідносин людей, пробуджує, поширює й ушляхотнює уяву і почуття, виховує признання того, що в цих взаємовідносинах є гарного і негожого, морального і непуцящого, закидає в душу його ідеальні поривання" [4, 159].

Роль рідного слова у вихованні і розвитку творчих здібностей молодших школярів надзвичайно підносили В.О.Сухомлинський, який писав: "Я не допущу перебільшення, коли скажу, що саме у молодшому віці – від шести до десяти-одинадцяти років відбувається становлення почуття любові до слова. В цьому віці дитина осягає найтонші відтінки, барви, пахощі слова. Три з половиною десятиліття роботи з дітьми твердо переконали мене у тому, що чутливість до точності й краси слова, грамотність і те, що я назвав би чуттям рідного слова, нетерпимість до примітивізму, спрощення – все це залежить від того, як зазвучало слово для дитини, коли їй було шість, сім років. Розвиток розуму дитини, становлення її здібностей, нахилів, покликання, утвердження інтелектуальної гордості – ці надзвичайно важливі риси дитячої особистості визначаються тим, що і як почує й скаже дитина про світанок і квітку, метелика й сніжинку, краплю роси на троянді й ключ відлітаючих в ірій птахів. У своїй практичній роботі ми домагаємось того, щоб слово ввійшло в духовне життя кожного вихованця як засіб



активного бачення світу й творчості. Щоб слово жило в дитячій свідомості, виблискувало всіма барвами й відтінками краси, породжувало й утверджувало в юні почуття подвигу, захоплення перед красою природи, праці, благородства людської душі, поведінки, вчинків" [5, 412].

Дитячу літературу як засіб всебічного виховання та розвитку учнів сучасної української школи досліджували О.Білецький, Н.Волошина, О.Зубарева, Л.Кіліченко, А.Костецький, В.Плахтій, О.Савченко, Н.Скрипченко, А.Терновський, Ю.Ярмиш, та ін.

Книжки пояснюють дітям світ. Життя не зупиняється ні на мить, і, звертаючись до книги, дитина шляхом багаторазового перечитування творів може осягти сприйманням, розумом, почуттям, його мінливість і різнобарвність. Молодші учні можуть усвідомити також найскладніші речі, якщо письменник говорить з ними доступною і образною мовою. Чим глибші і абстрактніші ідеї, які треба донести до серця і розуму дитини, тим доступнішими і емоційнішими мусять бути мова та образи твору.

Водночас, рідна мова виконує дві найважливіші функції – служить засобом розвитку особистості й засобом пізнання та спілкування. Відомо, що розвиток людини відбувається в розумовому й емоційному планах.

Дослідниця О.Я.Савченко вважає, що опосередкованими засобами впливу на навчально-виховний процес з метою розумового виховання молодших школярів є ті, що набули широкого застосування в сучасній початковій школі: особистісно-орієнтоване, гуманне спілкування; різні прийоми заохочення допитливості, виникнення позитивних інтелектуальних почуттів (емоційність навчання), самостійності думки, нагромадження і осмислення цілеспрямованих спостережень, підтримка розумових зусиль дитини, розвиток асоціативного мислення, уяви. Не менш важливою умовою дослідниця вважає розвивальну насиченість змісту початкової освіти, якою пронизані всі його компоненти [3, 183].

Неперевершеного значення у цьому набуває художнє слово. Воно має величезний вплив на свідомість, почуття, моральність людини за умови правильного вибору літературного твору, осучаснених способів його використання в навчально-виховному процесі.

Дослідження дошкільної ланки освіти засвідчують, що художнє слово є ефективним засобом розширення кола дитячих уявлень про природу і довкілля, збагачення запасу різногалузевих знань, а також морального та емоційно-ціннісного розвитку. Водночас, будь-який літературний твір – фольклорний чи авторський має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача (слухача) об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій.

Покажемо це на прикладі авторських казок, в яких педагог і літератор Василь Олександрович Сухомлинський майстерно пов'язує образи природи з найтоншими переживаннями дитячої душі [1]:

### **Блакитні журавлі.**

Зоя вийшла сьогодні з дому радісна, весела. Вчора ввечері тато і мама довго сиділи біля її ліжка, розповідали казки. А коли їй захотілося спати, – поцілували і сказали:

– Хай присниться ясне сонечко тобі, доню.

Зої снилося ясне сонечко.

А її однокласник Дмитрик прийшов із дому сумний і задумливий. Учора ввечері тато й мама сварилися. Мама плакала. Дмитрикові довго не спалося. Коли він заснув, побачив уві сні заплакані матусині очі.

Ідуть на прогулянку Зоя і Дмитрик. Зоя щось весело щебече, а Дмитрик ніяк не второпає, про що вона розповідає.

Аж тут Зоя гукає:

– Дивись, журавлі! Весна наступає. Які ж вони гарні – блакитні журавлі! Бачиш, Дмитрику? Блакитні.

– Не блакитні, а сірі... – тихо каже Дмитрик.

– Та ні! Блакитні! – захоплено повторює Зоя.

Вони підійшли до виховательки. Зоя хвалиться:

– Коли ми вийшли гуляти, у небі летів ключ блакитних журавлів. А Дмитрик каже, що вони сірі. Хіба журавлі сірі?

Вихователька уважно й лагідно подивилася в Дмитрикові очі:

– Для тебе, Зою, блакитні. А для Дмитрика – сірі... Та не впадай у відчай, Дмитрику. І твої летітимуть блакитні.

В цьому і наступному творах проблема етичного світобачення дитини вдало вирішується письменником через багатство кольоросприйняття.

### **Як Бджола стала золота.**

Летіла Бджола й побачила гарбузову квітку. А гарбузова квітка велика-велика. Залізла Бджола всередину та набирає солодкого соку. Набрала, вже пора й летіти. Та захотілося Бджолі роздивитися квітку. Довго мандрувала вона між пелюстками. Насипалось жовтого пилку на її крильця – й стала Бджола золота-золота. Летить Бджола до вулика, а сторож її не пускає.

– Ти чужа, – каже сторож, – он яка ти жовта.

– А глянь, скільки меду я несу, – каже Бджола.

– Тепер я впізнав тебе, – зрадів сторож, – ти наша. Ти золота.

### **Зелене та рум'яне яблучка.**

У саду виросла маленька яблунька. Зацвіли на ній дві квітки: одна на верху, друга – на нижній гілці, майже над землею. Зав'язалися два

яблучка: одне – вгорі, друге – внизу. Обидва маленькі, зелененькі, покриті м'якеньким пушком. Пробіг маленький хлопчик, глянув на них та й каже:

– Які ви кислі. – І скривився.

Улітку були спекотні дні. Нижньому яблучкові в затінку прохолодно, а горішньому – жарко. Радіє нижнє яблучко та й каже горішньому:

– От добре, що я внизу. Не пече мені сонечко. Як тільки ти ото біля самого сонця живеш?

Мовчить горішнє яблучко.

Закінчилось літо. Якось ранесенько подивилося нижнє яблучко вгору й бачить: горішнє яблучко золоте, рум'яне. А на себе глянуло – зелене, з м'якеньким пушком, майже таке саме, як весною.

Дивується нижнє яблучко та й каже горішньому:

– Чому ти таке рум'яне? А я чому таке зелене?

– Я цілий день було на сонечку. Не боялося його проміння. А ти ховалося в холодку.

На особливу увагу заслуговують віршовані твори – вони дуже близькі дітям своїм ритмом, веселою римою та мелодійністю, пісенністю. Кращі зразки поезії для дітей вражають яскравим втіленням у собі природного ритму й темпу дитячих рухів, образного мислення, душевних потягів.

Для дитини вкрай значущими є теплота реального образу, поетичний елемент у ньому. Таких рис, особливо потребують зображення природи взагалі, й, зокрема, представників рослинного світу.

#### РОМАШКА

На стрункій високій ніжці,  
Біля річки, на лужку,  
У косинці-білосніжці  
Стрів я квітоньку таку.  
Ясним оком жовтуватим  
*Посміхалася мені...*  
Я хотів її зірвати,  
А бджола сказала: – Ні!

*М.Познанська*

#### ВОЛОШКИ

А в стерні – волошки,  
Сині, синезорі,  
і такі дрібненькі –,  
слізки росяні.  
Назривав їх трошки.  
Це волошки? – Зорі!  
Ниточки тоненькі –  
мрії весняні.

*В. Чумак*

Працюючи з дітьми ще на етапі дошкілля, дорослі мають вдумливо добирати найкращі поетичні зразки, дбати про розширення з віком поетичних уподобань малюків. Діапазон величезний: від коротких

народних потішок до довгих віршованих казок, творів літературної класики та сучасних дитячих поезій. Вони допомагають наблизити образ певного звіра до дитячих уявлень, "олюднити" його, зробити привабливим.

### Журився їжачок

Ой журився їжачок,  
Що багато колючок  
На його свитині.  
Не було б тих колючок –  
Він катав би діточок  
День і ніч на спині!

**П.Ребро**

### Восьминіг

Дуже радий восьминіг  
Що у нього вісім ніг.  
Він у штиль і у негоду  
Легко горне ними воду.  
А була б лиш пара ніг  
Вмить стомився б восьминіг.  
С.Шаповалов

Образи рослинного й тваринного світу широко представлені жанром авторської загадки, що слугує одночасно засобом пізнання оточуючого та стимулювання дитячої думки.

*Ключ загадки скраю знайди!*

**І.Величко**

### Півнева учениця.

Яка у нашій лісі є  
Відстала учениця!  
Вона усе життя своє  
Співати в півня вчиться.  
Вчить його пісеньку вона  
Від рання і допізна.  
Але чомусь і досі зна  
Лиш половину пісні!  
(Зозуля)

*П.Ребро*

### Акровірш

Блакитні квітки, як  
джерельця,

А кожна по п'ять пелюсток.  
Розлогі хрещаті стебельця  
Відразу з кількох гілочок.  
І взимку він теж зеленіє,  
Народ його любить завжди.  
От хто ж відгадати воліє,

Отже, використання художнього слова в практиці роботи з дошкільниками і молодшими школярами слугує ефективним засобом розвитку мислення й мовлення, що забезпечує успішне виконання ними навчальної та пізнавальної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Василь Сухомлинський. Казки // Рідна школа. – 2008. – №9. – Стор.22-33
2. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. Кн. 2. // За редакцією Є.І.Коваленко; Упоряд., прим. Є.І Коваленко, І.М.Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К. : СПД "Цудзиневич Т.І.". – 2007. – 204 с.
4. Сірополко С.О. Завдання нової школи / В кн.: Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук.світ, 2003. – С.155-163.
5. Сухомлинський В.О. Думки про літературу в школі / В кн.: Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук.світ, 2003. – С.409-415.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1976. – С.7-279.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Коло наукових інтересів:* розвивальне навчання, навчально-пізнавальна діяльність дошкільників та молодших школярів.

## ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА ЗАСОБІВ ПЕРЕСУВАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ПЕРІОДУ КИЇВСЬКОЇ РУСІ.

### Тетяна ОКОЛЬНИЧА

*В статті автором характеризуються такі засоби фізичного виховання в Київській Русі, як вправи з предметами (палицями, зброєю, арканом, стрільба з лука), вправи з використанням засобів пересування (верхова їзда, веслування, пересування на лижах, катання на ковзанах, санках).*

*Ключові слова:* фізичне виховання, засіб фізичного виховання, вправи з предметами, вправи з використанням засобів пересування.

Фізичне виховання в навчальних закладах нашої держави виконує важливі завдання. Відповідно до законів України “Про освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Концепції національної системи фізичного виховання дітей, учнівської та студентської молоді України”, Державної програми розвитку фізичної культури і спорту та інших документів визначено головним завданням постійне підвищення рівня здоров’я, фізичного та духовного розвитку населення, профілактику захворювань, забезпечення нормального вікового розвитку дітей, підлітків і молоді, формування основ здорового способу життя.

Сьогодні постає нагальна потреба у практичному засвоєнні молоддю традицій тіловиховання, вивченні універсальної теорії національного

психофізичного розвитку, осмисленні їх у контексті національної культури. Традиції, на яких базується культура українського народу, вказують на цінності і шляхи, які допоможуть активізувати здоровий спосіб життя дітей та молоді.

Упровадження народних методів фізичного традиційного виховання в сучасний виховний процес дасть, безперечно, позитивний результат у процесі розв'язання оздоровчих питань.

Висока ефективність дії форм та засобів тіловиховання сприяє збагаченню не тільки етнічних знань молоді та формуванню духовності, а й підвищенню рівня фізичного самовдосконалення. Автентичність засобів і форм фізичного виховання часів Київської Русі, які застосовувалися в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, підтверджується дослідженнями В.Г. Балушка, С. Килимника, Б.А. Рібакова, І.І. Срезневського.

З питань традицій фізичного виховання опубліковані наукові праці Є.Пристапи, В.Старкова, А.Цьося та інші; захищені кандидатські дисертації О.Вацеби, А.Вольчинського, Г.Воробей.

Завданням нашого дослідження є аналіз предметів та засобів пересування у фізичному вихованні дітей періоду київської Русі.

В Київській Русі для фізичного виховання дитини широко використовувались різноманітні засоби пересування. До цих засобів фізичної підготовки можна віднести фізичні вправи з використанням засобів пересування (коні, човни, лижі тощо).

Київська Русь мала густу мережу рік. Дніпро, разом зі своїми великими притоками, Дністер, Буг були основними водними артеріями і природними шляхами, біля яких найбільше вирувало людське життя. Вигідне географічне розміщення давньоруської держави на історично сформованих шляхах між Північчю і Півднем, Сходом і Заходом підсилило значення водних шляхів сполучення. Широко відомий шлях “із варяг у греки”, який проходив Дніпром через Київ, з'єднував Балтійське море з Константинополем. По Дністру транспортували сіль із Прикарпаття.

Треба зазначити, що на території України здавна були відомі різноманітні засоби пересування по воді. Найбільш давнім є пліт, який формували з кількох колод, з'єднуючи їх канатами, гужвою (запареними в гарячій воді молодими стовбурцями дерева), мотузками з лика або поперечними брусками-планками. Розміри такого плоту залежали від призначення. Для індивідуального перевезення його зв'язували з п'яти-шести невеликих кругляків, для транспортування вантажів – з більшої кількості масивніших і довших колод. Пліт як засіб транспорту був практичним, насамперед на неповноводних артеріях.

Людей, підводи й різні вантажі через широкі ріки перевозили паромами. Основу парома становили два-три плоскодонні човни (басейни Дніпра, Десни, Прип'яті) або вже згаданий пліт (басейн Дністра), на який ставили балки й робили поміст із дощок. Останній обносився з двох сторін перилами. Паром рухався за допомогою блоків по натягнутому між берегами ріки канату, а управлявся довгою жердиною. На великих ріках (Дністрі, Десні, Дніпрі та ін.) застосовувалися також весла [9].

Великого поширення набув довбаний човен. Він мав різні народні назви: “дуб”, “душогубка”, “довбанка”. Робили такий човен із липи, сосни, осики, верби, дуба та інших порід дерев. Стінки його розвертали над вогнем у спеціальній ямі або ж у видовбану колоду наливали воду й кидали гаряче каміння.

На жаль, кораблів, якими користувалися наші пращури за княжих часів, не збереглося. Про морські походи воїнів Київської Русі та про типи суден збереглися відомості тільки у письмових джерелах, зокрема в літописах.

Серед плавучих засобів княжої доби знаємо два невеликі типи рибальських суден – повозок і учан [9]. За способом виготовлення судна називалися струг (з видовбаної колоди) та насад (збудований із різних частин). Літопис подає нам, очевидно, різні типи суден – човен, суд, які відрізнялися одне від одного своєю величиною. Найбільше цінувалося судно, призначене для переходів через море.

Про величину суден можна здогадуватися тільки з того, яку кількість людей вони вміщували. Є дані про те, що по 40 осіб, як це сказано в описі походу Олега у Константинополь; у поході на Каспій, певно, користувалися більшими човнами, тому що них вміщалося по 100 осіб. Під час походу Олега на Константинополь зібрано, як це засвідчує літопис, люду з усіх руських племен, території, яка називалася “Велика Скіфія”, а кораблів було дві тисячі. Для керування судна користувалися кермом, яке називалося ключ. Човни звичайно обладнувалися веслами, але більші з них мали вітрила, які шилися або з грубого полотна, або з дорогої тканини – паволоки [3].

Конструкція суден Київської Русі була, очевидно, різною. У літописі є розповідь про те, що коли в 1151 році на Київ напав разом із половцями Юрій Довгорукий, то битва відбувалася на човнах на Дніпрі. Київський князь Ізяслав “хитро спорядив був човни: гребці ж у них були невидимі. Тільки весла [було] видно, а людей не було видіти, бо човни були покриті дошками, і борці стояли в бронях наверху, стріляли, а керманичів було два: один на носі, а другий на кормі; куди вони хотіли, туди йшли, не обертаючи човнів” [5, с. 241].

Перші кораблі з'явилися на Чорному морі на зламі VIII і IX ст. Близько 800 року князь Бравлин напав на побережжя Криму, зруйнував міста від Херсонесу аж до Керчі, після десятиденної облоги здобув Сурож (Судак). Великий похід під проводом київських князів Аскольда й Дира на Константинополь відбувся у 860 році. За різними джерелами, у ньому взяло участь від 200 до 360 кораблів[5].

Князь Олег здійснив похід на Константинополь. Літопис дає нам ще народний переказ, що київський князь наказав приробити до човнів колеса, і, напнувши вітрила, човни помчали на місто. Це змусило греків укласти з русами мир. Морські походи на Візантію мали для Київської Русі велике політичне значення. Договори, укладені київськими князями, закладали основи торговельного й морського права, сприяли розвитку торгівлі, збагачували державу [10].

У зв'язку з великим поширенням кораблів дуже великого значення набуло веслування і керування кораблем. Святослав у болгарському поході сам веслував, переїжджаючи Дунай [6, с.8].

Цікаво, що подекуди цією чоловічою справою володіли й жінки. У деяких переказах княгиня Ольга зображена сміливою і сильною дівчиною (Ігор уперше побачив її, коли вона упевнено керувала човном) [8]. Отже вправи із використанням засобів пересування були досить розповсюдженими і виконували як побутову, так і військово-прикладну функції.

Значне місце у фізичному вихованні займала верхова їзда. Загалом верхова їзда, кінні перегони були розповсюдженими і в середовищі княжої дружини, і серед широких верств населення.

Археологи припускають, що на Старокиївській горі був і "кінний двір", тобто не тільки конюшні, а й невеликий іподром. Серед кінних вправ особливо цінилося вміння легко стрибати на коня, через коня і взагалі джигітувати в найширшому розумінні цього слова. Тому майже всі княжі дружинники "скакали через гривы лошадиные, на скаку коня имали, а вои меньшие луки крепки гнули" [1, с.56].

Серед кінних вправ у ті часи цінувалося вміння легко стрибати на коня, через коня, джигітувати, вправлятися з різними видами зброї. Стрільба з лука особливо була поширеною серед усіх верств населення. Звичайно стріляли по нерухомих і рухомих мішенях (найчастіше по щиту, який піднімали й опускали на палицях). Юнаки вправлялися в боях у відділах легкої кінноти, вчилися ходити на стежі й під'їздити до ворога, маскуватися. Немалу роль у фізичній підготовці молоді мало вміння пересуватися на лижах. Особливого значення це вміння набувало в зимовий час як на полюванні, так і у військових походах [8].



Значного поширення в Київській Русі набуло катання на санках, крижинах, ковзанах.

Цікавими знахідками є ковзани, знайдені в трьох екземплярах на городищі Вал у Настир'ї. Вони мають прямокутну форму в перерізі із загостреним клиноподібним, загнутим вгору переднім кінцем. Нижня частина горизонтально зрізана й добре відполірована, очевидно, від застосування. Довжина ковзана 19,5 см, ширина – 3,5 см, товщина – 2 см. Ззаду і спереду виробу були просвердлені дірки для прив'язування до взуття [4; с.96].

Одне з найвагоміших місць серед засобів фізичного виховання в період Київської Русі займали фізичні вправи із використанням предметів, насамперед різноманітної зброї (списів, луків, мечів, бойових палиць та сокир, ножів, щитів та ін.), а також предметів, які можуть використовуватись як зброя (каміння, палиці, мотузки, аркани тощо).

Важливим засобом фізичної підготовки воїнів були двобої на палицях. Вміння володіти палицею використовувалося як попередній засіб навчання з подальшим удосконаленням у володінні різними видами зброї. Так, залежно від довжини й ваги палиці, молодь могла відпрацьовувати певні специфічні прийоми, характерні для таких видів зброї, як меч та спис, сокира та бойова палиця. Більшість таких вправ входили в основу повсякденної підготовки слов'ян. Бої на киях та палицях були розповсюджені по всій території Київської Русі і являли собою основу для розвитку одного з найстаріших видів спорту – фехтування. У подальшому застосовувалася справжня, але притуплена зброя, щоб запобігти травматизму.

Для розвитку фізичних якостей використовувалися вправи із застосуванням каміння, зокрема метання округлого каміння в ціль і на відстань, піднімання важких кам'яних брил. Застосування каміння знайшло своє відображення в такому давньоруському виді зброї, як праща. Воїнові доводилося тривалий час систематично вправлятися для того, щоб камінь, випущений із праці, влучав у ціль.

Фізичні вправи з використанням предметів були в основі військової підготовки як народних воєнізованих формувань, так і професійних воїнів-дружинників. Тому “молодий” воїн мусив пізнати всякі роди зброї, різні способи боротьби та лицарських вправ, мусив навчитися кидати списом, стріляти з лука, володіти мечем і шаблею, рубати сокирою, їздити верхи конем, ходити на лови, веслувати, боротися рукопаш.

Дуже поширеними вправами у воїнів Київської Русі були стрільба з лука та списометання. Ці види зброї широко застосовувалися і на війні, і на полюванні.

На думку В. Старкова [7], розвитку стрільби з лука в Давній Русі сприяли як воєнні, так і господарські фактори. Знахідки дитячих луків свідчать про те, що техніку стрільби засвоювали з дитинства. Для мішені використовувалися невеликі кільця, ножі. Цікаво, що в період Київської Русі з'явився новий різновид лука – рожанець. У 1251 р. у військо князя Данила “стрільці йшли з обох боків, тримаючи в руках свої рожанці й накладали на них стріли на ворогів” [2, с.159].

Поширеним видом зброї, особливо серед дружинників, стали мечі. Певною мірою меч був ознакою приналежності воїна до дружинного середовища. Оволодіння цим видом зброї потребувало від людини значних зусиль. Меч був важкий і, щоб ним вправно орудувати, треба було мати вироблену силу в руці. Легша вже була шабля, але її вживали рідко. Серед дружинників були розповсюджені бої (фехтування) на палицях, які мали як тренувально-підготовче, так і військово-прикладне значення.

Серед засобів фізичної підготовки визначне місце займали вправи із використанням аркана. Його використовували з метою полонення ворога, стягнення вершника із сідла тощо.

Певний вплив і тренувальне значення для фізичної і військової підготовки мав захисний обладунок (кольчуга чи панцир, лати або броня, щит, шолом, налікотники та нагомільники та ін.), який важив близько 40 кілограмів. Тому кожен важкоозброєний дружинник повинен був певний час звикати до цього обладунку – ходити в ньому, їздити верхи, вправлятися у володінні різними видами зброї.

Як бачимо різноманітні предмети та засоби пересування широко використовувались у фізичному вихованні дітей Київської Русі. Вміле їх використання потребувало адаптації і тренувань протягом тривалого часу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Архангельские былины и исторические песни, собранные А.Д.Григорьевым. – СПб., 1910. – № 348. – Т. 3.- 120 с.
2. Археологія Української РСР: У 3 т. – К.: Наук. думка, 1971. – Т. 2. – 504 с.
3. Богдан Я. Збройні сили України. – Львів: Ін-т укр-ва ім. І. Крип'якевича, 1996.
4. Кучінко М.М. Давньоруське городище Вал в Надстир'ї. – Луцьк: Вежа, 1996.
5. Літопис руський / Пер. з давньорус. Л.Є. Махновця; Відп. ред. О.В. Мишанич. – К.: Дніпро, 1990.
6. Пам'ятники літератури Древней Руси. XII в. – М.: Худ. л-ра, 1988.
7. Старков В. У здоровому тілі й дух здоровий, або до витоків української фізичної культури за Київської Русі // Берегиня. – 1997. – № 1–2
8. Тимчак Я.В. Військово-фізична підготовка в Україні (IX – XVIII ст.): Автореф. дис. ...канд. наук. з фіз. вих. і спорту. – Луцьк, 1998.
9. Українознавство: Посібник / Уклад.: В.Я. Мацюк, В.Г. Пугач, - К.: Зодіак–ЕКО, 1994.
10. Успенский сборник XII – XIII вв. – М., 1975.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Окольніча Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* дослідження історико-педагогічних процесів України.

## РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ХХ СТОЛІТТІ

**Анатолій РАЦУЛ**

*Актуальним для вітчизняної дошкільної освіти є створення нової освітньої системи, яка поєднала б національні традиції та основні досягнення світової педагогічної думки. Ґрунтовний внесок у розвиток дошкільної освіти належить вченим та практикам ХХ століття, надбання яких досліджено у статті.*

*Актуальным для отечественного дошкольного образования является создание новой системы образования, которая могла бы объединить национальные традиции и основные достижения мировой педагогической мысли. Значительный вклад в развитие дошкольного образования принадлежит учёным и практикам ХХ века, достижения которых исследованы в статье.*

*Ключові слова:* дошкільна освіта, зарубіжні концепції, розвиток дитини.

**Постановка проблеми.** Дошкільне дитинство являє собою яскравий феномен, який традиційно викликає науковий інтерес провідних педагогів і психологів, адже саме у цьому віці найбільш стрімко відбувається розвиток фізичних і психічних особливостей, формування особистості дитини.

Головними пріоритетами сучасної дошкільної освіти є виховання здорової та компетентної особистості, формування навичок практичного життя, морально-духовне та інтелектуальне становлення дитини, її самостійність.

Провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Ґрунтовний внесок у розвиток дошкільної освіти здійснили вчені та практики ХХ століття, творчу спадщину яких розглянуто у статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значущим для сьогодення є вклад у науку і практику дошкільного дитинства, що належить авторам і прибічникам найбільш розповсюджених у ХХ столітті психолого-педагогічних систем та напрямів – А. Біне, Ж. -О. Декролі, Д. Дьюї, Е. Еріксону, Е. Кей, Е. Клапареду, Я. Корчаку, В. А. Лаю, Л. Малагуці,

І. Масару, Е. Мейману, М. Монтессорі, Ж. Піаже, Б. Споку, Е. Л. Торндайку, С. Френе, С. Холлу, Р. Штейнеру та багатьом іншим.

Зарубіжні концепції дошкільної освіти ХХ століття досліджували Я. Біньчицька, П. Браїловська, Л. Брульяр, С. Волошин, Й. Гайда, С. Денисюк, Н. Джакобіні, Дж. Жерарден, Т. Забута, Ж. Ільченко, А. Левін, В. Лі, П. Кланше, Л. Легран, І. Мержан, Л. Морі, І. Неверлі, Н. Калениченко, Л. Коваль, Л. Парамонова, М. Петровський, К. Протасова, С. Роше, Г. Семенович, С. Сисоєва, І. Соколова, І. Суржикова, О. Сухомлинська, Дж. Тестаньєр, М. Фальковська, В. Ханенко, А. Шланзакова, М. Яворський, М. Якубовський та інші вчені.

**Формування мети статті.** Усвідомлення і розуміння педагогічних здобутків минулого дає змогу глибше аналізувати, чіткіше бачити перспективи розвитку дошкільної педагогіки у наші часи. У статті здійснено спробу дослідити особливості розвитку зарубіжної дошкільної освіти у теорії й практиці ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значущим для соціального прогресу є не тільки дослідження дошкільного дитинства, а й сама історія розвитку дошкільної педагогіки та психології.

Поряд з іменами відомих мислителів-класиків та практиків дошкільного дитинства Я.-А. Коменського, Дж. Локка, Ж. –Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Г. Сковороди, Р. Оуена, Ф. -В. Фребеля, Т. Шевченка, М. Драгоманова, Л. Толстого, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Лесгафта, В. Бехтерева, І. Сікорського, С. Русової, які глибоко досліджували проблеми дошкільного віку, формували систему дитячого виховання у сім'ї та суспільних виховних закладах, вагоме місце посідають постаті вчених та практиків зарубіжної дошкільної освіти ХХ століття.

Період розвитку людства, який ми досліджуємо, є складним і неоднозначним в історії всього людства і дошкільної освіти зокрема. Суспільний розвиток, науково-технічний прогрес, розквіт науки, культури відбувалися поряд із війнами, революціями. Саме у цей час виник великий інтерес до навчання, виховання, соціалізації дошкільників, адже, починаючи з 1900 року, у більшості розвинутих країн світу було сформовано систему навчання і виховання, яка включала обов'язкову ланку – початкову освіту. Унаслідок цього необхідно було ефективно розв'язувати питання щодо підготовки дитини до школи, радикально змінювати погляди на соціалізацію дошкільників.

Поряд із рухом за модернізацію шкільного навчання почали відбуватися зміни у системі суспільної освіти дошкільників. В Англії це було викликано англо-бурською війною, під час якої очевидною стала погана підготовка тих із солдат, які свого часу відвідували дитячі школи разом з більш старшими дітьми. Таким чином зусилля освітян було

спрямовано на пропагування гігієнічних і педагогічних досягнень серед населення, на посилення контролю за сімейним вихованням.

Американський психолог Стенлі Холл (1844-1924), із іменем якого пов'язують розвиток педагогіки у США, після повернення з Європи до Америки активно пропагував реформи педагогічної психології на основі вивчення природи дитини, прагнув визначити шляхи побудови виховання і навчання, спираючись на знання дитячої психології. В основі теоретичних концепцій цього вченого лежав біогенетичний закон (закон «рекапітуляції»), згідно якого кожна дитина у своєму індивідуальному розвитку повторює основні етапи розвитку людства. Завдяки С. Холлу замість інтуїтивних здогадок з'явилася віра у дієвість результатів науково обґрунтованих спостережень, а люди, відповідальні за виховання малюків, мали слідувати науковим теоріям.

У 1893 році учнем С. Холла О. Хризманом було запропоновано термін для визначення науки про дитину – «педологія», що використовувався як синонім термінів «психологія дитини», «педагогічна психологія».

Представником іншого наукового напрямку того часу - «прогресивізму» («прогресивного навчання»), є Джон Дьюї (1859-1952), який підкреслював необхідність відтворення у школі мініатюрної моделі суспільства у цілому, під час якої урахувалися б загальні проблеми та проблеми, що є типовими для дітей конкретного класу або групи дитячого садка. Діти мають вчитися підпорядковувати свої бажання волі до співробітництва природним шляхом у взаємодії із оточуючими. Причому як учень, так і педагог на рівних беруть участь у навчальному процесі. «Дитина (трьох, чотирьох, семи або восьми років) переповнена активністю усякого роду, яка ллється через край... Завдання виховання полягає у стримуванні її активності, спрямовуючи у певне русло, ... і, таким чином, можемо вести її до розумної мети [3, с. 311]».

Вагомим вкладом у педагогічну практику стала праця Е. Торндайка (1874-1949) «Педагогічна психологія», твори К. Бюлера, Ш. Бюлер, А. Валлона, А. Гезелла, Р. Заззо, Е. Клапареда, Ж. Піаже, В. Штерна. У ті часи наука поступово відійшла від описових методів і почала більш суворо ставитися до оцінки даних досліджень.

Ж. Піаже (1896-1980) у працях «Мислення і мова дитини» (1923), «Моральні судження дітей» (1932) досліджував походження і розвиток інтелекту дитини, формування фундаментальних понять, особливості дитячої логіки і світогляду. Використання теорії Піаже на практиці передбачає те, що види дитячої діяльності мають відповідати специфічним потребам кожної вікової групи.

За Ж. Піаже, розвиток є: 1) процесом, що зумовлюється взаємодією певних чинників, наприклад, визріванням мозку, впливом довкілля, засвоєнням соціального досвіду, власною активністю; 2) моторними реакціями, перцептивними діями, соціально-особистісним становленням, інтелектуально-елементарною поведінкою.

Основні ідеї вченого полягають у незалежності процесів дитячого розвитку, зокрема мислення, від процесів навчання; обґрунтуванні психологічної природи егоцентризму (феномен «незбереження кількості»); у тому, що розвиток має пройти певні завершені цикли, тобто повинно відбутися дозрівання функцій, перш ніж школа зможе розпочати навчання відповідних знань та навичок.

В епігенетичній концепції Е. Еріксона (1902-1994) виокремлено, що під час першої із психосоціальних стадій розвитку людини, дитинства (1-й рік життя), основою формування здорової особистості є загальне почуття довіри, впевненість, сприйняття соціального світу як безпечного, а людей – як турботливих і надійних. У ранньому дитинстві (2-3 роки) розвиток почуття довіри готує передумови для досягнення певної автономії та самоконтролю. Ця стадія є вирішальною для встановлення співвідношення між добровільністю та впертістю, для впевненості у вільному виборі («Я сам», «Я – те, що я можу»). Розвиток дитини у віці гри (від 4 років до вступу до школи) залежить від ставлення батьків до її ініціативи.

У роботах Анрі Валлона (1879-1962), французького психолога, теоретика проблем психічного розвитку дитини, засновника Паризької школи генетичної психології, першої у Франції лабораторії дитячої психології (1927), головного редактора журналу «Дитинство», автора праць «Патопсихологія» (1926), «Психічний розвиток дитини» (1941), «Джерела дитячого мислення» (1945), «Психологічна еволюція дитини» (1952) підкреслено, що вирішальну роль у розвитку психіки дитини відіграє її взаємодія з довкіллям і, насамперед, з іншими людьми.

У 1951 році англійським психіатром Д. Боулбі було опубліковано результати дослідження, проведеного на замовлення Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо дітей, які втратили батьків під час Другої світової війни. Було доведено, що депривація, тобто порушення емоційних зв'язків між дитиною і матір'ю, значно шкодить не тільки індивідууму, але й суспільству у цілому, спонукає до розповсюдження злочинності та епідемічних хвороб. У той же час колективне виховання є дуже корисним, якщо дитина приходить до дитячого садка або до школи із неблагополучної родини.

Австро-угорський учений, автор «Філософії свободи», один із засновників антропософії Рудольф Штейнер (1861-1925) писав:

«...найбільше, що можна зробити для дитини, - підготувати її до того, щоб у належний момент життя, завдяки пізнанню самої себе, вона досягла переживання свободи... Виховуючи у людини все, що не її власним, я дозволяю їй власному самому прийняти те, що я дав як вихователь» [5, 147].

Італійський педагог-гуманіст, лікар, автор оригінальної системи виховання й навчання дітей, яку вона впроваджувала у закладах нового типу – «Будинках дитини», Марія Монтесорі (1870-1952) писала: «Важлива, головним чином, робота дитини: важливе те, що вона вчиться сама, сама виправляє свої помилки, вчителька зовсім не повинна в це втручатися. Жодна вчителька не навчить дитину вправності, яка виробляється шляхом гімнастичних вправ; необхідно, щоб дитина сама вправлялася в цьому, сама вчилася цьому. Це ж саме стосується і виховання почуттів» [5, 107-108].

З 1899 року Марія Монтесорі започаткувала роботу зі складної справи – виховання й навчання розумово відсталих дітей, залишених батьками і взятих під опіку державою.

Бельгійський педагог, лікар і психолог кінця XIX - початку XX ст. Овід Декролі (1871-1932), виходячи з ідеалістичної теорії інтересів і потреб, розробив програму розвитку дітей, яку побудовано на комплексах, так званих центрах інтересів; створив систему дидактичних ігор, спрямованих на сенсорне виховання в дошкільному віці. Система О. Декролі вплинула на побудову педагогічного процесу у школах та дошкільних закладах різних країн.

Педагогом-гуманістом Селестеном Френе (1896-1966) у Франції було створено так звану нову школу, де впроваджувалися ідеї гуманістичної та демократичної педагогіки. С. Френе писав, що у кожній дитині втілено більше істин, ніж у всіх педагогічних підручниках світу разом узятих. Ім'я С.Френе широко знане в усьому світі, воно дало назву окремій галузі педагогіки – «френопедагогіці», яка відводить головну роль в освіті дитячому колективу, що поєднується з вільним вибором учнями форм навчальної діяльності і навчальних предметів. Життя і діяльність С. Френе широко висвітлювалися у творах Е. Френе, дружини педагога, та його доньки Мадлен Бен-Френе.

Здійснюючи компаративний аналіз творчого пошуку В. Сухомлинського і С. Френе І. Суржикова пише, що філософські засади педагогічних концепцій обох вчених об'єднує ставлення до природи як основного чинника і засобу виховання. Наріжним каменем виховних систем педагогів є їх дитиноцентризм, а також трактування навчальної діяльності як творчого процесу, що має на меті розвиток форм та методів для вільної експресії школярів [4, 10].

Серед відмінностей - більш прагматичний характер філософії виховання С. Френе, оскільки для нього вихідними були принципи корисності, потрібності, доцільності, у той час як В. Сухомлинський здійснював процес виховання, виходячи з педагогіки серця, яка ґрунтується на засадах інтелектуалізму і вищих проявів духовності.

Життєвість і природність виховання як один з основних принципів, що характеризують педагогічні системи В. Сухомлинського і С. Френе, неминуче призводить до усвідомлення найприроднішої потреби людини – потреби у праці. Обидва педагоги розглядали її як творчий естетичний процес на благо суспільства в умовах колективної експресії.

Ідея самоцінності дитинства є вагомою для спадщини Януша Корчака (1878-1942). Основні педагогічні твори педагога: «Як любити дитину», «Моменти виховання», «Право дитини на повагу», «Правила життя», «Коли я знову стану маленьким», «Школа життя» присвячено проблемам дитини та дитинства. Його праці, написані на стику популярної літератури та педагогіки, призначалися дітям, молоді та дорослим (батькам і педагогам). По праву сучасники вважають Я. Корчака засновником оригінальної моделі популярної дидактично-виховної літератури у Польщі [1, 9].

Я. Корчак виступав за радикальні зміни у взаєминах між світом дитинства і світом дорослих з причини глибокого його переконання, що їх взаємовідносини будуються на взаємній недовірі та нерозумінні.

За 30-річне існування Дому Сиріт Я. Корчак створив найкращу опікунсько-виховну інституцію, яка була науковою клінікою спостереження та пізнання дитини. З часом було створено філії Дому Сиріт, до яких входили літні колонії, школа, інтернат, дитячий садок, зимовий табір для ослаблених дітей, бурса для підготовки вихователів та сільськогосподарська ферма. Педагог у дитячих будинках Я. Корчака виконував роль опікуна, наставника.

Сміливу зацікавленість творчістю Я. Корчака виявляв В. Сухомлинський. Він добре знав літературний та педагогічний доробок польського подвижника, високо цінував його як педагога-гуманіста, неодноразово вказував на гуманістичну спрямованість та загальнолюдську цінність його педагогічної діяльності. У книзі «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський відзначав істотний вплив постаті Я. Корчака на формування його педагогічних переконань.

Вагомий вплив на розвиток інтересу до питань дитинства у минулому столітті здійснили погляди Б. Спока (1903-1997), який писав про те, як батьки мають доглядати за дітьми, не порушуючи їх істинної самооцінки і сприяючи соціалізації. Книга Б. Спока «Догляд за немовлям і дитиною» вийшла у 1946 році, але стала популярною у 50-60-х роках. Автор дослідив



найбільш розповсюджені дитячі прояви, що допомагало батькам подолати тривоги, пов'язані з поведінкою дітей.

Початком періоду перегляду цінностей у педагогіці вважають 1968 рік. Матері, а потім і батьки, у цей час активно готувалися до своїх майбутніх ролей, читаючи науково-практичну літературу, беручи участь у семінарах для батьків.

Проект «Хед старт» («Розумовий або головний початок»), який було орієнтовано на дошкільників з бідних верств населення, включав турботу про їхнє здоров'я, харчування, навчання, взаємодію батьків із соціальними працівниками, соціальну і психологічну допомогу. Створювалися нові команди вихователів. Крім позитивних моментів у результаті експерименту було з'ясовано те, що школа або дитячий садок не можуть компенсувати недоліки самого суспільства, не знімають відповідальності з сім'ї та найближчого оточення за виховання і навчання так само, як вони не можуть контролювати ті ситуації, до яких потрапляє людина. Було доведено також, що спадковість і належність до певного соціального класу впливають на розвиток дитини, тому оцінювати результати можна тільки всередині конкретного середовища: IQ (показник інтелектуального розвитку) було визнано дискримінаційним тестом [2, 15].

У 90-ті роки минулого століття одним із широкомасштабних став проект «Хай скоуп» («Висока планка»). Його прибічники орієнтувалися на виховання свободи і відповідальності під час надання рівних можливостей для розвитку різних видів діяльності і співробітництва. Вони підкреслювали, що дитина виростає такою, якою її виховують. Якщо її критикувати, вона стане засуджувати; якщо не довіряти, буде агресивною; якщо над нею сміятися, то вона буде соромитися самої себе; якщо примусово нав'язувати їй свої погляди, то вона буде нехтувати чужими думками. Якщо ж дитину хвалити, ставитися до неї терпимо і доброзичливо, хвалити і заохочувати її ініціативу, бути з нею чесним, надійним партнером, приймати її природно і залишатися вірним другом, то дитина виростає спокійною, доброзичливою, терпеливою, довірливою, справедливою, з розвиненим почуттям самоповаги, буде любити світ та інших людей [2].

**Висновки дослідження** полягають у тому, що:

- 1) дитинство є періодом найінтенсивнішого розвитку людини;
- 2) у XX столітті відбувалося становлення поглядів на суспільну дошкільну освіту;
- 3) сучасна стратегія дошкільної освіти має бути збагаченою ґрунтовними ідеями та надбаннями з теорії і практики дошкільного дитинства;

4) використання навіть найбільш успішних зарубіжних надбань в умовах іншої культури потребує ретельного аналізу і адаптації до етнокультурних, соціальних, історичних умов соціуму.

**Перспективи подальших наукових розвідок** полягають у дослідженні особливостей національного досвіду дошкільної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / В. М. Кушнір. - Київ, 2004. – 24 с.

2. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Парамонова, Е. Протасова - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 240 с.

3. Рацул А. Б. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник / Рацул А. Б., Радул О. С., Рацул О. А. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 352 с.

4. Суржикова І. А. Педагогічні ідей Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / І. А. Суржикова. - Київ, 2003. – 21 с.

5. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Рацул Анатолій Борисович** – кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, декан психолого-педагогічного факультету КДПУ ім.В. Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* дошкільна педагогіка, педагогіка середньої та вищої школи.

## ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

**Ольга ТКАЧЕНКО**

*У статті в контексті реалізації вимог системного та компетентнісного підходів у вищій освіті знаходять обґрунтування основні принципи організації процесу формування етнопедагогічної компетентності вчителя, пропонується їх групування та коротка характеристика.*

*В статье в контексте реализации требований системного и компетентностного подходов в высшем образовании находят обоснование основные принципы организации процесса формирования этнопедагогической компетентности учителя, предлагается их группировка и дается короткая характеристика.*

*Ключові слова:* системний підхід в освіті, етнопедагогічна компетентність учителя, принципи формування етнопедагогічної компетентності.

**Ключевые слова:** системный подход в образовании, этнопедагогическая компетентность учителя, принципы формирования этнопедагогической компетентности.

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Тенденції розвитку сучасної української системи вищої професійної освіти, її інтеграція до світового освітнього простору зумовлює необхідність приведення традиційного вітчизняного наукового апарату у відповідність до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять, актуалізує компетентнісний підхід в освіті. У цьому контексті відбувається розробка проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Вивчення проблеми формування етнопедагогічної компетентності вчителя передбачає звернення до системних його характеристик, однією з яких є ряд принципів організації визначеного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Системність у зв'язку з цілісністю педагогічного процесу розкрито в працях Ю. К. Бабанського, С. У. Гончаренка, В. С. Ільїна, В. М. Коротова, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, Б. Т. Лихачова та інших. Проблема компетентнісного підходу в освіті опрацьовувалась вітчизняними науковцями Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачовою. Питання визначення поняття професійної компетентності вчителя, характеристики різних його видів та особливостей формування розглядалися О. Б. Бігич, О. І. Гурою, Н. В. Гузій, І. О. Зимньою, І. А. Зязюном, Я. В. Кічуком, Н. В. Кузьминою, А. К. Марковою, Л. М. Мітіною, В. В. Радулом, С. А. Раковим, В. О. Сластьоніним, Є. М. Смирновою-Трибульською, Л. Л. Хоружою, О. В. Шестопалюком та іншими науковцями. Процес формування етнопедагогічної компетентності вчителя, принципи його організації не знайшли належного висвітлення у науковій літературі, що й обумовило мету і завдання цієї статті.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Визначити ряд принципів формування етнопедагогічної компетентності вчителя, запропонувати їх групування, дати їм коротку характеристику.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При системному підході явища розглядаються як частина чи сукупність елементів певної цілісності [2, 172]. Не випадково питання системного підходу постали перед вченими у зв'язку з розумінням цілісності педагогічного процесу. У цьому контексті можна визначити і принципи організації процесу формування етнопедагогічної компетентності.

Принципи в педагогіці трактуються як вихідні положення, залежні від цілей і завдань педагогічного процесу, що визначають методи і форми навчання [5, 109]. Керуючись ідеями Д. П. Горського, О. А. Івіна, О. Л. Никифорова про ґрунтування системного підходу на цілісності системи, при якій властивості цілого не зводяться до суми властивостей

складових частин або елементів, системні характеристики кожного елемента системи визначають його місце і функції в ній [2, 172], педагогічні принципи ми будемо розглядати як складні утворення, які одночасно визначають специфіку протікання процесів навчання чи виховання та є ієрархічними системами, підсистемами. Підсистему, як наголошують науковці, можна розглядати як систему, що «є елементом ширшої системи» [2, 173]. Отже, педагогічні принципи доцільно досліджувати як систему вихідних педагогічних вимог, що взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Характеристики окремих принципів формування етнопедагогічної компетентності визначаються сутністю та змістом цього виду компетентності, який розглядається нами як різновид педагогічної компетентності та складова педагогічного професіоналізму, особистісне утворення, що є показником якісного оперування педагога досвідом народної педагогіки.

Етнопедагогічну компетентність як складне утворення можна розглядати з кількох позицій, найважливіші з яких дають змогу стверджувати про наявність культурологічної та компетентнісної сторін запропонованого виду професійної компетентності вчителя. Вихідні положення, які визначають характер діяльності учасників педагогічного процесу, керуючись будовою етнопедагогічної компетентності, можна умовно розподілити за трьома групами: 1) принципи, пов'язані з компетентнісною стороною етнопедагогічної компетентності; 2) принципи, які визначаються культурологічною стороною етнопедагогічної компетентності; 3) принципи, які відповідають площині перетину названих сторін.

До принципів формування етнопедагогічної компетентності вчителя першої групи можна віднести наступні: принцип науковості навчання етнопедагогіки, принцип системності формування етнопедагогічної компетентності, принцип залучення студентів до різних видів навчальної і педагогічної діяльності, принцип оптимального поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу.

Принцип науковості навчання, на думку С. У. Гончаренка, «впливає із закономірного зв'язку» науки і навчального предмета [1, 270]. Керуючись традиційними вимогами цього принципу, можна наголосити на тому, що принцип науковості навчання в межах етнопедагогіки передбачає оволодіння студентів системою знань з відповідної науки, тобто етнопедагогічними фактами, поняттями, теоріями, технологіями, різновидами яких є правила, норми, алгоритми дій тощо. Майбутній фахівець у галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю

має засвоїти поняття про основні категорії етнопедагогіки, уявлення про виховні ідеали різних рівнів, погляди на традиційні системи виховання дітей у різних народів, теоретичні підходи до їх аналізу з позицій етнопедагогіки через етнографічні, етносоціологічні та етнопсихологічні джерела тощо. Навчальний матеріал з етнопедагогіки має бути достовірним, ґрунтуватися на останніх досягненнях науки, сприяти формуванню у студентів наукового світогляду, цілісної етнопедагогічної картини світу.

Принцип системності формування етнопедагогічної компетентності теж визначається системою етнопедагогічних понять, теорій, положень, усталеною послідовністю їх викладу в межах етнопедагогіки, взаємозв'язком із загальнопедагогічною системою понять; передбачає націлений і послідовний вплив на свідомість студентів з метою формування у них системи поглядів на традиційне виховання у різних народів; те чи інше педагогічне явище не розглядається у відриві від системи педагогічних позицій певного етносу; формування етнопедагогічної компетентності відбувається через систему визначених педагогічних впливів, зовнішні і внутрішні функції якої взаємозалежні.

І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич зазначають, що професійна компетентність педагога містить знання, яке ґрунтується на розвиненому професійному мисленні та професійній свідомості. М. М. Кашапов професійне мислення вчителя пов'язує з творчим вирішенням професійних завдань. Етнопедагогічна компетентність виявляється в ініціативності студента під час вивчення етнопедагогічного матеріалу, активності у вирішенні проблемних ситуацій, відстоюванні власної думки під час розгляду дискусійних питань, оперативності виконання практичних завдань, творчого застосування етнопедагогічного матеріалу на практиці, під час педагогічного спілкування тощо. Такий ряд умінь формується у майбутнього фахівця під час його залучення до різних видів діяльності (педагогічного спілкування, спільної праці, гри, дослідницької діяльності тощо).

Компетентнісний підхід в освіті покликаний сприяти формуванню особистості, здатної до самореалізації. Враховуючи спрямованість особистості на різні сфери життєдіяльності, представники Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD\B) ключові компетентності розподілили за трьома напрямками [7, 4]. Зважаючи на такі тенденції, слід зазначити, що формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності має спрямовуватись на реалізацію вимог принципу оптимального поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу. Оптимальне

поєднання групових та індивідуальних форм організації навчального процесу сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця, відповідає вимогам етнопедагогічної діяльності: роботу з класом вчитель повинен поєднувати з корекцією діяльності окремої дитини.

Принципи формування етнопедагогічної компетентності вчителя другої групи представлені такими принципами: принцип провідної ролі соціокультурного контексту навчання, принцип зв'язку змісту та форм навчання з національною педагогічною культурою, принцип раціонального застосування традиційних методів і засобів навчання, принцип опори на народне мистецтво.

Сучасний фахівець у галузі освіти не може нехтувати багатим народним досвідом виховання і навчання дітей. Аналіз етнопедагогічного матеріалу дасть змогу студенту грамотно оцінювати ступінь традиційності сучасних педагогічних теорій та систем, висококваліфіковано розробляти нові проекти та концепції, гнучко включатись до різноманітних культурних процесів, що стосуються етнопедагогіки, тощо. Етносоціальна структура українського суспільства, до якого, згідно офіційних даних, входять представники понад 130 етносів [3, 4], унеможливорює вивчення студентами всіх відомих у науці педагогічних традицій. Тому актуальності набуває принцип провідної ролі соціокультурного контексту навчання, який передбачає врахування етнічного складу населення України та конкретного її регіону під час вивчення педагогічних традицій різних етносів. Зв'язок з життям буде підкреслено завдяки врахуванню етнічної приналежності студентів конкретної групи. Реалізація вимог цього принципу передбачає поглиблення знань студентів з етикету, народних звичаїв і традицій, їх зв'язку із сьогоденням.

За принципом зв'язку змісту і форм навчання з національною педагогічною культурою, студенти поглиблено опановують культурні педагогічні надбання українців. Значна кількість аудиторних годин, самостійної роботи студентів у процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя присвячена знайомству з українським народним родинознавством, народним дитинознавством, традиційною для українців системою виховання, українською народною дидактикою, народною деонтологією, козацькою педагогікою. Вікторини, конкурси, свята, інші форми навчання підпорядковані зміцненню, розширенню та поглибленню знань студентів про українську педагогічну культуру.

Реалізація вимог принципу раціонального застосування традиційних методів і засобів навчання ґрунтується не лише на знаннях про народні методи та засоби навчання, застосування яких під час лекційних,

практичних занять, дослідницької роботи дасть змогу студентам відчувати силу та можливі недоліки сучасного їх розуміння і застосування. О. І. Давидова та С. Я. Ромашина цінними для навчання майбутніх педагогів вважають антропотехніки, витoki яких знаходяться в народній педагогіці. До таких антропотехнік вони відносять навчання в діяльності (передбачає залучення студентів до реальної професійної діяльності; знання, досвід, навички передаються через приклад, усне мовлення під час конкретної діяльності), навчання (попереднє освоєння предметної інформації, що складає технологічну схему; передається думка про досвід, а не сам досвід), гру (оволодіння різними компонентами професійної майстерності в ситуації, що містить елементи умовності; оволодіння мистецтвом бачити світ очима іншої людини, розуміти її позицію, отримувати перемоги над власними недоліками), навчальні ігри, тренінги (організація процесу навчання в контексті професійної діяльності) [7]. У процесі навчання викладач вибирає оптимальну кількість різноманітних методів і засобів, що забезпечує різнобічне чуттєве сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу.

Культурологічний підхід в освіті, на думку М. М. Скаткіна, І. Я. Лернера, В. В. Краєвського, передбачає засвоєння чотирьох типів досвіду: досвіду пізнавальної діяльності (фіксується у формі знань), досвіду здійснення відомих способів діяльності (фіксується у формі умінь діяти за зразком), досвіду творчої діяльності (фіксується у формі умінь робити нестандартний вибір у проблемних ситуаціях), досвіду здійснення емоційно-ціннісних відношень (фіксується у формі особистісних орієнтацій). Засвоєння цих типів досвіду, на думку А. В. Хуторського, забезпечує здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій, які в сучасній педагогічній літературі носять назву компетентностей [8]. Останній тип досвіду успішно здобувається через художнє опрацювання творів мистецтва.

Народні ідеали, народний характер, стереотипи поведінки в художній формі передаються у творах різних видів народного мистецтва. Сприйняття, аналіз, виконання творів народного мистецтва дають змогу студентам поповнити свої знання з народної педагогіки, створити в уяві цілісний образ дитинства, засвоїти поняття стереотипізації зразків дитинства у тій чи іншій культурі, розширити уявлення про педагогічну культуру конкретного етносу, відчувати красу іграшки, пісні, танцю, усвідомити їх виховну могутність. Отже, формування етнопедагогічної компетентності може бути якісним лише при реалізації вимог принципу опори на народне мистецтво, застосування різних видів мистецтва з метою впливу на емоційно-чуттєву сферу студентів.

Ряд принципів формування етнопедагогічної компетентності вчителя третьої групи може включати наступні принципи: принцип міждисциплінарної інтеграції, принцип діалогічності в навчанні, принцип диференційованого підходу, принцип безперервності професійного зростання, принцип інформатизації навчального процесу.

Складність структури етнопедагогічної компетентності, її пов'язаність з різними видами загальної і педагогічної культури, зв'язок етнопедагогіки з етнологією, етнопсихологією, етногеографією, етноісторією, релігієзнавством, культурологією, етикою, естетикою, мистецтвознавством та іншими науками, відсутність навчальних курсів з етнопедагогіки з належним обсягом годин, тривалість процесу формування етнопедагогічної компетентності обумовлюють необхідність реалізації вимог принципу міждисциплінарної інтеграції. За вимогами цього принципу, етнопедагогічні знання, уміння, навички, якості особистості студенти набувають під час вивчення різноманітних навчальних дисциплін, зокрема психолого-педагогічного циклу, в курсі етнопедагогіки спостерігається інтеграція матеріалів багатьох наук для створення в уяві студентів цілісної етнопедагогічної картини світу. На важливості «широкого міждисциплінарного синтезу» для вивчення та розуміння дитинства наголошує й І. С. Кон [4, 14].

Майбутній педагог, набуваючи етнопедагогічної компетентності, готується до самостійної організації педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування, на думку І. А. Зязюна, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич та інших науковців, характеризується діалогічністю. Дотримуючись позицій М. М. Бахтіна, В. С. Біблера в діалогічній концепції культури, сучасні вітчизняні науковці вважають, що діалогічність у педагогічній діяльності виявляється у визнанні рівності особистісних позицій, відкритості і довірі партнерів, домінанті на співрозмовникові, взаємовпливі поглядів, модальності висловлювань, поліфонії взаємодії, двоплановості позиції педагога тощо [6, 116 - 118]. Уміння і навички організації діалогічного педагогічного спілкування формуються ще під час професійного навчання у разі реалізації вимог принципу діалогічності в навчанні. Уміння організувати діалог з аудиторією, наприклад, формується у студентів під час рекламних виступів від імені автора книги з проблем етнопедагогіки, розповіді етнопедагогічного характеру (про життя дітей, педагогічні традиції певного етносу, технології створення народних дитячих іграшок тощо).

Організація процесу навчання в сучасному вищому навчальному закладі немислима без дотримання вимог принципу диференційованого підходу в навчанні. Диференціація навчання етнопедагогіки за інтересами, рівнем розвитку здібностей, національними уподобаннями в різних



формах організації навчальної діяльності забезпечує зацікавленість студентів педагогічною наукою, систематичність у підготовці до занять, забезпечує варіативність у підготовці фахівців. Диференційований підхід при формуванні етнопедагогічної компетентності здійснюється під час вибору студентами завдань на опрацювання творів різних видів народного мистецтва, виконання етнопедагогічних досліджень дитячої субкультури та традицій виховання у різних народів тощо.

Принцип безперервності професійного зростання задовольняє вимоги компетентнісного зростання фахівця, сприяє формуванню професійних якостей особистості, закладає основи індивідуального стилю педагогічної діяльності. Створенню цілісних образів дитинства під час вивчення етнопедагогіки, інших дисциплін педагогічного циклу сприяє виконання майбутніми фахівцями етнопедагогічних досліджень, проектів, орієнтованих на самостійне опрацювання додаткової літератури з дисципліни, а також безпосереднє спостереження і спілкування з носіями певних етнічних культур. Формуванню етнопедагогічної компетентності сприяють навчальні та педагогічні практики.

В сучасних умовах інтенсифікації технічного розвитку суспільства особливої вагомості набуває принцип інформатизації навчального процесу. Як уже зазначалось, значний обсяг навчального матеріалу, який відповідає етнопедагогіці, кількість етнічних культур, з якими слід познайомитись майбутнім фахівцям, постійний розвиток науки надають особливої цінності інформаційним технологіям для успішного оволодіння студентами етнопедагогічною компетентністю. Студент, здатний раціонально опрацьовувати етнопедагогічну інформацію за різними інформаційними джерелами, виявляється спроможним удосконалювати якість своєї самостійної роботи, грамотно здійснювати самоосвіту тощо.

**Висновки і перспективи подальших розвідок наперед.** Отже, педагогічні принципи ми розглядаємо як систему вихідних педагогічних вимог, що взаємопов'язані та взаємообумовлені. Керуючись будовою етнопедагогічної компетентності, принципи формування етнопедагогічної компетентності можна представити в трьох групах: 1) принципи, пов'язані з компетентнісною стороною етнопедагогічної компетентності (принцип науковості навчання етнопедагогіки, принцип системності формування етнопедагогічної компетентності, принцип залучення студентів до різних видів навчальної і педагогічної діяльності, принцип оптимального поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчального процесу); 2) принципи, які визначаються культурологічною стороною етнопедагогічної компетентності (принцип провідної ролі соціокультурного контексту навчання; принцип зв'язку змісту і форм навчання з національною педагогічною культурою, принцип

раціонального застосування традиційних методів і засобів навчання, принцип опори на народне мистецтво); 3) принципи, які відповідають площині перетину названих сторін (принцип міждисциплінарної інтеграції, принцип діалогічності в навчанні, принцип диференційованого підходу, принцип безперервності професійного зростання, принцип інформатизації навчального процесу).

Перспективами вивчення проблеми може бути розгляд закономірностей визначеного процесу, формулювання правил, відповідних кожному принципу формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Горский Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров; под ред. Д. П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
3. Етнонаціональна структура українського суспільства: Довідник / [В. Б. Євтух, В. Г. Трошинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова]. – К.: Наукова думка, 2004. – 342 с.
4. Кон И. С. Этнография детства. Историографический очерк / И. С. Кон // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Под ред. И. С. Кона. – М.: Наука, 1983. – С.9 – 51.
5. Педагогіка вищої школи / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
6. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Ромашина С. Я. Использование антропотехник в рамках этнопедагогического подхода / С. Я. Ромашина, О. И. Давыдова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society» // <http://www.deseco.admin.ch/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ткаченко Ольга Михайлівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У УЧНІВ

**Анатолій ТУРЧАК**

*У статті розглядаються сучасні підходи щодо підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з попередження шкідливих звичок учнів.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителя, шкідливі звички учнів, профілактично – виховна робота у школі, критичний рівень здоров'я.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інформатизації, що відбувається у сучасному суспільстві, зумовлюють нові вимоги до змісту педагогічної освіти. Сутність нових характеристик інформаційного суспільства передбачає системне оновлення, насамперед, педагогічного знання, яке відкриває нові перспективи і ціннісні орієнтації для сучасного педагога, створює умови для розвитку його творчого потенціалу.

Перед майбутнім вчителем постає проблема адаптації планів та програм навчання до сучасного ритму життя, основний недолік яких – перевага теоретичного блоку дисциплін над практичним, який пов'язаний саме з формуванням професійних умінь і навичок. Адже, у сучасних умовах молодому учителю доводиться працювати у динамічно мінливих ситуаціях, які передбачають багатоваріантність дій. Зокрема, це стосується вчителів загальноосвітніх шкіл і професійно - технічних училищ, які мають справу з віковою категорією учнів, які не завжди готові зробити адекватний вибір у життєвих ситуаціях, протистояти середовищу і групі, нерідко асоціальної спрямованості.

Переважає більшість дітей і підлітків в Україні мають значні відхилення у стані здоров'я, близько половини – незадовільну фізичну підготовку. Критичний рівень здоров'я і фізичного розвитку учнівської молоді внаслідок зниження рухової активності при зростаючому статичному (до 72% навчального часу) і психоемоційному напруженні процесу навчання, упровадженні комп'ютерних технологій у повсякденний побут, несприятливих екологічних умовах, зростанні антисоціальних проявів у суспільстві ставлять перед державними службами, педагогічною громадськістю першорядне завдання – збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування у них навичок здорового способу життя [3]. Діалектика розвитку сучасного суспільства, труднощі та протиріччя, які зустрічаються у процесі його розвитку, свідчать, що сьогодні необхідно говорити про реально небезпечне поширення шкідливих для здоров'я звичок та негативних тенденцій серед окремих груп молоді, особливо серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Одним з негативних чинників, що впливають на стан здоров'я школярів є вживання ними наркотичних речовин, до яких належать не лише суто наркотики, а й нікотин і алкоголь. На даний момент склалося тривожна ситуація у школах, про що свідчать дослідження: п'ята частина п'ятикласників виявляє схильність до куріння, а 17% - до вживання алкоголю, у 8-х класах на куріння зорієнтована половина учнів, на алкогольні напої – 25%, слабоалкогольні (серед них пиво) - 60%. Майже 61% випускників вказало, що вони курять, половина вживає алкоголь, 82% - пиво. Найвища орієнтація на вживання шкідливих речовин серед

важких підлітків. Практично всі вони вживають ті чи інші наркотичні речовини. Загальновідомо, що 70-80% правопорушників скоїли злочини, перебуваючи в стадії алкогольного чи наркотичного сп'яніння [8].

Зупинити тютюнопаління, алкоголізм та наркоманію, попередити їх подальше поширення, повернути хворих до життя можливо лише спільними зусиллями різних інституцій на рівні держави, навчального закладу та родини.

Здоров'я нації в наш час розглядається як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічне становище суспільства. Саме тому державна політика щодо здорового способу життя формується цілеспрямовано й послідовно. Вона регламентується Законом України "Про охорону дитинства" та державними програмами (Міжгалузевою комплексною програмою "Здоров'я нації на 2002-2011 роки", Національною програмою "Діти України", Цільовою комплексною програмою "Фізичне виховання - здоров'я нації", Національною програмою "Репродуктивне здоров'я нації"), спрямованими на пропаганду здорового способу життя дітей та молоді. Особлива увага проблемі формування культури здоров'я підростаючого покоління приділена в Указі Президента України від 15 березня 2002 року №258/2002 "Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя"[9].

Вивчення спеціальної літератури та наші дослідження свідчать, що стан здоров'я школярів залежить не тільки від соціально-економічних, екологічних, але й ряду педагогічних факторів, таких як: стресова практика авторитарної педагогіки; постійне збільшення темпу й обсягу навчального навантаження; ранній початок дошкільного систематичного навчання; невідповідність діючих програм та технологій навчання функціональним і віковим особливостям учнів, недотримання санітарно-гігієнічних вимог при організації навчального процесу; недостатня кваліфікація педагогів з питань розвитку та охорони здоров'я дітей; масова безграмотність батьків у питаннях збереження здоров'я дитини; провали в існуючій системі фізичного виховання і часткове руйнування служб шкільного лікарсько-педагогічного контролю.

Слід відзначити, що одним із пріоритетних завдань нового етапу реформи системи освіти повинне стати збереження і зміцнення здоров'я дітей, учнів та студентів, формування у них понять цінності здоров'я і здорового способу життя. Відповідальність за вирішення даної проблеми багато в чому залежить від вчителя, у зв'язку з чим актуалізується завдання формування їх професіоналізму як певної стратегії досягнення мети – оздоровлення нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При дослідженні проблеми конкурентоздатності майбутніх вчителів фізичної культури Т.В.Колгуріна зазначає, що практика ринкової економіки сприяє вирішенню завдань формування спеціалістів нового типу, ставлячи їх в умови природного соціального відбору, які потребують конкурентоспроможних фахівців, що прагнуть безперервного підвищення професійної майстерності та мають високу адаптаційну та професійну мобільність [4].

Підготовку педагогічних кадрів варто, на думку А.М.Бойко, вважати центральною ланкою перебудови всієї системи національної освіти, оскільки саме її якістю, передовсім, визначаються перспективи країни. Через це в умовах соціально-економічних реформ найважливішим завданням є розроблення та реалізація особистісно орієнтованої моделі педагогічної освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявляти високий професіоналізм у нових непростих умовах перехідного періоду, бути конкурентоспроможним..., а чим більше в учителіві учня, тим вищим є його професіоналізм [1].

На думку Л.П.Сущенко, «педагогічна професія, якою є професія фахівця фізичного виховання та спорту, безпосередньо пов'язана з підвищенням культури і передбачає як показник професіоналізму наявність інтуїтивного й творчого мислення та здібностей до якісного аналізу явищ і процесів, відповідальність за загальнолюдський результат професійної діяльності [7].

Ю.Д. Железняк, В.О. Кашкаров, І.П. Крацкевич також вважають, що сама успішність роботи вчителя фізичної культури залежить від рівня професіоналізму, який, на їх думку, визначається тим, які мотиви позбуджують людину, який сенс має в його житті конкретна професійна діяльність, яку мету він ставить, а також які технології, засоби педагог використовує для досягнення цієї мети. Автори зауважують, що навчання у вищому навчальному закладі забезпечує визначений рівень професійної готовності випускника, а чим вищий цей рівень, тим більше шансів, що становлення професіоналізму в майбутньому буде більш вдалим, тому що професіоналом людина стає тільки у процесі професійної діяльності [6].

Інтерес до проблеми збереження здоров'я з боку вчених викликаний не тільки погіршенням фізичного, психічного і морального здоров'я молоді, але й новою ідеєю – ідеєю відродження України. Зупинити тютюнопаління, алкоголізм та наркоманію, попередити їх подальше поширення, повернути хворих до життя можливо лише за рахунок спільних зусиль різних державних інституцій, педагогічного колективу батьків та громадськості [1]. Подібні негативні тенденції вимагають

перевірки якості професійної освіти, підготовки відповідних фахівців взагалі та змісту окремих дисциплін, що повинні орієнтувати студентів вишів на майбутню професійну діяльність у контексті формування культури здоров'я та оздоровлення учнів зокрема. Саме учитель фізичної культури є основною дійовою особою у неперервній здоров'яформувальній освіті, де він не тільки виконує функції вихователя, але і є ідеологом становлення культури здоров'я дітей та підлітків [5]. Навчання здоров'язберігаючих технологій передбачає систематичний комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення здорового способу життя як цінності шкільного колективу, що сприятиме гармонійному розвитку психофізичних здібностей учнів. Школа має забезпечувати засвоєння учнями комплексу конкретних знань про здоровий спосіб життя, зокрема, про прості та дійові заходи протидії організму інфекціям; значення гігієни, дотримання чистоти, правильного харчування для здоров'я людини; необхідність вакцинації для профілактики хвороб тощо. Турбота про правильну поставу учнів, загальну гігієну та функціональний стан кожної дитини повинна стати предметом особливої уваги педагогічного колективу. Важливим напрямом їх професійної діяльності має бути також і навчання учнів гігієни розумової праці з метою уникнення перевантажень. Актуальними залишаються заходи щодо запобігання та протидії з боку школи шкідливим звичкам учнів - курінню, алкоголізму, вживанню наркотиків.

У процесі формування умінь та навичок здорового способу життя слід враховувати пріоритети: вірити в майбутнє кожної дитини; дотримуватись конфіденційності; надавати позитивну інформацію; бути порадиником, а не моралістом; поважати думку й позицію школяра; акцентувати увагу дитини на власних позитивних рисах, характеристиках і здобутках.

Досвід профілактичної роботи передбачає відповідність змісту роботи потребам особистості: вивчення існуючих запитів та орієнтація змісту, форм роботи на їх задоволення; своєчасне виявлення учнів "групи ризику" та надання їм кваліфікованої професійної допомоги; активізація зворотного зв'язку - надавати можливість висловлювати свої думки та почуття, особливо підліткам; добровільність - мотивувати та пропонувати, а не примушувати та диктувати; моральна спрямованість - зміцнення позитивної позиції особистості щодо власної спроможності підтримання оптимального стану здоров'я; опора на позитивні моменти - не стільки залякувати наслідками шкідливих звичок, скільки привертати увагу й посилювати симпатію до людей, які дотримуються здорового способу життя; розвінчування створюваних рекламними кампаніями стереотипів "героїв з цигаркою", які асоціюються з активністю,

успішністю та процвітанню; об'єктивність - інформація не повинна зводитись до залякування або формальних гасел. Варто пам'ятати, що некваліфікована, необережна інформація може створити атмосферу таємничості та загадковості, спровокувати реакцію на "заборонений плід". Доцільно уникати мілітаризованої термінології, широко залучати батьків, медичних працівників, психологів, соціологів, юристів до пропаганди та сприяння утвердженню у свідомості учнівської молоді принципів здорового способу життя. Передбачати систематичність дій - вся профілактична робота з превентивного виховання - це комплекс заходів, спрямованих на формування свідомого ставлення до власного здоров'я, основою якого повинно бути врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Наші дослідження свідчать, що в ході лекції учнями засвоюється 5% наданої їм інформації, бесіди - 10%, перегляду телепередач - 30%, щотижневої виховної роботи - 45%, рольової гри - 60%. Доцільно враховувати, що найбільш ефективними у процесі формування культури здоров'я кожної особистості є інтерактивні методи роботи із застосуванням елементів тренінгів, гри та оздоровчих вправ.

Досліджуючи в педагогічній теорії загальні визначення професіоналізму, слід виділити такі етапи його формування під час підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до оздоровлення школярів:

1) етап усвідомлення проблеми стрімкого погіршення здоров'я, низького рівня культури здоров'я учнів та значущості особи вчителя фізичної культури як безумовного персоніфікованого зразку культури зокрема, фізичної;

2) оволодіння необхідними оздоровчими технологіями та навичками повсякденної роботи з метою виявлення, правильної оцінки фізичних і творчих здібностей школярів, пошуку найбільш раціональних та ефективних методів оздоровлення;

3) реалізація майбутніми фахівцями отриманої підготовки на практиці у співпраці з медиками (для допомоги контролювання процесу оздоровлення), із самими учнями (здійснення оздоровлення та навчання технологіям оздоровлення) і їхніми батьками (підвищення валеологічних знань щодо оздоровлення їх дітей).

Висновки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можливо зробити висновок, що у наш час найважливішим завданням педагогічного процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури слід вважати як формування високого рівня його професіоналізму, готовності вирішувати складні педагогічні проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням і оздоровленням учнів. Сучасна освіта

вимагає вчителів - професіоналів, які повно уявляють наукову картину своєї професійної діяльності, усвідомлюють свою соціальну відповідальність за здоров'я підростаючого покоління, постійно дбають про своє особистісне і професійне зростання, уміють досягти нових педагогічних та оздоровчих цілей; мають високий рівень особистої фізичної культури та сприяють її набуттю школярами шляхом не просто передачі знань, а передовсім навчаючи учнів користуватися ними; володіють методикою формування педагогічно доцільних відносин зі школярами і колегами, знають прийоми педагогічної взаємодії з батьками учнів; які є науковцями, дослідниками та в змозі самостійно навчатися та оволодівати досвідом попередників на творчому рівні у системному, інтегрованому вигляді, з широким діапазоном діяльності, а також уміють застосовувати знання в умовах жорсткого обмеження навчального часу і оптимальним темпом. Отже: підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до виховної роботи у школі щодо формування здорового способу життя учнів та усвідомлення такої ідеї їх батьками має велику соціально-педагогічну значущість. Особливого значення вона набуває у сучасних умовах соціально-економічної, духовного кризи, погіршення екологічної ситуації й здоров'я підростаючого покоління, займає провідну роль серед учителів школи з формування здорового способу життя, виховання дбайливого ставлення учнів та їх батьків до власного здоров'я і здоров'я дітей. Великий освітньо-виховний потенціал з формування професійної готовності студентів факультетів фізичного виховання педагогічних університетів до виховної роботи щодо пропаганди й реалізації здорового способу життя закладено у вивченні дисциплін педагогічного циклу, проходженні педагогічної практики, організації й проведенні позааудиторної роботи у виші. Якісний розвиток й вдосконалення педагогічних умінь та навичок майбутніх фахівців з профілактично-виховної роботи можливо досягти, забезпечуючи творчий підхід, різноманітність, інноваційність у виборі форм та методів навчання і виховання. Підготовка вчителя фізичної культури до виховної роботи зі школярами – справа державного масштабу й потребує системно виважених дій у подальшому науковому пошуку нових педагогічних шляхів її здійснення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биковська Л.Б. Фізична культура – засіб формування мотивацій до підвищення рівня здоров'я та відмови від шкідливих звичок / Л.Б. Биковська, О.О. Бабінець // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М. Бойко – К.:ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / О.В. Волошенко – К., 2000. – 155 с.
3. Зубалій М. Здоров'я дітей – у небезпеці / М. Зубалій, О. Леонов, Н. Василичина // Фізичне виховання в школі. – 2006. – №4. – с. 6 – 9.



4. Колгурина Т.В. Формирование конкурентоспособности студентов – выпускников вузов физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Т.В. Колгурина – СПб., 2002. – 137 с.
5. Оглоблин К.А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования. автореф. дисс. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.08 / К.А. Оглоблин – СПб., 2008. – 43 с.
6. Педагогическое физкультурноспортивное совершенствование: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, В.А. Кашкаров, И.П. Кравцевич / Под ред. Ю.Д. Железняка. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
7. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л.П. Сущенко – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442.
8. Про формування здорового способу життя дітей та підлітків і заборону тютюнокуріння в навчальних закладах та установах МОН України: Наказ МОН України №612 від 10.09.03 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2003. - №20. - С. 29-30.
9. Актуальні проблеми здоров'я та освіти дітей на початку 21 століття: Спільна сесія АМН та АПН України //Педагогічна газета. - 2001. - №8. - С.1-2

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Турчак Анатолій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* фізичне виховання учнівської та студентської молоді

## ЗАСТОСУВАННЯ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗМІ У ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Світлана ШАНДРУК**

*У статті автором робиться спроба розкрити виховний потенціал засобів масової інформації у контексті їх впливу на формування ціннісних орієнтацій молоді.*

*Ключові слова:* ціннісно-орієнтаційний потенціал, засоби масової інформації, старшокласники.

*В статтє автором делается попытка раскрыть воспитательный потенциал средств массовой информации в контексте их влияния на формирование ценностных ориентаций молодежи. Ключевые слова:* ценностно-ориентационный потенциал, средства массовой информации, старшеклассники.

**Постановка проблеми.** Масова інформація має потужний виховний ціннісно-орієнтаційний потенціал і соціальну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. Розповсюдження інформації за допомогою масових комунікацій є засобом політичного, економічного, морального, естетичного, художнього та інших впливів на свідомість і життєдіяльність людей.

Масова комунікація орієнтується на задоволення потреб і запитів різних суспільних верств населення. Спільна колективна діяльність людей

в умовах високого рівня розподілу праці та концентрації матеріального й духовного виробництва породжує “споживачів” масової інформації, свої глядацькі та слухацькі аудиторії. Завдяки ЗМІ люди отримують доступ до цінностей культури, підвищують свій рівень соціального розвитку. Все більше утверджується думка про те, що людство перебуває на початку розвитку “третьої” системи культури – культури засобів масової комунікації, або *інформаційної культури*. Масова комунікація дає змогу сучасній людині встановлювати та підтримувати зв’язок з широким соціальним середовищем, кордони якого розміщені далеко за межами їх безпосереднього оточення.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Значний внесок у розробку проблеми масової інформації як інституту соціалізації, так і фактора виховання ціннісних орієнтацій молодій людині, внесли такі відомі сучасні вчені, як: І.Бех, Ю.Гальперін, Л.Гордін, І.Кон, В.Ксенофонов, В.Москаленко, О.Первишева, Л.Сніжко та інші (аналіз проблеми виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори та умови виховання); В.Гуров, І.Левшина, І.Зверева, В.Лізанчук, А.Толстих, А.Харчев, С.Хлебик та інші (аналіз різних змістових аспектів засобів масової інформації й комунікації); Л.Біла, І.Дубровицький, Г.Камаєва, Л.Масол, О.Педіско, Т.Сущенко та інші (нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу й дозвілля старшокласників).

*Мета статті.* Проаналізувати педагогічні умови й шляхи виховання ціннісних орієнтацій старших школярів засобами масової інформації

*Виклад основного матеріалу.* Як особливий вид соціального спілкування, масова комунікація здійснюється в масштабах усього суспільства, виступає найважливішою умовою суспільного і культурного розвитку (А.Москаленко, Л.Губерський, В.Іванов, М.Маклюєнн, О.Тоффлер та ін.). [2, 52].

За умов гуманізації, гуманітаризації суспільства і його відкритості засоби масової комунікації стали все активніше впливати на виховання ціннісних орієнтацій і одночасно сприяти формуванню задатків і здібностей молодій людині. У молодіжному середовищі все більшого значення набувають сучасні, електронні ЗМІ, в яких неабияку роль відіграють культурні форми, котрі традиційно вважались і вважаються дозвіллевими, розважальними. Це кіно, телебачення, відео, комп’ютерні ігри тощо. Це певною мірою пояснюється рівнем технічного розвитку суспільства, а “відступ” сучасної молоді, наприклад, від книги на користь телебаченню свідчить про суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях сучасного юнацтва. Проте, деякі дослідники цієї проблеми (Л.Масол, І.Зверева, Н. Миропольська, Г.Шевченко та ін.) вважають, що кіно та відео заміняють читання у тих соціально-культурних прошарках населення, які

й раніше читали небагато. А в деяких випадках відео стимулює інтерес до читання. Так, екранізація класичних і сучасних художніх творів посилює бажання глядача краще зрозуміти побачене, прочитати твір в оригіналі. Цього погляду ми будемо дотримуватися при подальшому визначенні педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами масової інформації. Останні створюють для молодої людини специфічний інформаційний світ, а використання різних інформаційних джерел формує й різні інформативні сфери усвідомлення світу, визначає її ціннісні орієнтації.

Певна річ, що розповсюдження відео і телепродукції створило нову ситуацію у формуванні ціннісних орієнтацій молодих людей. Адже в недалекому минулому цей процес залежав від реальних умов нашого життя, а тому потреби й ціннісні орієнтири не набагато перевищували можливості їх реалізації. Приклади ж сучасного життя, що пропагуються у відеотеках і відеозалах, досить ідеалізовані, бо вони не відповідають можливостям сім'ї переважної частини населення. Водночас юнаки та дівчата, на жаль, ще не здатні усвідомити й тим більше розв'язати це протиріччя, що також є важливим питанням сучасної психолого-педагогічної науки та практики.

Не менш важливого значення для сучасної молоді набуває комунікативна функція техносфери. Як засвідчує педагогічна практика, більша частина школярів використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісного спілкування.

Крім того, розвиток техносфери породжує й нові можливості дозвіллевої діяльності, сприяє створенню відповідних умов аксіологічного виховання учнівської молоді, збагачення її культурного, словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. Водночас сучасна техносфера формує свою аудиторію – пасивного споживача (глядача, слухача). Чи стане молода людина як споживач продукції масової комунікації активним творцем цінностей культури, залежить від багатьох чинників, у тому числі від: 1) особистого життєвого й культурного досвіду молодої людини; 2) ціннісних орієнтацій школярів у сфері матеріальної та духовної культури; 3) якості інформації; 4) умов, за яких молодь сприймає і користується ЗМІ.

Адепти нової соціологічної теорії “інформативного суспільства” відводять засобам масової комунікації визначальне місце в системі суспільних відносин, оскільки вони перетворилися на необхідний елемент повсякденного життя. У зв'язку з прогресуючою “технологією життя”, початком “комп'ютерної ери” не припиняються дослідження, які розглядають проблеми виховання молоді за цих умов. Нові технології,

насамперед мікроелектроніка, все активніше застосовуються майже в усіх типах навчально-виховних закладів, а також у сфері дозвілля молоді. Комп'ютерна ера, незважаючи на низку переваг, що вона надає, породжує урбаністичне дитинство, часто негативно впливає на психічний, емоційний і фізичний розвиток школярів. Проведення учнями значної частини дозвілля вдома за комп'ютером, біля телевізора веде до погіршення стану їх здоров'я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм відпочинку тощо.

Аналізуючи підростаюче покоління, дослідники проблем виховання називають молодь, яка вступила в життя після 70-х років, “поколінням електроніки й засобів масової інформації” (Р.Вінкель). Сьогодні поділяється думка, що сучасне молоде покоління є важким з погляду його освіти й виховання, але причини цього стану трактуються неоднозначно.

Так, для одних ці причини криються у важких соціально-психологічних умовах (Г.Андреєва, Н.Богомолова, Л.Петровська, Х.Онашовський, І.Кон та ін.). Інші (І.Вітаньї, С.Плотникова, В.Лісовський, М. Пряжников, М.Шевандрін та ін.) звинувачують насамперед тих, хто винайшов нові технології, ЗМІ й цим спричинили до “позбавлення дітей дитинства” [1]. Певна річ, відверто непристойні відеофільми, фільми жахів тощо небезпечні для юнаків і дівчат з високою збудливістю. Як відзначають спеціалісти, пристрасть до таких програм проковує асоціативну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм, злочинність і призводить до серйозних патологічних наслідків.

На жаль, і сьогодні індустрія розваг продовжує спрямовувати ЗМІ на формування в молоді соціальної, політичної й духовної апатії, пасивності примітивних смаків, інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій, зневажливого ставлення до справжньої культури, своєї історії, сучасних досягнень людської цивілізації. Так, на думку “Національної Асоціації навчальних закладів США”, більша частина самогубств, до яких вдаються підлітки, пов'язані зі станом депресії, викликаної відеопродукцією [3, 24–26].

Масова культура справляє величезний вплив на всю культуру в цілому. Їй властива тенденція до гомогенізації, тобто прагнення надавати культурним явищам однорідності. На відміну від елітарної культури, тобто культури, орієнтованої на смаки обраних, масова культура свідомо орієнтує поширювані нею духовні цінності на середній рівень масового споживача. Таким чином, бажання надати всім елементам культури системи однорідності та абсолютної схожості – змістова характеристика масової культури. Наділяючи різні культурні явища певною ціннісною нейтральністю, роблячи основну ставку на видовищність, масова культура орієнтується в своєму впливові на стереотипи свідомості,

стандартні штампи, не вимагаючи від людини витрат розумової енергії, почуттів, волі тощо.

Певна внутрішня спорідненість існує між масовою культурою та контр-культурою, яка, виникаючи із суспільної потреби протистояння, постає в певних контрформах культури – інституту юродства, феномена року, панків тощо. Вважається, що контр-культура являє собою ліворадикальну ідеологію протесту, витoki якої досить різномірні й еkleктичні: деякі філософські концепції, окремі традиції утопічної думки, елементи раннього християнства та східних релігійно-містичних учень, авангардні ідеї тощо. Зокрема, в такому феномені контр-культури, як рок-культура, музика є зовсім не головною. Основне тут моральна позиція протистояння, тип існування, “неписаний кодекс честі” тощо. Культура протистояння стара, як світ, і в усіх випадках – це особливий вид морального протесту, в якому сам процес, сама його атмосфера важливіші за результат.

Педагогічну громадськість серйозно турбує те, що справжнє мистецтво як джерело духовного розвитку молоді поступається в своєму виховному впливові. Найбільше нарікань з цього приводу отримує школа за те, що вона погано вчить, не розвиває інтересів до книги, серйозного мистецтва. Адже зміни в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді не доречно пояснювати лише об’єктивним впливом науково-технічного розвитку суспільства. Сучасному вихователю необхідно враховувати й ті зміни, які відбуваються в змісті функціонування засобів комунікації, соціально-психологічних механізмів сприйняття їх школярами.

Водночас слід зауважити, що, незважаючи на постійне зростання значущості освіти, виховна роль вітчизняної школи зменшується. Індустріальне, а нині вже і постіндустріально-інформаційне суспільство, зменшило вплив традиційних інститутів виховання. На зміну їм прийшли спочатку тоталітарно-ідеологічні організації, а потім на базі електронних ЗМІ вирости “масова культура”, “індустрія розваг”, “індустрія свідомості” тощо. Процес соціалізації підростаючого покоління значною мірою випав з-під контролю спеціалізованих виховних інститутів, які здійснювали її протягом століть. Результати цього настільки руйнівні, що бездуховність, ціннісна аморфність, аморальність тощо загрожують процесу виховання підростаючого покоління.

Філософи, соціологи, педагоги й психологи, відтворюючи таку ситуацію, справедливо піднімають проблему суперечності між культурою й цивілізацією – в тому розумінні, що науково-технічний прогрес не супроводжується відповідним культурним, моральним, гуманітарним прогресом людства. Сьогоднішня практика індустріально-інформаційної цивілізації засвідчує: неспеціалізовані соціальні структури, що

ґрунтуються на використанні засобів масової комунікації та управлінні в корпоративно-ринкових цілях, неспроможні здійснювати функцію виховання молодого покоління достатньо ефективно. Вступ людства в еру інформаційної цивілізації принципово змінює виробничі технології, включаючи й духовне виробництво, але він не змінює сутність процесу виховання: формування людини людиною в межах спеціально створених для цього соціальних інститутів.

Це дуже непроста проблема сучасного світу. Адже культ знань, що виступає центром соціалізації та культури молоді, поступово заступається цінностями зовсім іншого ґатунку. У суспільній, а особливо в молодіжній свідомості він замінюється сьогодні іншим культом – “модною” інформацією.

*Висновки.* В культурі минулого авторитет школи був дуже високим, адже сама вона була свого роду унікальним інститутом знань. У наш час авторитет школи може підвищитися за умови, якщо вона стане тим центром, де молода людина не просто навчається, насичується інформацією, але й отримує уявлення про саму себе, про свої культурні схильності, за допомогою яких знайде свій “культурний код” (М. Князева), самовизначиться в культурі й соціумі. Виробляючи нову педагогічну стратегію, ми повинні навчати учнів не тільки споживати культуру, а й орієнтуватися в ній, відбирати справжні цінності. Необхідно дати молодій людині той особистісний імпульс, той заряд, який, поступово розкриваючись, поведе учня за спіраллю неперервної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Витань І. Общество, культура, социология / Общ. Ред. С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1984. – 286 с.
2. Масова комунікація: Підручник / А.З. Москаленко, Л.В. Губерський, В.Ф. Іванов, В.А. Вергун. – К.: Либідь, 1997. – 216 с.
3. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры: Процессы распространения и освоения художественных ценностей. – М.: Наука, 1990. – 244 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шандрук Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* порівняльна педагогіка, ціннісне орієнтування молоді.

## ЗМІСТ

<b>БІДА Олена.</b> ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ .....	3
<b>ВАСИЛЕНКО Володимир.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА .....	10
<b>ВЕЛИЧКО Степан.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	15
<b>ВОВКОТРУБ Віктор</b> ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ В СЕРЕДОВИЩІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....	24
<b>ГРИНЬОВА Марина.</b> САМОРЕГУЛЯЦІЯ МЕНЕДЖЕРА ЯК КЕРІВНИКА КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ КОЛЕКТИВУ .....	31
<b>ДЬЯКОНОВ Генадій.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	39
<b>КАЛІНІЧЕНКО Надія.</b> ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ ПЕДАГОГІВ- НОВАТОРІВ З ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІНСЬКОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....	49
<b>КУШНІР Василь.</b> МЕТОДОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ.....	58
<b>МЕЛЬНИЧУК Сергій.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	74
<b>РАДУЛ Валерій.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	84
<b>РАДУЛ Ольга.</b> ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЯ ДИТИНИ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН VI – XIII ст. ....	93
<b>РАСТРИГІНА Алла.</b> ВЕКТОР ПЕДАГОГІКИ СВОБОДИ У ПАРАДИГМАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНИХ ВИХОВНИХ СИСТЕМ .....	102
<b>САДОВИЙ Микола.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	110
<b>ЧЕРКАСОВ Володимир.</b> ВПЛИВ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ.....	121
<b>ГАЛЕТА Ярослав.</b> ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ .....	128
<b>ДОВГА Тетяна.</b> СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЯ Й МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	134
<b>ОКОЛЬНИЧА Тетяна.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА ЗАСОБІВ ПЕРЕСУВАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ПЕРІОДУ КИЇВСЬКОЇ РУСІ.....	141
<b>РАЦУЛ Анатолій.</b> РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У XX СТОЛІТТІ .....	147
<b>ТКАЧЕНКО Ольга.</b> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ .....	154
<b>ТУРЧАК Анатолій.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У УЧНІВ.....	162
<b>ШАНДРУК Світлана.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗМІ У ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	169

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

## Випуск 106

**Серія:**

*Педагогічні науки*

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації**

**Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»**

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ ДО ДЕРЖАВНОГО  
РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ, ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 19.02.2012 р. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 8,8. Тираж 300. Зам. № 6684.

*РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка.*