

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 12

*Серія:*  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

До 80-річчя від дня народження  
В.О. Сухомлинського

Кіровоград – 1998

ББК –74.00+74.58

НЗ4

УДК – 371+378

**Наукові записки. – Випуск XII.** – Серія: Педагогічні науки. –  
Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. – 176 с.

ISBN 966-7401-03-0

До наукових записок включені статті, що узагальнюють дані психолого-педагогічних досліджень ряду актуальних проблем педагогічного процесу.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів вищих навчальних закладів, учителів шкіл і студентів педагогічних вузів.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

1. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
2. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
3. Манакін В.М. – доктор філологічних наук, професор.
4. Клочек Г.Д. – доктор філологічних наук, професор.
5. Домаранський О. О. – доцент.
6. Бик А. С. – кандидат педагогічних наук, доцент.
7. Романцевич В.К. (редактор).

Друкується за рішенням Вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Адреса редакції: 316050, м. Кіровоград, вул. Шевченка,1,  
тел. 22-56-74

ISBN 966-7401-03-0

ББК –74.00+74.58

НЗ4

© Кіровоградський державний  
педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

## ПЕРЕДМОВА

Пропонований випуск наукових записок присвячується 80-річчю від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського – найвизначнішого українського педагога другої половини ХХ століття, видатного вченого-мислителя із світовим іменем, письменника і публіциста. Науково обґрунтовані педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського живуть і сьогодні слугують відродженій Україні, реформуванню національної системи освіти, розвитку національного виховання. Більше того, ці ідеї привертають увагу педагогічної громадськості в багатьох країнах планети, знаходять там численних послідовників. Актуальність і важливість ідей В.О.Сухомлинського зумовленні їхнім послідовним гуманізмом, життєвою вираженістю і практичною цілеспрямованістю. Вони впливають із закономірностей педагогічного процесу, мудрості народної філософії та української етнопедагогіки.

Ряд статей збірника побудований безпосередньо на матеріалах дослідження багатой педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. Та пов'язані з нею всі статті, оскільки метою кожної з них, як і метою творчості і всього життя видатного педагога, є виховання Людини. Авторами статей є і досвідчені науковці, і зовсім молоді дослідники, які лише вступили на шлях творчого пошуку. Об'єднує їх одне – прагнення зробити певний внесок до загальної справи освіти та виховання підростаючих поколінь. І якщо читач знайде в наукових записках щось цінне, корисне для себе, ми вважатимемо мету досягнутою.

## **НОВА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПРАКТИКА ШКОЛИ**

А.Я.Розенберг

В основі статті – нове бачення головної мети освіти. В статті підкреслюється, що основною цінністю освіти є людина. І розвиткові людської особистості має бути підпорядкована вся діяльність сучасної школи.

The chief idea of the article is the new vision of the main aim of education. This article underlines that the human being is the principle value of education and upbringing. The modern secondary school activity should be subordinated to the development of a human personality.

Роки незалежності України характеризуються зміною суспільних відносин, що позначаються на всіх сферах життєдіяльності країни, у тому числі на освіті.

Новий час – нова філософія освіти. І це цілком закономірно. Зрозуміло, що розбудова нової філософії освіти має всебічно враховувати її (освіту)особливості. Випереджувальний характер функціонування освіти покликаний активно сприяти поступальному розвитку суспільства. Освіта, без сумніву, не може нехтувати сьогоденними потребами навколишнього життя. Але було б помилкою просто пристосуватися до цих потреб. З філософської точки зору освіта не терпить консерватизму, хоча на практиці це явище досить притаманне саме освітянській діяльності. Історія ряду цивілізованих країн в останні десятиліття переконливо доводить, що важливе призначення освіти – слугувати генератором розвитку суспільства. Тому неабияке значення має визначення основних стратегічних напрямів розвитку освіти в країні, як це зроблено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.).

Вихідною ідеєю нової філософії освіти стає положення про те, що головною метою освіти є не тільки і не стільки засвоєння знань, умінь і навичок, скільки, в першу чергу, збагачення духовного світу людини і на цій основі – розвиток особистості. Саме це положення пронизує принципи реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.). Нова орієнтація в розвитку освіти

диктує відповідні зміни у визначенні основних її цінностей. Час, зміни, що відбуваються у суспільному житті, а також у всьому цивілізованому світі, вимагають такого реформування національної системи освіти, в результаті чого вона змогла б уникнути зовнішнього впливу щодо визначення цінностей, стала суб'єктом цінностей, сама виробляла шляхи їх досягнення. Сьогодні головною цінністю освіти є індивідуальність учня, і через те спрямованість освіти набуває особистісно-орієнтованого характеру. Завдання національної системи освіти – допомогти учням відкрити, осмислити і визначити для себе індивідуальні цінності, що має забезпечити гармонійний розвиток кожного з них.

У нових умовах освіта має давати учням «живе знання», тобто таке знання, яке на практиці не дається, не засвоюється, не оволодівається, а здобувається, будується самим суб'єктом. З цією метою учневі має бути створений статус творця у навчально-виховному процесі, статус володаря знань, який уміє розпоряджатися ними в розумному напрямку, вільно оперує ними, на основі наявних здобуває нові знання. Свідоме, осмислене здобуття знань викликає ефективне ставлення до навколишнього світу, до життя. Тому відомі педагоги і психологи (В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв та ін.) вважають, що «живе знання» як реальна цінність освіти стає педагогічною категорією.

Філософське осмислення змісту, шляхів і засобів управління розвитком особистості – надійна основа ефективності та розумної організації навчально-виховного процесу в школі. Кожен, хто причетний до навчання та виховання, має чітко уявити собі неповторний і різноманітний світ потреб, інтересів і нахилів людини в різні періоди свого життєвого шляху, її становлення як особистості. Неперевершений зразок такого філософського осмислення педагогічного процесу стосовно різних вікових груп учнів створив В.О.Сухомлинський. Його чудова книга «Серце віддаю дітям» розкриває шляхи майстерного й тактовного вторгнення у дивовижний, прекрасний світ молодшого школяра з метою його збагачення, розвитку здібностей і досягнення повсякденного дитячого щастя. Те ж саме здійснено в книзі «Народження громадянина» щодо підлітка. На жаль, видатний

педагог не встиг подарувати нам третю задуману книгу – стосовно старшокласника, про що мріяв роками.

Введення у життя нової філософії освіти диктує створення адекватних умов для шкільної практики. Нові ідеї, нові погляди та положення вимагають визначення нових шляхів, методичного забезпечення їх реалізації. Спрямованість освіти на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей вимагає перебудови всього навчально-виховного процесу в сучасній школі. Йдеться про особистісно-орієнтоване навчання, впровадження нових ефективних технологій навчання з урахуванням його диференціації, широке використання проблемності та евристично-пошукових методів навчання, інтеграцію навчальних програм і т.д. Загалом же навчально-виховний процес має будуватися на оптимальних, ефективних моделях навчання та виховання, що ведуть до реалізації принципів гуманізму та гуманітаризму освіти. Йдеться про максимальне олюднення знань, повне підпорядкування їх потребам та інтересам особистості. Кожен навчальний предмет, надто предмети природничо-математичного циклу, має створювати максимум можливостей для самовираження кожного учня, реалізації генетично обумовлених його задатків.

Життя вказує на необхідність переоцінки ролі в організації навчально-виховного процесу, яку відіграє так звична для нас класно-урочна система. Наскільки ефективно вона здатна в нинішніх умовах створити умови та можливості для всебічного розвитку особистості, для самовираження кожної дитини, для життєвої реалізації того, що закладено в неї природою? Робота вчителя на уроці навряд чи дозволяє йому враховувати індивідуальні особливості всіх учнів класу. А якщо майстерність учителя навіть йому дозволить цього домогтися, то його бажанню та умінню скористатися цим просто перешкодить часова обмеженість. Дзвінок з уроку постійно нагадує вчителю, що його чекають в іншому класі, інші учні. По-третє, урок, на жаль, не створює сприятливих умов для повної навчально-пізнавальної самостійності учнів. Колективні та групові форми роботи, підказка товаришів, консультація вчителів, можливість списати у товаришів чи з дошки, з одного боку, ніби сприяють засвоєнню, точніше

здобуванню учнями знань, але з другого, стають на перешкоді самостійності його мислення й дій, отже, і розвитку пізнавальних сил та здібностей. Вчені-методисти і педагоги-практики давно звернули увагу на найбільш помітний недолік класно-урочної системи – орієнтацію на середнього учня. Для роботи як із слабкими, так і з більш сильними у навчанні учнями на уроці дуже обмежені можливості. Часові обмеження також стають суттєвою перешкодою в актуалізації знань, у вивченні нового матеріалу, надто на комбінованому уроці. Часто на уроці просто неможливо реалізувати повний психолого-педагогічний цикл здобування учнями знань (сприймання, осмислення, закріплення, застосування знань на практиці). І, нарешті, орієнтація вчителя на урок як основну форму навчання зменшує його можливості в безпосередньому спілкуванні з учнем, у впливові його особистості на духовний світ дитини.

Компенсувати слабкі місця класно-урочної системи покликани творчий пошук, створення ефективних технологій навчання та виховання. Надію вселяє концепція модульного навчання, що нині проходить експериментальну перевірку. Певну привабливість мають пошуки на шляху диференціації навчання, яка здатна створити умови для самореалізації особистості, розвитку здібностей і талантів кожної дитини. Що ж стосується рівневої диференціації, то, як свідчить практика, вона здебільшого розрахована на засвоєння мінімуму знань усіма учнями, а сильнішими – більш широких і глибоких знань. Однак, це далеко не рівнозначно розвитку духовних сил і здібностей дітей.

На увагу заслуговують пошуки методик, покликаних забезпечити самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, особливо учнів старшого шкільного віку і студентів вищих навчальних закладів. Адже мислити, розв'язувати і діяти самостійно – головне прагнення юнаків і дівчат, і лише самостійна діяльність може забезпечити реалізацію їхніх життєвих планів, задоволення інтересів, нахилів, потреб. Для досягнення самостійності в навчально-пізнавальній діяльності першорядного значення набуває одна з найважливіших функцій учителя-викладача – озброєння учнів засобами здобування знань, умінь та навичок. Вчити вчитися – значить допомогти людині у

самовизначенні, самовдосконаленні, самореалізації як особистості. Саме на це спрямована нова філософія освіти.

Освіта та школа покликані бути знаряддям виховання людської особистості, закласти підвалини для того, щоб людина стала творцем і господарем життя. Школи має не лише забезпечувати потребу в освіті, а й прилучити людину до надбань культури, досягнутих людством, і на цій основі збагатити її духовно. Освіта створює умови для розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей, для виховання високих моральних якостей, для розвитку почуття людської гідності. Освіта – найважливіший шлях формування наукового світогляду й екологічного мислення, що мають шляхом забезпечення їй гідного місця в навколишньому світі та серед природи створити людині умови для комфортного життя. Все це впливає з того беззаперечного положення, що людська особистість – мета і головна цінність освіти.

Спрямованість освіти на всебічний розвиток особистості вимагає зміцнення цілісності педагогічного процесу, ефективності взаємодії навчання та виховання. З цією метою особливого значення набуває проблема розвитку пізнавальної активності школярів. Щоправда, їй завжди приділялася увага, але в нових умовах підкреслюється спрямованість саме на загальний розвиток дитини. Це ж стосується проблеми виховання відповідального ставлення до навчальних занять. По-перше, вона завжди актуальна, поки існує навчання в громадянському суспільстві, вона підкреслює цілісність педагогічного процесу, вимагає взаємодії обох його компонентів – навчання та виховання. По-друге, розв'язання цієї проблеми в цілому чи в якійсь частині передбачає досягнення двох педагогічних результатів: прямого – успіхів у здобуванні учнями знань, розвитку їх пізнавальних сил та здібностей і паралельного – моральної і вольової вихованості. Адже закріплення та розвиток відповідального ставлення до навчальних занять веде до становлення відповідальності як моральної якості та риси особистості. По-третє, йдеться про спрямованість на досягнення головної мети освіти в сучасних умовах – на духовне збагачення, загальний розвиток особистості. По-четверте, важливо пам'ятати, що в період розбудови української державності питання відповідальності особливо значущі. Не може



бути справжньої демократії без відповідальності члена суспільства, не може бути справжнього громадянина України без почуття відповідальності. Зайво доводити, що, виховуючи відповідальне ставлення учнів до учіння, ми розв'язуємо проблему не тільки педагогічного, а й соціально-політичного значення.

Отже, нова філософія освіти диктує перебудову та цілеспрямоване вдосконалення усієї діяльності сучасної школи. Лише тоді вона (нова філософія освіти) зуміє відіграти належну відповідальну роль у реформуванні національної системи освіти, в реалізації освітою визначеного їй історією почесного місця в суспільстві, в його вдосконаленні та поступальному розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К.: Генеза, 1996.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) – К.: Райдуга, 1994.
3. Вишневський Омелян. Система цінностей і стратегія виховання // Рідна школа, 1997. №7-8.
4. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. №5.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1 – К.: Рад. школа, 1976.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Розенберг Арон Якович – доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – філософія освіти, пізнавальна активність школярів і студентів, спадщина В.О.Сухомлинського.

## ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ В АМЕРИЦІ – ІНТЕРЕС ЩОДАЛІ ЗРОСТАЄ

Дмитро Маргуліс (Нью-Йорк, США)

В статті мешканця Нью-Йорка колишнього українського педагога-вченого розповідається про його діяльність по пропаганді педагогічної спадщини Василя Сухомлинського в Сполучених Штатах Америки.

Сполучені Штати справедливо пишаються своїми демократичними традиціями і цінностями, недоторканістю прав людини, проголошених Конституцією. То воістину велике, історичне завоювання. Але чи можна погодитися з тим, що ці права і громадянські свободи механічно, беззастережно переносяться на школу, що їх фетишизація, «розкутість» дітей часто-густо заступають обов'язки і натомість панує всездозволеність, розбещеність? Хіба не абсурдно, що вчителі бояться виявляти вимогливість, аби їх не звинуватили в порушенні прав людини? Чи не тому суспільство опиняється перед лицем поширеної підліткової злочинності, падіння моральності серед молоді. Як тут не згадати В.О.Сухомлинського: він ще в 60-і роки гнівно осуджував руйнівний вплив телеекранних насильств на дітей і молодь. Добре було б, аби занепокоєна громадськість Сполучених Штатів, думка якої зосереджена на кардинальному питанні - що робити, як запобігти злочинності, наркоманії, поширенню порнографії, іншим аморальним явищам, котрі побутують у школах, не поклала найбільші надії на суд, покарання, в'язницю. То не кращий шлях до морального оздоровлення 12-15-річних підлітків. Визначальною має бути роль того, на чому наголошував наш видатний Педагог: «Усе залежить від виховання в дитинстві». І я вирішив серйозно зайнятися пропагандою творчої спадщини В.О.Сухомлинського, про якого в США мало хто знає.

Фактор особистого знайомства з Василем Олександровичем важко переоцінити для створення атмосфери довіри, невимушеного спілкування в аудиторіях, де виступав з розповідями про його творчість, подвижницьку діяльність. Це відчув при першій же зустрічі з освітянами на американській землі - вчителями шкіл українознавства, учасниками щорічних семінарів

напередодні початку занять (на зразок наших серпневих конференцій). Нагадаю, що в Америці - у США і Канаді - численна українська діаспора; що вона роками і десятиліттями з боєм спостерігала, як казармений соціалізм у колишньому СРСР душив вільну думку; як комуністичні верхи насаджували у свідомості багатьох поколінь ідею «молодшого брата», меншевартості українців як нації; як у галузі шкільництва, що було в лабетах панівної ідеології, діяла антидемократична освітньо-виховна система, проводилась політика русифікації.

Отож, раптом - голос: «Нам відомі імена таких непересічних постатей-подвижників українського шкільництва, як Степан Сірополко, Григорій Вашенко. Про Сухомлинського ж тільки те й чув, що пристрасно писав про комуністичні ідеї. Якщо ви зали його особисто, розкажіть, що це була за людина і поясніть, чим буде корисним для нас».

То був не простий екзамен перед аудиторією, пройнятою, поки що, недовірою. Та в настрої стався перелом, коли почав говорити про В.О.Сухомлинського як великого народного педагога, про те, що він вважав народ головним і вічним джерелом педагогічної мудрості, українську народну педагогіку - основою формування особистості; що його педагогічна система здобула всесвітнє визнання, а ґрунтується на багатомістовому фундаменті цінностей українського етносу. Розповів і про походження Василя Олександровича (з діда-прадіда селянська родина).

Наголосив на тому, що, оцінюючи спадщину Сухомлинського, справедливо було б виходити з принципу історизму, врахувати умови, в яких жив і творив. Він - один з небагатьох з часі тоталітаризму - не боявся обстоювати гуманізм, неповторність і гідність особистості, загальнолюдські цінності, доброту, милосердя, альтруїзм - усе те, що суперечило офіційній ідеології з її постулатом: людина - гвинтик соціалістичного маховика. Його гостро критикували - за «абстрактний гуманізм» (!), його травили, цькували, але Сухомлинський ніколи не поступався своїми переконаннями. Прочитував мужні рядки з його листа (від 10 жовтня 1967 р.), які й досі не можу читати без душевного трепету: «За будь-яких обставин я буду стояти прямо. Горизонтальна лінія - лінія змії ... Людина вертикальна».

Увагу аудиторії зосередив на питанні, в умовах діаспори найпекучішому, - вивченні рідної мови. Мудрі, яскраві, образні думки і висловлювання Василя Олександровича про українську мову, її неповторну красу і велич, про виховання любові до рідного слова; його досвід і настанови щодо методики навчання свідомого читання, щодо розумового виховання дітей тощо були сприйняті слухачами з великою цікавістю. Вона особливо посилилась, коли показав книжку «Казки школи під голубим небом», і перед їхніми очима постав унікальний досвід Павліської школи у творенні й використанні казки, без якої, за Сухомлинським, не можна уявити дитинства і яка відіграє неоціненну роль у духовному розвитку дітей, у формуванні уяви, образного мислення, в розумовому, моральному, естетичному вихованні учнів початкових класів.

У лекції йшлося також про вивчення історії, про те, що цей предмет, як зазначав Сухомлинський, має бути не тільки ланцюгом фактів і висновків (тут послався на емоційно бідний, на жаль, посібник історії України - короткий огляд, виданий у Нью-Йорку в 1986 році), а живими, трепетними, сповненими пристрастей розповідями, котрі зачіпають серце й помисли школярів. Спинився й на інших питаннях: про вивчення літератури, яку Сухомлинський вважав одним з найважливіших гуманітарних предметів; про методи виховання пізнавальної активності учнів, розвитку у них самостійного мислення та ін. У цілому ж, можу сказати без перебільшення, що життя і творчість Сухомлинського нікого не залишили байдужим. (Тепло було згадано про лекцію і в українській пресі).

Сповнений райдужних надій, звернувся до Українського музею в Нью-Йорку з листом-клопотанням створити експозицію, присвячену видатному українському педагогу, мислителю, письменнику В.О. Сухомлинському - принаймні, невелику. Дуже шкодую: питання поки що не розв'язується. На це можна буде сподіватися після спорудження нового будинку.

Серед подій, які вважаю суттєвими в цьому контексті, мабуть, одна з найголовніших - участь у Міжнародному симпозіумі з питань реформування американської школи. Організатор його - директор Науково-дослідного інституту педагогіки в м. Медфорд, штат Орегон на Західному узбережжі США, доктор Роберт Вейс,

який майстерно переклав англійською мовою «Серце віддаю дітям». (Високо ціную, що мене зараховано до складу Консультативної ради Інституту). На пленарному засіданні симпозіуму виступав з годинною доповіддю «Спадщина В.О. Сухомлинського». Мав перед собою відповідальне завдання: уперше перед корінними американцями- вчителями, науковцями, викладачами університетів - дати узагальнену, якомога стислішу (адже масштаб особистості, творчій потенціал такі неосяжні, що було б наївною легковажністю ставити перед собою ширшу мету) характеристику спадщини нашого Педагога, його всесвітньовідомої тепер педагогічної системи, розкрити гуманістичну сутність його ідей, досвіду. Влаштував досить велику виставку, експонати до якої добирав роками.

Після доповіді (англійською мовою!) відбувалася жвава розмова на секції, присутні на якій виявили непідробний інтерес до всього, що стосувалося спадщини В.О. Сухомлинського, його особистості, висловлювали бажання більше обізнатися з творчістю цього педагога-феномена. Зворушили слова вчительки: «Усе, про що ви розповіли, припало мені до серця». Такими були й бесіди в двох школах, які відвідали учасники симпозіуму.

Керівник групи учасників з штату Вашингтон охоче погодився видати запропоновану мною книгу-дайджест. За домовленістю ретельно розробив проспект, надіслав, отримав схвальний відзив. Однак, згодом на заваді стала відсутність коштів. Ще раз переконався: тут від слів до їх реалізації - шлях далекий: вирішують гроші.

Прикро, але й це спонукало до нових пошуків, нових адрес. Коло їх дедалі ширшає. Встановив контакт з Міністерством освіти, Американською Асоціацією вчителів, з Педагогічним інститутом при Колумбійському університеті, з університетом штату Монтана, іншими авторитетними організаціями й закладами. Опублікував чимало статей в українському журналі «Рідна школа», в російськомовних журналах «Вестник», «Семейный консультант», газетах. Дописую в англійськомовні журнали: «Амерікен тічер», «Амерікен журнал оф едюкейшн», «Амерікен Едюкейшенл Рісерч журнал». Надіслав статті до «Юкрейніен Рісерч Інстітют ет Гарвард Юніверсіті». Друкується стаття в альманаху «Гомін

України», що виходить у Канаді. Запропонував брошуру видавництву Канадського Інституту українських студій, домовлено.

Бачу сенс своєї подальшої роботи в тому, щоб якомога ширші кола освітян Америки ознайомити із скарбами гуманістичної педагогіки В.С.Сухомлинського, розвиваючи інтерес до неї, всіляко сприяючи утвердженню ідеї: ця педагогіка не знає кордонів, вона співзвучна сьогоденню і прокладає шлях у майбутнє.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дмитро Маргуліс – кандидат педагогічних наук, м. Нью-Йорк, США.

**A SCHOOL BASED ON SYCHOMLINSKY'S  
IDEAS**  
*THE WORLD OF SCHOOL AND THE SCHOOL OF  
THE WORLD A MULTI-VOCAL CURRICULUM  
THROUGH A POLYPHONIC APPROACH*

Chr. Frangos

Стаття розповідає про пошук педагогів школи в Греції, що буде свою діяльність за ідеями В.О.Сухомлинського. Особлива увага звертається на можливості, які створюються роботою з учнями молодших класів поза школою, коли вони зустрічаються з реальним світом дорослих. З метою перевірки педагогічних гіпотез і дослідження результатів організовуються екскурсії до супермаркетів, на фабрики, в аеропорт тощо. Кожен вихід дітей проходить три фази:

- 1) підготовка в класі з інформацією, запитаннями, створенням ситуацій, переглядом вистави лялькового театру;
- 2) відвідування з гідом;
- 3) дискусія, висловлювання вражень.

Дослідники дійшли висновку, що участь дітей у діяльності дорослих ефективно впливає на їхній розвиток.

Автор вважає, що поліфонічний підхід до організації виховання створює нові можливості для педагогічного пошуку.

***THE NEW EDUCATION AND THE ADULTS' WORLD***

The prevalence of the new or progressive education, under the main feature of child centred trend, consists in our days an indisputable fact with universal dimensions (H. Rohrs – V. Lenhart (eds.) 1995). Nevertheless, the new education is not accepted by many educators as an applied strategy in the school. The prevalence, furthermore, of the new education does not create in itself the institutionalisation of all of its proposals. Mainly, the projection of the child as a unique reference centre in the context of the educational activities and the setting aside of the participating role of the community and the society have been severely criticised by J. Dewey, one of the founders of the new school in his last and maybe the best of his books, «*Experience and education*».

The basic criticism, however, concerning the new schools, is that the new schools consider, as an epistemological unit in their structural theory, the *individual-child* and generally the individuals and not the

group dynamics of the interactions in and out of school. Particularly, the views of the old founders of the new education are criticised as, for example, the Rousseau's propositions for the destructive role of the society and his opinion to educate the child (Emile) in the nature's solitude. These views have been even strengthened by the misinterpreted epistemological principles of J. Piaget for the autonomous, almost biologically determined, development of the child's stages who consists, an autonomous, and self-determined being in a becoming equilibrium (Ginsburg, H.P. 1987).

So, we can say that the new education and the new school shaped, without that being their intention, a profound contradiction between the small children and adults, a climate in which the fear for the adults dominates. In this way, followers of the new education as par example, R. Cousinet in his book «*L'education nouvelle*», 1950, did not hesitate to claim that the teachers must stand «in a corner» not disturbing the children with their presence!

Taking into account all these views, we educators influenced by the psychological theories of learning and analysis (Bertrand, Y., 1993) were led to consider the school and the preschool education as an area outside the «dangerous» adult world or as a social protecting «womb». So, in the «open school» children and teachers create their isolation and a climate of tranquillity by putting protecting filters, permitting in this way the entrance of the world going-on just as distilled educational goods.

Thus, we create for the child an educational environment sterilized of the communication «microbes» and a «stuffed» school space without bonds of conflicting social situations which bring creative restructuring in the world of the children's population. This school world creates singular pupil and teaching beings, alien to life who must be converted through other interactions and adaptations in order to obtain social skills and real human competences.

This singular production of odd goods and beings by the school, unfortunately, has burst into the preschool centres causing in the tender age of children real disaster. For we replace the confinement and exclusion provided by the apartments mostly in the cities, with the modern or post-modern structuring provisions with another school confinement in schools; we replace the teacher's monologue with the



monologue of the television set and that of the electronic toys; the real sand is converted in schools in boxed areas of plastic materials; the school building obeys the architectural sensitivities but not the conveniences and sensitivities of small children. With all these interventions we, generally, shape for the small children a school which has no connection to real life, to the adults' world and the communication ways with the adults.

### ***THE EXIT FROM THE KINDERGARTENS – THE SCHOOLS OF THE WORLD***

With all the above mentioned ways, however, we confine the children in an extremely artificial school environment, checking with scholastic care everything that comes into the school and excluding the outdoors outings to the small children, through which they obtain live everyday experiences in the structured local, social and work groups. These experiences consist for the small children the main live space of biological and spiritual development, the ground for their real development (Chr. Frangos, 1993a).

The research issue which comes out of this situation of excluding small children from the adults' world is: if this type of education, the confinement of the children in the space-school is widely accepted as a presupposition of education with quality or if we only accept it because we provide a similar education «behind closed doors» to the other grades of education (primary, secondary education).

Nevertheless, the main problems-questions which came out of the above issue-research were:

- a) which views are expressed for the provided education in the confined school areas in comparison with the provided education out of school;
- b) which are the quality differences with the intervention of other adults in the task of education;
- c) how the relationships between the adults-children can be defined in a new educational environment, like real life and not its representation in books and in schools.

So, in our presentation in this paper we try, following V. Sychomlinsky, mainly, to look into the interactions in the types of communication which are created when the children are outside the

prestructured artificial life in school, when the children visit the real adults' world: super markets, shops, laboratories, farms, factories, printing settings, television stations, surgeries, drug stores, airports, seaports, areas of production and processing of cotton or wool (cotton project), «wool project» etc., where the teacher does not teach but he is the guide-mentor from school to the work places and the adults' every day life where the role of the mediator is played by other adults apart from the teacher as well. These outings raised a number of issues and we wanted to research the new strategies necessary for the confrontation of the problems and the recording of the positive or negative responses on two levels:

- a) in curriculum;
- b) in research methods.

So, in this article we do not only do research for a new curriculum but for a new research method as well.

These outings are not a usual practice in the preschool age and, up to now, during ten years of application, I have met many enthusiastic acceptances but a number of reservations as well. Many teachers and educators who have not overcome the complex of progressiveness of the new school, insist on their opinion «whatever we do we must do it in the school». In many countries, however, (Denmark, Finland, Sweden, Italy, Ukraine, Russia, etc.) the exits are used but not as main procedures of learning and specially as a way of learning. In Greece, up to now, these outings have been used as action research for the improvement of the ways of applying pedagogical hypotheses, for the results, for the future influence on children etc. (Frangos 1993c).

### ***THE POLYPHONIC CURRICULUM***

With this presentation, however, I attempt, on one part, as I have already mentioned above, to observe these exits as a content of a multi-level and multi-vocal «polyphonic curriculum» which considers these activities as a central part of small children's education, but not exclusively; on the other part as a way of re-reaching the acceptance-central point – of the view that in the preprimary age, specially, the exits from school are not only an excellent play ground for children but a cultural and research ground or ground field as well, where the child does not only shape his natural development but he obtains his

first basic strategies of instrumentalism as well. This instrumentalism plays a substantial role in the creation of all dynamics and nuclear performances developed by the children (Frangos, 1966b). In this way, the child shapes, through his polyphonic experiences, his own strategic programmes and his own synthesis.

Thus, the child does not only ruminates information but he constructs, through the «extra muros» experiences, his own experimental field as well. So, the exits which have been used in Greece in the Child Development Centre of the University of Thessaloniki (with 170 every year children, 2 – 6) and in about 300 other public kindergartens in various areas all over Greece, working as a network action research, have provided us with many cross-checked data for the feedback and extension of the «extra muros» kindergartens as a new alternative school unit (Frangos 1994a and 1996a), the school as neighbourhood, the schools of the world.

In this paper, however, we are not going to explore the whole network research, but we shall try to focus on a part which is related directly to the school outings. Every exit of a group of children for visit to a super-market, shop etc., as it was mentioned above, consists of three polyphonic phases:

*1<sup>st</sup> phase:* preparation of the children in the class with information, questions, dramatization, puppet-theatre and specially the creation of a wondering situation according to the Socratic model (Frangos 1993c) for the proximal visit.

*2<sup>nd</sup> phase:* children's exit-visit accompanied by at least three adults (training students or parents) and guide-tour by the persons responsible for the place. This phase is extremely important because during this period the children themselves gather immediate experiences, every one, of course, with his own dynamic and his own phantasms, his own emotions and his own coded holistic logism (Vygotskian autonomous programme of preprimary age). The visit-exit in a group of peers and adults is totally different from similar visits accompanied by parents. In this case the school formalizes the connection between school and real life enabling the child to start shaping an upgrading of the everyday experiences in systems of conceptual tools and structures (Kozulin, 1990). So the immediate experiences are not only simple information for everyday life, but they obtain «meaning» as a zone of proximal

development and Vygotskian scaffolding (Frangos 1994a). They start, also to be transformed into elaborated experiential situations becoming holistic systems of wondering matrix for wider reconstruction during the discussions in the 3<sup>rd</sup> phase.

*3<sup>rd</sup> phase:* Discussion and taxonomy of experiences and transmutation – transformation of these experiences into experiential knowledge and finally in information, conceptual structures microsystems of relations in such a way as to be an element in the transformation of existing knowledge in the development of the child's personality (holistic approach) and in the shaping of prescientific concepts.

### ***THEORETICAL VIEWS AND POLYPHONIC METHOD***

The existing theoretical views in research consist one part of a wider synthetic theory for the school as a big community or rather as a neighbourhood (Frangos, 1994a, 1996b). This synthesis starts from the dialectic model of Socrates as it is cross-checked in our contemporary reality with the experiences of new schools mainly those of C. Reddie and H. Lietz, and other similar progressive schools in Europe, USA, Asia, (Japan) etc. (H. Rohrs – V. Lenhart, 1995).

More specifically in this presentation the synthetic theory is realised through:

1. V. Sychomlinsky's ideas expressed in his book «To children I give my heart»
2. a) Dewey's profound views for the role of the experiences in education, as it has been mentioned above.
  - b) Piaget's scientific views for trends in equilibrium.
  - c) epistemological approaches for a synthesis in the area of the research in the educational sciences (Frangos, 1996b).
  - d) Vygotsky's Cultural Historical Theory (1929, 1978) as it is specially defined for the preprimary child in four dimensions: natural development, creation of symbols with the assistance of adults (assisted learning), formation of conceptual tools for creative activities and internalization of experiences and
  - e) the expressed view in a recent book-report by Unesco-Jacques Delors (1996) for the necessity of collecting experiences from the outside world (p. 143): «*Thus, as the separation between the classroom*

*and the outside world becomes less rigid, teachers also need to make efforts to take the learning process outside the classroom: physically, by practical learning experiences at sites outside schools, and from the content point of view by linking subject-matter to daily life».*

The material used in this research belongs to the 2<sup>nd</sup> phase consisting of 35 pictures of various outings as they were described above. The methodology used for collecting data followed again a synthetic procedure. In this procedure an attempt was made to shape a comprehensive model of a qualitative and quantitative approach under the amalgamation of views of L.J. Cronbach (1980), Hamilton D. (1992), F. Erikson (1986) and J. Tobin (1988).

The material-pictures – was presented to the «observers – evaluators» as a stimulus for expressing views of acceptance, rejection or conversion in the children's activities out of the kindergarten. We were more interested in the form of acceptance, rejection or conversion and mostly in the reasoning behind it. So, it could be said that the discussion followed, up to a point, the discussion approaches of J. Piaget (Clinical Discourse) and of Socrates (Dialectical Discourse).

This method was called polyphonic (multi-voice – multivocal) because we made an attempt to obtain evaluations from different persons (multi-voices) and elaboration of opinions in different levels, the final aim being their synthesis. Nevertheless with the polyphonic method we are extended beyond the usual research of collecting opinion from groups of similar persons (students, kindergarten teachers, etc.) and we enrich the analysis with interpreting propositions from other persons and not only from the main researcher. So we could say that we have not only the acceptance of the qualitative method but its extension in the democracy of polyphony (Frangos Chr. 1991). The recorded discussion which usually lasts over one hour between the main researcher and the observer-evaluator follows the ethnographic and anthropological inquiries into the research field of the Sciences of Education. So, instead of having the analysis and criticism of the main researcher only we have more evaluators and a democratic polyphony of opinions harmonized, but not monopolized by him. In this procedure the final results are distilled many times before becoming definite results or conclusions.

### ***RESEARCH MATERIAL AND THE FIRST SAMPLE***

The material used became a way of means for the shaping of discussion focusing on the children's activities from different kindergartens outside their class and mainly on visits to places where children do not usually visit with their teachers (airports, shops, surgeries etc.). The material consisted of 35 pictures of such children's visits. Some parents or other teachers participated in these visits. The visit never took place under the supervision of only one person. Nevertheless, the teacher had, before the visit, made the necessary arrangements with the person or persons who would receive them and serve as a guide. We must mention at this point that some of the external guides-mentors communicated with the children excellently as «a hidden teacher was jumbling out of them». Many pedestrians, also, stood aside gladly to watch the children walk on streets, into shops, in harbours, places where it is unusual to see groups of children. It is obvious that the children confined in the kindergarten and apartments are missed from daily life, as it was the case before.

The pictures used for the provocation of the discussion covered a big part of the action research: visit and cultivation of plants; shopping in a super-market; mosaics and their construction; painting in open air; living in other European countries (France, Italy-meals spaghetti etc.); joyful meeting of many groups of children in open air with spectators-participants adults (carnival, crossing the road with a policeman) peace day; children's day etc., going to the museum or elsewhere; fire-brigades; one child examining another with a stethoscope with the doctor's help in her surgery; buying tickets and taking a small train-trip; at the airport-entrance to an out of service plane; the teacher dressed as an aspirin, before going to the pharmacy (dramatization); planting of seeds in small pots and replanting in the ground; observing editing of new books; visit and broadcasting from children on a radio or T.V. Station with audience their parents at home; feeding of the ducks next to the lake; bubbles in the yard; florists; participation of the third age; the children observe the development of cotton from the planting of seeds up to the yard and the weaving; the same procedure for the wool, silk (cotton project, wool project, silk project) etc.

As it is obvious from the above presentations what is given to the children is not just information but participation in activities of life.

The school, in this way does not provide the children with ready knowledge but, the children produce information through their experiences. So, the school belongs to the world of children and the children enter the world of adults and they are not only confined in closed spaces with the three R's (writing, reading, arithmetic).

The first sample is consisted in total of twenty-one (21) persons from different countries: nine (9) students, three (3) teachers of the secondary education, nine (9) teachers in teachers training departments. The sample covers the following nine (9) countries: Finland, Germany, Ireland, England, Sweden, Spain, France, Belgium, and Greece. So, the sample is polyethnic or better multi-cultural and multi-professional. It is provided that the sample will cover and many other groups as pupils from primary level, groups from different professions etc.

### ***FIRST CONCLUSIONS***

From the first analysis of the discussion, in the polyphonic approach we have the first encouraging conclusions:

1. Generally the children's outgoings for visiting places of adults and the interactions between children and adults were very well accepted by all the observers except one who expressed the opinion that this was a premature activity.

2. The acceptance of other adults involvement in the learning procedure was between logically accepted and accepted with enthusiasm.

3. All observers supported that the interaction of small children with adults (doctors, technicians, managers, workers, gardeners, etc.) gives one different kind of learning to the children. The participation, nevertheless, of children in the adults' activities is a better preparation for life than the written stories.

4. The children consider their teacher as a person more suitable for the class-life. When they find themselves in new environments (streets, shops, factories, etc.) they feel at greater ease and safety with those responsible for the mentioned places. So, the teachers are called to play a new role.

5. The teacher-mentor (with the ancient meaning of the term: as person interfering during difficulties and giving right tactics). The teacher obtains a new role. He is not the one who gives just information

and knowledge but the one who guides the children to places and persons where they can collect experiences (knowledge interwoven with participating activity). As the teacher himself, also, participates in the way the pupils collect experiences she/he has the opportunity to facilitate his pupils, to give birth to their cognitive tools, information and the «meaning» of each event (Socrates dialectics).

6. The teachers in the new environment reject the «teacher's profile» and they behave more humanly, or at least in a more ordinary way which facilitates the interactions with children (not as «persona» but as person).

7. During the discussions all observers claimed that the information and knowledge without having as their base experiences are not shaping an educational field. It was generally stated that the structures and the systems of information are formed through experiences and not vice-versa.

8. They all claimed that before the exit a preparation should be done for the visit but in a heuristic way and not as a lesson. After the visit, however, when the children will return in the class the discussion must be more as a lesson so that the children will start learning what means gathering information and what is mastering knowledge.

9. It was emphasized that experiences obtain meaning when they do not remain in the level of experience but they are transformed in cognitive conceptions, informational structures and they generally obtain the shape of cognitive instruments (tools).

10. No person expressed dissatisfaction for the participation of other out of school persons in the learning procedure. On the contrary everybody considered this participation necessary. Changing the environmental conditions differentiation of teachers' role is provoked.

11. Everybody expressed his satisfaction with the new teaching way of learning and the polyphonic method. •

12. It was emphasized also that through the polyphonic method we can have synthetic multicultural approaches.

13. In their reasoning for accepting as «good» these preprimary tactics and strategies we noticed some «ethnic» directions. So, English people argued that the «reality» means that something which is real is also very important; the Spanish accepted all the activities because what the children do is live; so the children express more easily their



emotions. The Germans supported the logic of the attempt and since it is logic it is meaningful. The Danish-Swedish-Finnish, supported how important is living in the open air and not in confined spaces. The French claimed that in this way «relations» can be created which can last long after the visit. We generally did not have similar reasoning but every ethnicity referred to a different set of values.

14. It was generally obvious from the discussions that there is a very strong motivation towards the polyphonic approach as its cultural-historical dimension is expressed. It was found that through the polyphonic way the multiplicity was finding new creative approaches of thinking.

The tendency was against the creation of one unique and inflexible system of measure but for a multiple model consisting of some common elements and at the same time differences of interpretations and levels of analysing. The multiple without losing its multiplicity is becoming more suitable for the life as it is.

These first conclusions did not intend to complete the attempt we started as a new approach of preprimary curriculum and as a methodological analysis is concerned. In this paper we presented some first hints and we hope that we will have the opportunity to analyse further the issues mentioned here and to present a bigger and more differentiated sample. It is obvious, however, that the polyphonic model can create some important synthesis and specially new creative quests.

### **BIBLIOGRAPHY**

Ausubel David (1987), Learning as constructing meaning. In N. Entwistle (Ed.) *New Directions in Educational Psychology*, pp. 71-82.

Bertrand Yves (1993). *Theories contemporaines de l' education*. Editions Agence d' Arc. Ottawa.

Broady Donald (Ed.) (1992), *Education in the late 20»' century*. Stockholm Institute of Education Press. Stockholm.

Burgess Robert (Ed.) (1985). *Issues in educational research, qualitative methods*. The Palmer Press. East Sussex.

Cronbach L.J. and al. (1980), *Toward a reform of program evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass.

Delors J. e.a. (1996), *Learning: the treasure within*, Report to Unesco of the International Commission on Education for the twenty-first century.

Entwistle Noel (Ed.) (1987 reprinted). *New directions in educational psychology. 1. Learning and teaching*, The Falmer Press. London & Philadelphia.

Erikson F. (1986), Qualitative methods in research on teaching, In M.G. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed. Pp. 119-161), New York, Macmillan.

Frangos Ch. (1991), *Democracy and education: A procedure from the past to the future*, Association of Educators of East and West Countries, Marburg (Germany).

Frangos Ch. (1993a), *A european teaching model: From Vygotsky to Socrates via Piaget*. Paper included in the Conference Proceedings of Educational ATEE, University of Helsinki, Lahti, Finland, Sept. 1992.

Frangos Ch. (1993b), *L'ecole de l'avenir. Une ecole basee sur les idees de Suchomlinski*, Academic des Science de l' Education, Kiev, Ukraine.

Frangos Ch. (1993c), *A child development centre (C.D.C.) based on the world of work and everyday life: a case of quality education provision for 2.5-5 year old children*, European Early Childhood Education Research Journal, Volume I, No 1, 1993, p. 41.

Frangos Ch. (1994a), *A teaching model from Vygotsky to Socrates via Piaget: The school as neighbourhood*, Thessaloniki (A report for an Intensive Course).

Frangos Ch. (1994b), Early childhood education in Greece, CIDREE, Vol. 9 (Early Childhood in II countries).

Frangos Ch. (1996a), *An epistemological approach: Theory and Praxis*, In Institute for Educational Research, UNESCO – UNISEF: Towards a Modern Learner, Belgrade Centre Curriculum, p. 47-60, 1996.

Frangos Ch. (1996b), *Des modeles nationaux aux modeles multiculturels dans les objectives de l' education prescolaire*, in S. Rayna, F. Laevers, M. Deleau, (eds), L' Education Prescolaire, quels objectifs pedagogiques?, INRP-Nathan, Coil. Pedagogic, Paris 1996.

- Ginsburg, H.P. (1987). Piaget and Education, In N. Entwisle (ed.) *New directions in educational psychology*, The Falmer Press, London.
- Glaser, E.G., and A.L. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hamilton David (1992), Reflections on a Shadow. In Broady D. *Education in the late 20<sup>th</sup> century*, Stockholm Institute of Education Press, p. 17-32.
- Herm Rohrs – Volk. Lenhart (eds.) (1995), *Progressive Education Across the Continents*, Peter Lang, Frankfurt.
- Kozulin, A. (1990), *Vygotsky's psychology, a biography of ideas*, Harvest Waetsheaf, New York.
- Suchomlinsky, V. (1981), *To children I give my heart*. Progress Publ. 10
- Tobin, J.J., (1988), *Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size*. *Dialectical Anthropology* 13(2): 173-187.
- Vygotsky L. (1929), *The problem of the cultural development of the child*. *Journal of Genetic Psychology*, 26,415-434.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Wertsch J. (1985), *Vygotsky and the social formation of the mind*. Harvard University Press.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Em. Prof. Chr. Frangos Director of EDURIT  
 Member of Academy of Ed. Sciences of Ukraine P.O. Box 1664  
 University of Thessaloniki 54006 Thessaloniki, Greece

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ МОЛОДІЖНОЇ МУЗИКИ

В.І.Дряпіка, Т.С.Гаміна

Характерною ознакою молодіжної субкультури є інноваційний пошук й апробація нових культурних уявлень, ідей, норм і цінностей, зокрема музичних. У статті розглядається питання про те, що жанри молодіжної музичної культури – це явище, яке існує переважно у стихійних, майже не регульованих формах аксіологічного орієнтування юнацтва, а у виховній роботі з молоддю воно є потрібним та актуально зумовленим, бо саме на його підґрунті, якщо здійснюється справжніми фахівцями, виростають пагони високої музичної культур.

The characteristic feature of the youth subculture is the innovational trench-raid and approbation of new cultural notions, ideas, standards and values, especially musical one. This article deals with the problem of the genres of the youth musical culture – this phenomenon that exists mainly in the spontaneous, almost non-regulated forms of axiological orientation of young people and in educational work with the youth it is necessary and actually stipulated, because just on its basic, if realized by specialists, the sprouts of high musical culture grow.

Прагнення розкрити взаємозв'язок музики із соціальними орієнтаціями, етичними й естетичними нормами проявилось ще на ранніх етапах усвідомлення мистецтва. Зокрема, вчитель музики Перікла і Сократа афінянин Дамон вважав, що різні ритми і мелодії по-різному впливають на душу людини: «... ми порадимося з Дамоном ..., які музичні розміри підходять для вираження негідності, мізерності, безумства й інших негативних властивостей, а які ритми треба залишити для відображення протилежних станів ...» (1, 183). Дамон і його учні визнавали корисними музичні твори, за допомогою яких людина прилучалася до суспільно-демократичної моралі грецького полісу, а звідси й необхідність постійного піклування про характер музичних творів, що використовувались у вихованні.

На дещо інший аспект цієї проблеми звертав свою увагу Платон, який вбачав виховне значення музики в тому, що вона «більш за все проникає в глибини душі й найсильніше її торкається. Ритм і

гармонія несуть за собою добродійність, якщо хто вихований, якщо ж ні, то навпаки» (5, 185).

Розробляючи власну теорію музики, Арістотель приходив до висновку, що цей вид мистецтва приносить у собі етичне наслідування, орієнтує на добропристойність через відображення дійсності: «що ж стосується мелодій, то вже в них самих містяться відтворення характерів» (1, 411-412).

Разом з тим до античної епохи належать і перші письмово зафіксовані протиріччя етичного змісту музики. Філодем, зокрема, підкреслював: «Музика не має властивостей до наслідування і нездатна ні описати властивостей характеру, ні створити всі духовні якості» (Цит. Зв: 3, 58).

Надалі, в міру суспільно-історичного розвитку, не раз зазнавало змін саме поняття етико-естетичної зорієнтованості музики, а полеміка з приводу її наявності то стихала, то спалахувала з новою силою відповідно до конкретних соціальних і суспільно-політичних ситуацій. Сучасною естетичною наукою доведено, що позитивний вплив на людину мистецтво справляє лише за умови відповідної організації процесу засвоєння слухачами того чи іншого музичного явища, а про «автоматичний позитивний або негативний вплив будь-якої музики не може бути й мови» (4, 25). Та й історія людства може навести чимало прикладів, коли навіть класичні шедеври музичної культури ставали предметом обожнювання найнижчих і найнегідніших особистостей.

Музику не слід вважати і першопричиною неординарної поведінки сучасної молоді, бо її особлива роль у життєдіяльності підростаючого покоління має зовсім інший характер. Так, при формуванні молодіжної спільноти у сфері дозвілля вирішальне значення належить суспільно-історичній практиці тієї чи іншої епохи, того чи іншого суспільства.

Розвиток молодіжної музики спрямовується фундаментальними потребами молоді, а оскільки це динамічна, рухлива і внутрішньо неоднорідна суспільна група з постійно мінливими характеристиками, то й молодіжна музика, за своєю внутрішньою і зовнішньою структурою, досить різноманітна. По-перше, у репрезентантів будь-якого покоління молоді «молодіжні» ознаки проявляються по-різному. Частина молодих людей активно

залучається до діяльності в молодіжних об'єднаннях, угруповуваннях, але існує й інша частина, яка практично не відчуває на собі впливу подібних спільнот. Зорієнтованість цих сторін на молодіжну музику вельми несхожа. Комусь до вподоби рок, хтось полюбляє джаз або поп-музику, авторську пісню, фольклор або класику, традиційну естраду тощо. По-друге, дещо по-різному складаються музичні орієнтири молоді різних країн, поколінь, внутрішньо-молодіжних угруповувань.

Складність зазначених взаємозв'язків і розбіжностей зумовлює проблему характерних тенденцій розвитку молодіжної музики у контексті молодіжної культури. Слід зазначити, що можливість навіть постановки цього питання з'явилася лише в останні десятиріччя. І якщо в індустріально-розвинутих країнах Заходу деякі елементи і риси молодіжної культури почали більш-менш чітко фіксуватись, починаючи з п'ятдесятих років, то вітчизняна культурологія, соціологія, педагогіка звернулись до проблем молодіжної культури значно пізніше. По-перше, доречно зазначити, що диференціація поколінь на ґрунті художніх уподобань і музичних орієнтацій проявляє себе як постійно діючий соціальний механізм. Так, молодь завжди досить швидко підхоплювала, підтримувала і наслідувала модні музичні віяння, але наочна конфронтація поколінь на цьому ґрунті почала визначатися лише на початку п'ятдесятих років у США. Причиною, а скоріше базою цієї конфронтації став ритм-енд-блюз (танцювальний напрямок негритянського джазу), з якого під впливом зрослих запитів «білої» молоді згодом виокремився рок-н-рол. Напруга у взаємовідносинах молоді й старшого покоління почала зростати із найперших кроків цього музичного напрямку. І коли спочатку його сприймали просто дотепною витівкою, то згодом преса підхопила розпочатий старшим поколінням конфлікт і нарекла рок-н-рол антимузикою. А той майже несподівано для всіх дуже скоро перетворився у символ молодого покоління і став першоджерелом зовсім нової музики, нової культури. Представники старшого покоління знаходили переконливі докази огуди рок-н-ролу, який був подібний до низькопробної негритянської музики, вступав у протиріччя з етичними нормами у відображенні інтимних сторін людського буття, привносив із собою знамення розкутості та заперечення

авторитетів тощо. Коли ж рок-н-рол потрапив до Європи і його на зразок Елвіса Преслі почали виконувати Кліфф Річард в Англії, Джонні Холідей у Франції, Андріано Челінтано в Італії, то аргументи його супротивників заповнилися тезами про згубний американський вплив на європейські національні музичні традиції.

У нашій же країні за тих часів нова музика надовго одержала тавро ворожого буржуазного мистецтва. Але, незважаючи на заперечення і протидію зверхників від культури, рок-н-рол одержав підтримку і симпатію у молоді. Швидко сформувалися риси певного молодіжного стилю, що включав у себе нові танці, пластику рухів, манеру поведінки, зачіски («під Елвіса»), елементи одягу тощо. А залучення новаків до цього досить примітивного соціокультурного комплексу розпочалося вже під потужним впливом засобів масової комунікації, коли Захід уже переконався у цілковитій безпечності рок-н-ролу для суспільних принципів.

Коли рок-н-рол і все, що було йому супутнє, перетворився у буденну частину загальнокультурного контексту, молодь забажала нових орієнтирів, які б відповідали її зрослому художньому рівню і новим реаліям життя. Нове замовлення виконала англійська група «Бітлз». Цей славнозвісний гурт, отримавши широку популярність з середини шістдесятих, порівняно швидко підняв усю молодіжну музику до рівня справжнього мистецтва, розробивши нову музичну мову і намітивши орієнтири її подальшого розвитку. Учасники квартету значно розширили коло пісенної тематики від тривіальної лірики до соціально значущих загальнолюдських проблем. Створюючи по-справжньому новаторські музичні твори, «Бітлз» надзвичайно талановито надали дальшого розвитку електрофікованій естраді п'ятдесятих, творчо засвоїли досягнення в галузі студійної техніки звукозапису, відкрили раніше небачені можливості ансамблевого музикування, оригінально використали найвищі досягнення музичного мистецтва минулого. Адже відомо, що класичні традиції в європейській Англії мали набагато глибші корені, ніж у США, бо там спостерігався стрибок від архаїчних пуританських псалмів і культових пісень рабів-невільників до авангардизму, тобто в ХХ століття. По суті справи, було порушено зв'язок із культурною спадщиною. Так, у США побутовали деякі елементи класики, хоча з характерним для цієї країни комерційним

«кліше». Маються на увазі різноманітні симфонічні аранжування, покладені в основу легкої музики, включаючи оркестрову танцювальну, а також «поп-пісню». В Англії культурна спадщина не була аж так «комерціалізована». Крім того, біт-групи утверджували свої власні поняття про звучання інструментів і форми творчості: з одного боку, вони широко використовували американський музичний матеріал і водночас, на відміну від заокеанських співаків рок-н-ролу, вважали домінуючим інструментальне виконавство. І ця «продукція» була адресована поколінню молоді, яке орієнтувалось уже на інші цінності, ніж «рок-н-рольна генерація».

Водночас ровесникам «Бітлз» судилося скласти соціальну базу для популярного руху, що одержав назву «молодіжна революція». Творчість біт-груп, і зокрема «Ліверпульської четвірки», певною мірою не тільки відобразили ідейну еволюцію і модифікацію світосприйняття тогочасної молоді, але й сприяла консолідації молодих людей на ґрунті нових ідей і нового світорозуміння. Наприкінці шістдесятих молодіжний рух на Заході розколовся на безліч течій, а дальший розвиток молодіжної музики породжував нові напрямки, що відповідали запитам різноманітних молодіжних угруповувань і надалі слугували «диференціації» вже наймолодших слухачів.

Тут знову слід наголосити, що, традиційно апелюючи до психофізіологічних і психологічних потенцій молодої людини та швидко вбираючи в себе зміни навколишньої соціальної дійсності, молодіжна музика розвивається «на гребнях хвиль» загальнокультурного конфлікту поколінь. Та обставина, що кожне з підростаючих поколінь систематично піднімає на гарт як цінності музичні композиції, які заперечувались старшими генераціями, перетворює світ музики в арену традиційного конфлікту цінностей, який природно вписується у структуру постійно діючих механізмів культурної спадковості. Визнання цінностей молодіжної музики виступає мовби «перепусткою» у сферу молодіжної культури, у сферу життєдіяльності тієї чи іншої молодіжної спільноти. О.С.Запесоцький зазначає: «Особа, яка не знає «пароллю», природним чином опиняється «поза молоддю». Ті, що мають «перепустку», інтегруються в молодіжну спільноту і залучаються



у процесі її життєдіяльності» (4, 39). Вищезазначені висновки досить важливі для сучасного наставника підростаючих поколінь, бо поза молодіжним середовищем, молодіжною спільнотою, її інтересів, прагнень, ідеалів справити дійовий вплив на орієнтації юнацтва вихователю майже неможливо.

У нашому сучасному суспільстві ця обставина актуалізується ще й тим, що феномен молодіжної, зокрема рок-музики, у вітчизняній естетичній і педагогічній літературі, художній критиці довгий час висвітлювався у дещо спотвореному вигляді. Так, рок-музика оцінювалася переважно як розважальний жанр естрадної музики, напрям поп-музики, де майже зовсім не враховувалась особливість її соціального функціонування. Основна ж соціальна функція року вбачається не стільки в розвазі, скільки в об'єднанні молоді навколо певних художніх цінностей, адекватне переживання яких надає змогу молодій людині відчувати себе причетною до окремої соціальної групи, що відрізняється від інших. Адже молодіжна музика, зокрема рок, характеризується імпровізаційністю викладу, колективністю сприйняття, вираженням світорозуміння певної молодіжної соціальної групи. Все це накладає свій відчутний відбиток на тип «рокової» творчості, що не є авторським у чистому вигляді, а виступає переважно самодіяльним побутуванням з обрядовими формами поведінки на концертах, що дає сучасним дослідникам всі підстави вважати рок специфічним типом фольклору, іменуючи його «новим фольклором» (5, 32).

Як засвідчують соціологічні дослідження, основний зміст пісень рок-гуртів, тобто сенсову наповненість їх цінностей, становить соціальна проблематика (понад 50%), тоді як професійна естрада приділяє соціальним і світоглядним проблемам лише 12% своїх пісень, а це є додатковим свідченням того, що молодіжну музичну культуру, зокрема рок, аж ніяк не слід зводити тільки до форми пасивного дозвілля. Якщо ця культура і виконує розважальну функцію, то треба зауважити, що сенс самої цієї розваги відчутно відрізняється від форм звичайного побутового дозвілля. Адже розвага в цьому разі теж слугує демократизації, демонстрації власної спроможності молоді на щось виняткове, а не лише на те, що регламентовано зовні. Тим більше, що суспільні

явища, які в недалекому минулому мали місце в умовах екосоюзу, сприяли значному поширенню недемократичних тенденцій.

Окрім молодіжної музики, у поширенні якої важливу роль відіграють сучасні засоби масової комунікації (особливо індивідуальні та комерційні способи звуко- і відеозапису), до молодіжної культури слід віднести молодіжну моду – одяг, зовнішні аксесуари, манери і стиль поведінки та мовний жаргон. Але, мабуть, найскравішим її проявом стали так звані неформальні молодіжні об'єднання, що характеризуються досить різноманітною палітрою світоглядних установок, художніх пристрастей, дозвіллевих інтересів, зокрема в музичній сфері.

Переважає більшість таких об'єднань виникла на хвилі невдоволення молоддю бюрократичними підходами суспільних інститутів до розв'язання їх особистих проблем, а досить примітивні «крredo» багатьох цих угруповань – що одне свідчення значних прорахунків в етичному і художньо-естетичному вихованні юнацтва. За змістом, цілями, складом, манерами, способами діяльності вони досить різноманітні, а більшість з них має і так звані формальні ознаки: членство, статут, програму, голів ради або комітетів тощо. Але в силу протизаваги традиційним дозвіллевим клубам і гурткам, що прописані в навчальних і культурних закладах, такі об'єднання іменуються саме неформальними.

Старше покоління, а особливо вчителі і вихователі, ставляться до неформальних молодіжних угруповань з великою пересторогою, вбачаючи у них головних конкурентів в авторитеті й впливові на юну особу. І в цьому вбачається неабиякий сенс, адже для юнаків і дівчат компанія ровесників є добровільно згуртованим осередком, де смаки, оцінки, норми, орієнтири сприймаються мов непорушний еталон, взірць для дальшого наслідування, що в свою чергу значно послаблює вплив на юні душі школи, сім'ї та інших виховних інституцій. Водночас подібне негативне ставлення часто ґрунтується і на упереджених, помилкових поглядах старших, які нерідко призводять до гострих конфліктів. Тут необхідна серйозна і копітка робота з усунення причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, вироблення спільних уявлень про справжні цінності, розкриття мотивацій молоді на подібне спілкування, з'ясування потреб, що задовольняються в

неформальних об'єднаннях. Але субкультурний рівень включеності особи в соціокультурне середовище – це безпосередньо близький молодій людині культурний простір, що забезпечує її спілкування в межах формальних і неформальних об'єднань.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т., т.1. – М.: Мысль, 1975.
2. Голубева Т.Л. Песня в общении молодежи. – М.: Знание, 1988.
3. Денеш Золтан. Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. – М.: Прогресс, 1977.
4. Запесоцкий А.С. Музыка и молодежь. – М.: Знание, 1988.
5. Платон. Сочинения: В 3-х т., т.3. – М.: Мысль, 1972.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дряпіка Володимир Іванович – доцент кафедри історії музики і основного інструмента Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор педагогічних наук (соціальна педагогіка, музично-естетичне виховання молоді).

Гаміна Тетяна Сергіївна – доцент кафедри педагогіки Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук (історія педагогіки, зарубіжна педагогіка, естетичне виховання молоді).

## **СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ У ВЗАЄМОДІЇ З ФОРМУВАННЯМ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ УЧНЯ**

В.В.Радул

На основі експериментальних результатів дослідження проблеми соціальної зрілості вчительських кадрів встановлена сильна кореляційна залежність становлення соціальної зрілості молодого вчителя від формування соціальної зрілості учня. У запропонованій статті показано, що перетворенню учнів у новітній суб'єкт виховання, зростанню їх активності в творчості власної особистості сприяє внутрішнє самовизначення, самоусвідомлення і цілеспрямованість. Обґрунтовано, що розвиток соціальної зрілості особистості учня в шкільному колективі спирається на зміст процесу самореалізації, злиття суспільно необхідних цілей і внутрішніх спонукань.

On the basis of the experimental results of the investigation of the problem of the teaching staff social maturity a strong corelative dependence of the development of a young teacher social maturity on the formation of the social maturity of a pupil is created. The suggested article reveals, that the tuner self-determination, self-consciousness and purposefulness facilitate turning pupils into a fool-blooded subject of upbringing, increasing their activity in the creation of one's own personality . At is acknowledged that the development of the social maturity of a pupil in a school society relies on the context of the self-realization process, gliding of the socially necessary purposes and inner motives together.

Педагогічна діяльність має загальнолюдський характер. Тому педагогічні навички та вміння, мотиви педагогічної діяльності й педагогічні здібності вчителя формуються не лише в професійно-педагогічній, а в усіх сферах життєдіяльності.

Педагогічна діяльність – це обов'язкова взаємодія, спілкування вчителя та учнів, у процесі якого розвиваються їхні ділові та міжособистісні стосунки на основі співпраці, взаємодійної довіри, духовності. Ці взаємини формуються в процесі постійного спілкування вчителя та учнів під час навчальної та позакласної виховної діяльності.

Основними особливостями діяльності вчителя на сучасному етапі є її комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. Особливість цілісності виявляється, по-перше, в реалізації її основної функції – формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості учня; по-друге, в комплексному підході до виховання учнів, що забезпечує єдність розумового, морального, естетичного, екологічного, фізичного, трудового та економічного виховання; по-третє, в співдружності педагогічних, учнівських, батьківських та трудових колективів, взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні; по-четверте, в гармонійному поєднанні різноманітних видів діяльності (навчальної, виховної, громадської, методичної, самоосвітньої).

Становлення соціальної зрілості учня спирається на формування сукупності вмінь самореалізації: передбачати цілі і визначати найбільш актуальні з них; аналізувати умови і виділяти найбільш значущі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та організувати їх послідовну реалізацію; оцінювати проміжні й кінцеві результати діяльності; виправляти допущені помилки.

У своєму підході ми орієнтуємося на використання тактик, прийомів і методів розвивальної стратегії впливу, яка здійснюється у відкритому діалозі педагога й учня, що створює оптимальні передумови для розвитку позитивної мотивації до навчання, формує якості особистісної самостійності й відповідальності, веде до розкриття творчих можливостей учня.

У взаємодії вчителя з учнем конкретизується той рівень у структурі особистості учня, на який орієнтується вчитель у своєму впливові, наскільки він враховує психологічні, індивідуально-типологічні, особистісні, соціальні особливості. В практиці роботи молодого вчителя ці орієнтації на учня класифікуються таким чином:

- 1) «роби, як я» при орієнтації на узагальнений досвід;
- 2) «давай зробимо разом» при орієнтації на внутрішній світ учня;
- 3) «давай поміркуємо, як зробити краще» та при орієнтації на індивідуальні особливості внутрішнього світу учня.

Розширення переліку форм організаційної діяльності дозволяє збагачувати і види їх об'єднання. Тут слід значну увагу приділяти взаєностосункам учасників педагогічного процесу один з одним, що знаходить прояв перш за все у діалогічному спілкуванні та обов'язково на міжособистісному рівні. При цьому недостатньо, щоб педагог вступав у контакти з учнями з метою з'ясування для себе лише прикладних питань: яка ситуація в класі, взаєностосунки між дітьми, в кого особливо гострі проблеми особистісного розвитку кому і як подати допомогу тощо. Важливіше, щоб педагог відпрацьовував уміння ставити себе на місце колективу, учня, хвилюватися, аналізувати та об'єктивно оцінювати плюси й мінуси у власних діях.

Зростання соціальної зрілості особистості вчителя спирається на спілкування з дітьми не на рівні формально-ділових контактів, а на діалогічній основі, бо це дає співбесіднику відчуття обміну думками «на рівних», є умовою виникнення взаємної довіри. Оволодівши технікою довірливого спілкування з дітьми, вчитель буде мати можливість впливати на їх взаєностосунки, включати в раніше спроектовані ситуації, формувати почуття, що пробуджують до соціально значущого типу поведінки. Це ситуації співхвилювання, змагальності, гарантованого успіху тощо. З їх допомогою стає можливим управління виховною системою, формування і коректування стосунків в дитячому середовищі.

Внаслідок цього у педагогів з'являється реальна можливість крок за кроком просувати своїх вихованців до осмислення реальної діяльності й формування особистості активно перетворювальної позиції. У цьому разі спеціально утворені ситуації сприяють більш продуктивному впливу учня на самого себе, тобто інтенсифікують процес самореалізації.

При цьому виявляється, що самореалізація учнів з різними рівнями соціальної зрілості особистості зумовлена самовпливом і здійснюється більш продуктивно, якщо застосовуваний до особистості дитини, підлітка, юнака вплив (від «великого» й «малого») виховних систем або окремого педагога припадає на зону ближнього розвитку особистості.

Діючи на людину, виховні сили різняться глибиною та масштабами тих «психологічних слідів», які вони лишають в

особистості. Характер кожного «сліду» залежить не тільки від особливостей діючої виховної сили, стану мотиваційної сфери, але і від ступеня активності, способів, якими особистість відповідає на дії цієї сили. Тому проблема оптимального співвідношення впливів на пізнавальну, емоційну і поведінкову сфери особистості сьогодні актуальна для досягнення необхідного виховного ефекту, вимагає глибокого вивчення.

Цілеспрямоване ініціювання власної активної поведінки учня повинно бути психологічно тонко інструментованим. Це особливо важливо, коли здійснюється орієнтація на розкриття індивідуальності людини, щоб у результаті виховання люди не були одаковими, а кожна особа проявляла своє творче начало і в навчанні, і в праці, спілкуванні, проведенні відпочинку. Це становить проблему діагностики, де необхідно навчитися визначати глибину і стійкість особистісних змін, передбачати особливості їх наслідків у різних сферах діяльності: пізнанні, спілкуванні, праці.

У цьому ж контексті нагальна проблема стійкості досягнутих рівнів сформованості соціальної зрілості особистості людини. В логіці процесу становлення соціальної зрілості особистості є загальне, особливе та одиничне. Необхідно знати, які зміни, що відбуваються в усіх галузях суспільного буття і суспільної свідомості, впливають на зміни «особливого» та «одиничного», в яких випадках більше, а в яких – менше. У зв'язку з цим виникає завдання вивчення змісту рівнів становлення соціальної зрілості особистості, значення їх характеристик для реформування в душі сучасних вимог; визначення доцільного методичного інструментарію педагогічного впливу.

Міжособистісні взаємодії вчителя й учня можуть бути досить різноманітними. Частина із них інтегративного плану – співдружність, сприяння, співпраця – приводить до утворення спільної взаємодії вищого рівня, результатами якої є зростання рівня соціальної зрілості особистості.

Принцип міжсистемного підходу дозволяє дещо особливо підходити до проблеми еволюції соціальної зрілості молодого вчителя. Ми виходимо з того, що формування соціальної зрілості учня та вчителя має багатоаспектний характер. Але ці аспекти в

свою чергу обумовлені особливостями оволодіння учнями та їх педагогами соціальним досвідом у процесі становлення їх соціальної зрілості.

Так, дослідження становлення соціальної зрілості особистості учня і вчителя в умовах життєдіяльності шкільного колективу підлягає цілеспрямованому управлінню. В цьому плані необхідно встановити динамічні сфери, що змінюються за змістом та способом функціонування залежно від рівня включеності у діяльність. При цьому необхідно дослідити співвідношення рівня зростання соціальної зрілості учня та провідного для вчительського колективу рівня соціальної зрілості.

В основі взаємовпливу розвитку соціальної зрілості молодого вчителя і учня лежить теза С.Л. Рубінштейна про те, що зовнішнє реалізується через внутрішнє. Сформовані в учня у минулому його взаємодії з дійсністю ціннісні орієнтації в силу впливів, яких він зазнає, завжди точно виражають стан його мотиваційно-потребнісної сфери, емоційних етапів, принципів поведінки.

Взаємозв'язки навчання, виховання, розвитку та саморозвитку особистості і її соціальної зрілості проявляються в такій логіці: навчання та виховання ведуть за собою розвиток, який виявляється в тому, що особистість здобуває соціальну зрілість, що може характеризуватися певним якісним рівнем розвитку та функціонування особистості. Саморозвиток тісно пов'язаний з розвитком, а його ефект значною мірою визначається тією основою, яку задає йому розвиток.

Для формування соціальної зрілості учня вчителю необхідно не тільки прагнути зробити учня своїм союзником, а й забезпечити зростання свого рівня соціальної зрілості особистості, що є умовою цілеспрямованого виховання в нього потреби і здатності до саморозвитку, що збігається за цілями з тими завданнями, що здійснює вчитель.

Щоб саморозвиток проходив інтенсивно, від молодого учителя вимагається включати своїх вихованців у різноманітні види діяльності з виконанням кожним більш складних завдань, які вони повинні розв'язувати в справах. В експериментальній роботі організація самодіяльності учнів спрямовувалася так, щоб у ній вони ефективно виробляли звичку самостійно формулювати



завдання, відшукувати способи їх успішного розв'язання і з їх допомогою досягали вищого рівня соціальної зрілості.

Природне старіння знань, корекція професійних якостей особистості вимагає від кожного молодого вчителя постійної роботи над підвищенням власної кваліфікації, професійних знань, навичок педагогічної майстерності. Зрозуміло, що потік цієї інформації не можна охопити рамками навчального процесу. Тому становлення соціальної зрілості молодого вчителя нами розглядається в контексті підготовки молодого покоління до безперервної освіти.

Ефективність становлення соціальної зрілості особистості учнів залежить від того, наскільки активно використовуються особисті стимули дитини, які приводять у рух внутрішні сили, індивідуальні здібності, хист, таланти. Важливо, щоб педагогічні цілі і внутрішні спонукання дитини узгоджувалися взаємодіями один з одним, гармонійно поєднувалися, сприяючи самоутвердженню і найбільш повній самореалізації людини.

Перетворенню учнів конкретних навчальних колективів у повноцінний суб'єкт виховання, зростанню їх активності у творчості власної особистості сприяє внутрішнє самовизначення, самоусвідомлення і цілеспрямованість. У цьому разі становлення соціальної зрілості особистості учня в шкільному колективі спирається на зміст процесу самореалізації, злиття суспільно необхідних цілей і внутрішніх спонукань. Тому для вчителя важливо зосередитися на створенні умов, які сприяють дитині розвивати розуміння самої себе, пізнання своїх бажань, інтересів, можливостей, нахилів, що визначають особисту спрямованість. Тоді в учня буде зростати усвідомлення свого призначення, можливості досягнення життєвих цілей, найбільшого рівня самореалізації лише через внутрішній саморозвиток.

Для забезпечення неухильного становлення соціальної зрілості особистості учня, що передбачає індивідуально-особистісний розвиток, розвиток дитячої інтелектуальної творчості, йому необхідно надавати свободу пізнання. Тільки з її допомогою дитина зможе зрозуміти і пізнати себе та зіставити свої особистісні можливості з реальними умовами життя. Вихованець стає самостимульованим суб'єктом життя та виховання, носієм

суспільно-значущої мети та мрії. В цій ситуації виникають умови усвідомлення своїх здібностей, розвитку цілеспрямованості, міцної волі і працелюбства.

Ділові, товариські, дружні стосунки між дорослими і дітьми, дітей між собою в колективній діяльності складні й неоднозначні. Це природно, оскільки дії і вчинки дітей стимулюються не тільки соціально цілісними мотивами, але і неусвідомленими, випадковими немотивованими діями, стихійними обставинами, біологічними потребами. Для забезпечення можливості осмислення виховних стосунків у всій повноті, глибині й складності керівництва та управління ними необхідно, щоб соціально зрілий учитель володів педагогічним мисленням, яке повинно бути системним, гнучким, діалектичним.

В активному діалозі з дітьми широко застосовується формальнологічне мислення. Розуміння й оцінка складних ситуацій вимагає діалектичної логіки. Виховні стосунки, їх динамізм і реативність диктують необхідність швидкого усвідомлення грамотного реагування, адекватної дії. Тому вихователю потрібно розвивати в собі здатність не лише конкретного дискурсивного, але і системно-методологічного мислення. Важливо вміти зафіксувати, підтримати, актуалізувати випадкову думку, здивувати учнів парадоксом, показати абсурдність певного вчинку, аналізуючи абсурдність власної поведінки.

Усі види мислительної діяльності формують у молодого педагога здатність як теоретичного, стратегічного, так і тактичного, оперативного мислення, на що впливають константи індивідуальних особливостей особистості й її соціальної позиції. Вихователь, взаємодіючи з дітьми, часто потрапляє у ситуацію, коли йому необхідно не тільки осмислити факт, подію і прийняти рішення, але і оцінити їх у генезі, русі, взаємозв'язках, протиріччях, передбачити наслідки взаємодій, інтуїтивно відчувати хід і можливі результати розвитку відносин.

Ряд науковців (Боуерс, Соур), які вивчали вплив особистісних якостей учителя на характер взаємодії в класі, встановили, що «добрими» за загальною оцінкою вважаються вчителі, які володіють:

а) емоційною стабільністю, особистісною зрілістю та соціальною відповідальністю;

б) здатністю виявляти тепло та зацікавленість у спілкуванні;

в) адекватністю сприйняття.

При цьому поведінка учнів у кінцевому підсумку визначається поведінкою вчителя, бо саме вона виступає як необхідна (але недостатня) умова здійснення цілеспрямованої навчальної діяльності.

Одне із важливих положень теорії особистості полягає в тому, що люди поведуть себе відповідно до своїх переконань. Таким чином, можна вважати, що переконання вчителя, які стосуються його власних якостей та можливостей, є вирішальною умовою ефективності діяльності. «Сильний» учитель, волі якого підкоряється більшість дітей вважає себе здатним справлятися з різними життєвими ситуаціями та проблемами. Він переконаний, що, зіткнувшись із труднощами, подолає їх, не втрачаючи присутності духу. Він не схильний сприймати себе як невдачу. Він відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його сприймають, а його здібності, дії та судження є цінними в очах тих, хто оточує вчителя, іншими словами, він володіє високою самооцінкою.

Джерелом розвитку образу Я, починаючи з раннього дитинства, є сприйняття нами реакцій на наші прояви діяльності інших. Тому, розглядаючи процес соціальної взаємодії, ми вважаємо, що зростання рівня соціальної зрілості молодого вчителя перебуває в прямій залежності від зростання соціальної зрілості середовища в цілому та окремих його складових зокрема.

Молодий учитель як індивід сприймає себе як такого не прямо і безпосередньо, а лише опосередковано – за допомогою окремих точок зору інших індивідів (колег, учнів( з тієї ж соціальної групи або за допомогою узагальненої точки зору своєї соціальної групи як цілого.

Для генези соціальної зрілості й особистості суттєвим є розвиток здатності виконувати роль іншої людини і особливо сприймати її установку на нас. Продовжуючи логіку міркувань у цьому напрямку, значущість особистості молодого вчителя є відображенням не тільки значущості інших, але й узагальненого іншого, тобто усього соціального та культурного оточення.

Будь-який розгляд навчального процесу, абстрагований від фундаментальних механізмів людської взаємодії, є безпідставним. Поведінка вчителя в класі є продовженням його поведінки поза стінами школи, оскільки ставлення до навчання і до учнів у принципі відображає його соціальну позицію, рівень соціальної зрілості в різних життєвих ситуаціях.

Як свідчить досвід, будь-яка людина – незалежно від професії – за умови позитивного самосприйняття відчуває себе більш задоволеною; зростає її впевненість у собі, продуктивність та ефективність роботи.

Багато позитивних характеристик учителів асоціюються із запропонованим у свій час американським психологом Маслоу поняттям самоактуалізації особистості. Мається на увазі людина, яка повною мірою реалізує свої можливості, володіє психічним здоров'ям, приймає речі такими, які вони є; її поведінка характеризується спонтанністю, автономністю, творчим підходом і демократизмом. Розвиваючи це твердження, Маслоу, зокрема, зауважує, що найбільш ефективними є ті вчителі, яких відрізняє тенденція до самоактуалізації.

Для нашого дослідження самоактуалізація є визначальною основою самореалізації молодого вчителя. Самореалізуючись, молодий учитель характеризується як творчо налаштована людина, яка потенційно володіє значним впливом на вихованців.

У процесі соціальної взаємодії молодий учитель повинен поглиблювати самопізнання. Завдання позитивного перетворення Я – концепції вчителя та учнів – є сьогодні визнаним орієнтиром гуманістичного підходу в педагогіці, основним засобом забезпечення саморозвитку всіх, хто залучений у сферу навчання та виховання.

Включаючись у життя школи, дитина фактично починає паралельно опанувати дві програми. Перша – це офіційна навчальна програма, опанування якої є загально визнаним завданням кожного учня, друга – прихована програма соціалізації, обумовлена характером міжособистісних взаємовідносин, що складаються в школі. Все шкільне життя в основному спрямоване на реалізацію першої програми. Друга програма не має явного організованого оформлення, але завдяки саме їй формується

емоційне та соціальне життя дитини, її уява про себе і про те, що думають про неї інші.

В умовах загальноосвітньої школи соціальна взаємодія є джерелом формування соціальної зрілості як учня, так і вчителя. Фундаментальним тут є процес розробки систем, здатних координувати різні центрації.

Друге джерело полягає в тому, що будь-яке навчіння, суб'єкта (учня) в результаті його взаємодії з учителем буде наслідком імітації поведінки останнього, а відповідно може відбуватися тільки внаслідок імітації вищої моделі.

На основі цих положень можна сказати, що зростання соціальної зрілості учня безпосередньо залежить від зростання соціальної зрілості вчителя. При цьому зростання рівня і соціальної зрілості молодого вчителя й учня діалектично взаємозв'язані процеси, тобто відокремлене їх проходження не можливе.

Згідно з експериментальними результатами нашого дослідження проявляється сильна залежність становлення соціальної зрілості молодого вчителя від змісту і рівнів формування соціальної зрілості учня.

Нами зафіксовано, що в процесі становлення соціальної зрілості учня змінюється і тип її розвитку. Сутність та зміст цих змін виявляється в різних формах. Зокрема це відбувається у зростаючій потребі, що змінюється за своїм характером потребі учня в самостійності, самоутвердженні. Психологічні дослідження в цьому напрямку обумовлюють стійкі типи розвитку соціальної зрілості особистості учня. Дотримуючись такої традиції, ми насичуємо її власним якісним змістом.

Перший тип – це прагнення учня до самостійності – виявляється в потребі визнання з боку дорослих його можливостей для розв'язання окремих завдань. Безперечно, прагнення до самостійності виявляється в різних дітей по-різному, що знаходить відображення до дорослих, у других воно полягає в бажанні одержати визнання їх нових можливостей; у третіх – в прагненні брати участь у справах на рівні дорослих, домагатися довіри.

Другий тип характеризується тим, що дитина вже не задовольняється своєю участю в певній сукупності справ, рішень,

у неї виявляється потреба в суспільному визнанні, зростає рівень соціальної зрілості.

Третій тип: в учнів формується спроможність до наступного функціонування, народжується прагнення проявити себе, що призводить до усвідомлення своєї соціальної належності, загострюється потреба в самовизначенні, самореалізації.

У процесі формування соціальної зрілості учня особливо яскраво необхідно робити наголос на формуванні його самосвідомості. На основі самосвідомості учень виробляє якісно нове розуміння соціального світу. Реальним виявом такого становлення соціальної зрілості учня є два різноспрямовані моменти:

- 1) спроба самоутвердитися в середовищі дорослих;
- 2) зростає самокритичність, зростає самоконтроль.

Соціальний розвиток учня є складним процесом збагачення набуття людського досвіду й норм взаємовідносин при формуванні відповідної внутрішньої позиції учня.

Таку ситуацію ми спостерігаємо при становленні соціальної зрілості особистості учня. На основі проведеного аналізу виявлено ряд важливих закономірностей. Так, зокрема, встановлено, що соціальний розвиток, коли відбувається нагромадження власне соціального досвіду і формується новий (вищий) рівень зрілості, на певній стадії кожного вікового періоду випереджає інтелектуальний розвиток дитини. Саме соціальним розвитком, зайняттям нової позиції обумовлюється можливість переходу учня на кожний наступний етап соціальної зрілості.

Вплив молодого вчителя на становлення соціальної зрілості учня тим сильніший, чим більше розвинуті його здібності бачити і правильно осмислювати соціальні проблеми, активно брати участь у їх розв'язанні, усвідомлювати свою поведінку.

Головне зараз – проблема діалогу у вихованні. Необхідно збагачувати форми організації діяльності і види їх об'єднання. Значну увагу слід приділяти взаємовідносинам учасників педагогічного процесу один з одним, що заходить прояв перш за все в діалогічному спілкуванні і обов'язково на міжособистісному рівні.

Досвід експериментальної роботи переконав нас, що для зростання соціальної зрілості особистості молодому вчителю важливо навчитися спілкуватися з дітьми не на рівні формально-ділових контактів, а на діалогічній основі, бо це дає і вчителю й учневі відчуття обміну думками «на рівних» з умовою виникнення взаємної довіри. Як зазначають досвідчені вчителі, оволодівши технікою довірливого спілкування з дітьми, молодий учитель має можливість впливати на їх взаємостосунки, включати в раніше спроектовані ситуації, формувати почуття, що пробуджують до певного типу поведінки. Це ситуації співхвилювання, змагальності, гарантованого успіху тощо. З їх допомогою стає можливим управління виховною системою, формування і коректування стосунків у дитячому середовищі, крок за кроком просувати своїх вихованців до осмислення реальної дійсності й формування особистої активно перетворювальної позиції.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Берис Р. Развитие Я – концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.  
Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971.-347с.  
Донцов А.И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. – М.: МГУ, 1984.-208с.  
Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984.-176с.  
Кондратьев С.В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984.-80с.  
Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. – К.: Вища шк., 1995.-150с.  
Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997.-269с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ імені Володимира Винниченка.  
Наукові інтереси: проблеми формування соціальних якостей особистості вчительських кадрів.

## ВИХОВАННЯ ТА ЕКОНОМІЧНІ ВІДНОСИНИ

Н.О.Пасічник

У статті аналізується взаємозв'язок виховання та економічних відносин. Наводяться основні риси виховання, які показують, що мета і характер виховних відносин обумовлені наявними суспільно-економічними відносинами. Підкреслюється недостатній рівень економічного виховання у сучасних умовах і характеризуються основні функції економічного виховання: освітницька, формувальна та світоглядна.

The article deals with the problem of the connection of upbringing and economic relations. It points out main features of upbringing which show that the aims and character of up-bringing relations are caused by existing social – economic relations. It is underlined that the present level of economic upbringing is not sufficient and in the article the main functions of economic upbringing: education, world outlooking, forming, are characterized.

Названа проблема є об'єктом дослідження вчених педагогічної, економічної, філософської, психологічної та інших галузей науки. Інтерес до неї обумовлений тим, що соціально-економічне, культурне та духовне відродження нашої держави безпосередньо стосується освіти і виховного процесу. «Найважливішою цінністю на Землі є вихована людина, особистість. Через це найважливіше в світі – виховання» (1, с.3), – підкреслює А.М.Бойко в оновленій парадигмі виховання. Безпосередній зміст виховання має два взаємозв'язаних аспекти – соціально-економічний та педагогічний. Перший аспект покликаний забезпечити сприятливі умови всебічного розвитку особистості згідно з характером та рівнем розвитку продуктивних сил суспільства. Другий ставить за мету активне формування молодого людини відповідно до загальнолюдських цінностей та ідеалів.

Досвід розвитку суспільства підтверджує думку В.О.Сухомлинського про те, що «педагогіка ... удосконалюється у тісному зв'язку з перетвореннями в галузі економіки, політики, ідеології» (3, с.7).

Зв'язок педагогіки з економічними відносинами найбільш повно проявляється в притаманних вихованню рисах.



По-перше, виховання є загальнолюдською категорією, характерною для всіх етапів становлення та розвитку людського суспільства. При цьому виховна еволюція здійснюється поступово, її хід іноді затримується або повертається назад внаслідок політичних катастроф, але її поступальні кроки ніколи не бувають раптовими, вони лягають на підготовлений економічними відносинами ґрунт.

По-друге, виховання виникає із практичної потреби суспільства – пристосування підростаючого покоління до наявних умов суспільно-економічного життя на всіх його стадіях (виробництво, розподіл, обмін, споживання). Адже з самого початку людина розвивалася під впливом створених нею матеріальних ресурсів, у процесі повсякденної праці, яка забезпечувала задоволення життєвих потреб.

По-третьє, завдяки вихованню підростаюче покоління оволодіває основними елементами соціальної практики старших, залучається до системи суспільних відносин, забезпечується безперервність процесу відтворення робочої сили.

По-четверте, основним критерієм дієвості виховання є міра відповідності властивостей і якостей особистості вимогам життя. Поряд із спільністю критеріїв та методів виховання в кожному суспільстві стиль виховання має свою специфіку. Наприклад, у наш час європейська культурна традиція виховання виходить із того, що малі діти мають потребу в дисципліні, а в міру дорослості дитина повинна мати більшу самостійність. В Японії та інших країнах Азії малюкам надають максимум свободи, практично не обмежують їх. Суворі дисципліна з'являється тут пізніше, в міру зростання дитини. Але любов, добре ставлення до дитини як найефективніший засіб виховання притаманний майже всім виховним системам.

По-п'яте, педагогічний ефект виховання значною мірою залежить від того, «наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні інші засоби впливу ... Між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей, обумовленостей. Ефективність виховання у кінцевому підсумку визначається тим, як ці залежності та обумовленості враховуються, точніше реалізуються, в практиці» (4, с.13).

Отже, аналіз основних рис виховних відносин показує, що характер, форми і зміст виховання на кожному етапі соціально-економічного розвитку обумовлені рівнем розвитку продуктивних сил і відповідними їм виробничими відносинами. Розвиток продуктивних сил – найважливіший критерій і найбільш вагомий показник суспільного процесу та його органічної частини – рівня вихованості підростаючого покоління. Взаємозв'язок виховання як суспільного явища та економічних відносин визначається єдністю економічного та соціального процесу, а також єдиним узагальненим критерієм – розвитком особистості, розмаїтості її здібностей і потреб. При цьому економічний прогрес, складаючи основу прогресу, визначає розмаїття умов життєдіяльності суспільства, в т.ч. систему освіти і виховання. Основою економічного розвитку є відповідні економічні відносини, які забезпечують розвиток соціальної інфраструктури як основи формування особистості – носія певного рівня знань, культури, професіоналізму. Б.Т.Лихачов визначає: «Розвиток усього розмаїття суспільних функцій виховання залежить від соціального наповнення суспільних, насамперед виробничих відносин» (2, с.11).

Зв'язок виховних та виробничих відносин складний і суперечливий. У цій складності визначальними є виробничі відносини і встановлені форми власності. Але і виховання не залишається пасивним стосовно продуктивних сил і виробничих відносин. Воно істотно впливає на розвиток економіки і стан суспільства, тому що управляє розвитком основної продуктивної сили – цілісної та всебічно розвиненої особистості.

Економічні умови сучасного життя, незважаючи на велику складність, звільняють людину від нав'язливих і усталених стереотипів, шаблонів у мисленні і господарюванні, забезпечують справжню самостійність у виборі свого власного шляху. Ст. 34 Конституції України визначає: «Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань ...». Проте для молодого покоління ця можливість реалізується не стихійно, а підготовляється складним багатоплановим процесом сучасного виховання. Мова йде про

зростання ролі свідомих (виховних) засад щодо розвитку суспільного виробництва в умовах ринкової економіки.

Обумовленість виховання суспільно-економічними відносинами посилює значення економічного виховання. Особливо ця проблема є актуальною в сучасних умовах, коли певні економічні знання стали об'єктивною необхідністю кожного члена суспільства, бо всі ми живемо у світі економічних явищ та постійно вступаємо в різноманітні економічні відносини з окремими індивідуумами і суспільством у цілому. Крім того, треба зазначити, що в науково-педагогічній та економічній літературі склалося дещо спрощене уявлення про сутність економічного виховання, шляхи та засоби його здійснення.

*По-перше*, немає чіткого уявлення про місце та роль економічного виховання у навчально-виховному процесі.

*По-друге*, практично відсутній аналіз понятійного апарату, що розкриває суть економічного виховання, економічного мислення й економічної культури.

*По-третьє*, економічне виховання часто ототожнюють з трудовим та іншими видами виховання.

Усе це негативно позначається на формуванні нового економічного мислення та на рівні розвитку економічної культури школярів.

Економічне виховання як частина навчально-виховного процесу спрямоване на розв'язання загальних завдань виховання і виступає як одна із сполучних ланок між розумовим, моральним, трудовим та іншими компонентами виховання. Разом з тим єдність усіх компонентів виховного процесу школярів не виключає, а зумовлює наявність специфічних рис та функцій кожного компонента. Економічне виховання повинно бути спрямоване на розвиток тих сторін свідомості та поведінки школярів, які безпосередньо пов'язані із соціальною й трудовою активністю особистості. На нашу думку, специфіка економічного виховання найбільш повно виявляється у тих функціях, які воно виконує. Вивчення науково-педагогічної літератури та аналіз практики проведення економічного виховання у школах дозволяє виділити три **основні** функції економічного виховання: а) освітницька; б) формувальна; в) світоглядна. Кожна із названих функцій заслуговує детального

наукового дослідження але в статті обмежусь короткою характеристикою.

**Освітницька** функція економічного виховання здійснюється через організацію систематичної економічної освіти, в результаті якої школярі пізнають суттєві тенденції, закономірності й закони розвитку економіки на макро- та мікрорівнях.

Змістом **формувальної** функції економічного виховання є формування економічного мислення та економічної культури школярів. Економічне мислення, проявляючись в усіх сферах життя людини, проникає в царину спонукань та вчинків особистості й реалізується в конкретних діях та багатограних відносинах. За цих умов економічне мислення перетворюється в інтелектуальну властивість людини, виховує здатність осмислювати економічні явища та процеси, засвоювати економічні поняття й категорії, зіставляти їх із практикою. Завдання економічного виховання полягає в створенні відповідних педагогічних умов, які забезпечують глибоке осмислення і стійке засвоєння школярами основ економічної теорії, а також прагне прищепити на цій основі якості, що відповідають сучасним ринковим відносинам. Серед цих якостей найважливіші такі, як: бажання самоутвердитися в житті, почуття власної гідності і незалежності, особиста відповідальність за свою долю, самостійний вибір життєвого шляху, рішучість забезпечити своє життя й існування власною працею.

Виходячи із радикальних змін, що відбуваються в нашому суспільстві, особливого значення набуває **світоглядна** функція економічного виховання. Мова йде про економічний світогляд як особливу систему принципів, поглядів, цінностей, ідеалів та переконань, що визначають напрями діяльності людини. Формування світогляду в процесі економічного виховання має суб'єктивно-об'єктивний характер. Кожна людина на свій розсуд оцінює навколишній світ та формує свій погляд на наявні економічні відносини й перспективи їх розвитку. Слід зазначити, що науковий світогляд школярів формується перш за все у процесі засвоєння знань. У цьому плані особливого значення набуває вивчення предметів соціально-економічного циклу. При їх засвоєнні учні досягають конкретно-історичний аналіз розуміння

економічних явищ, подій, проймаються розумінням державотворчих процесів утвердження України як демократичної суверенної держави.

Отже, аналіз основних рис виховання, характеристика деяких функцій економічного виховання показують, що у суспільстві існує тісний взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість між економічними та виховними відносинами.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 320 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекцій. – М.: Прометей, 1993.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах – К.: Радянська школа. – Т.5. – 640 с.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1982. – 270 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічний Наталія Олексіївна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – виховання підприємницької діяльності, економічне виховання.

## **ІДЕЯ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

В.О.Кравцов

У статті розглядаються актуальні на сьогодні положення ідеї природовідповідного виховання видатного українського педагога В.О.Сухомлинського. Головна увага приділяється розкриттю філософсько-світоглядних основ та механізму реалізації природовідповідності. Автор визначає, що в основу організованого спілкування учнів з природою педагогом були покладені ідеї органічної єдності й тісного взаємовпливу людини та природи, філософія гуманізму, повага до всього живого. Реалізація принципу природовідповідності, основана на глибокому вивченні й урахуванні психолого-вікових особливостей учнів, відбувається протягом усього шкільного періоду.

The article deals with such topical issues as revealing the conception of «natural» upbringing originated by V.O.Sukhomlynsky. The objective is to single out the philosophical basis for the mechanism of realization of the principles of «natural upbringing». The basis of pupil's communication with Nature are the conceptions of integral unity of Man & Nature, close interdependence of them, humanism. To realize these principles we are to take into account specific psychological characteristics of certain age range within the school years.

Загальновідомо, що в останні роки у педагогічній науці йде наполегливий пошук ефективних технологій навчання і виховання. Це пов'язано насамперед з новими суспільними вимогами до освіти на порозі XXI сторіччя. Головні з них (гуманізація, гуманітаризація, демократизація освіти, створення сприятливих умов для всебічного розвитку учнів, розкриття їхніх індивідуальних здібностей) відображенні у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття).

Але, як відомо, нічого не створюється на порожньому місці, не враховуючи попереднього досвіду. Саме цим можна пояснити підвищений інтерес до творчої спадщини видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського, 80-річний ювілей від дня народження якого ми відзначаємо нинішнього року. Саме Сухомлинський протягом 50-60-х років генерував велику

кількість ідей, створив педагогічну систему, багато положень якої все ще продовжують бути актуальними. Більшість з них вже давно творчо використовується педагогами, деякі ж набувають великої популярності в останні роки. Серед них особливе місце займає проблема природовідповідного та екологічного виховання. Слід відзначити, що у педагогіці практика активної реалізації принципу природовідповідності не нова. Вона мала місце у педагогічних системах Я.А.Коменського, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Л.М.Толстого, К.Д.Ушинського. Але у них природа розглядалася лише як засіб для фізичного чи естетичного виховання, інколи – для формування моральних якостей або ж, як у Руссо, сутність людини надмірно біологізується, у поверненні до первісного існування вбачається вихід із суспільної кризи.

У Сухомлинського природовідповідність виховання має значно поглиблений, філософсько-світоглядний зміст. Безумовно, ідея природовідповідного виховання у Василя Олександровича сформувалася під впливом новітніх наукових досягнень та власних філософсько-педагогічних поглядів. Насамперед, слід згадати появу і розвиток, особливо у другій половині ХХ сторіччя, соціоекології, в основу якої були покладені ідеї видатного українського вченого В.І.Вернадського, зокрема його теорія «ноосфери» (сфери розуму), природно-геологічного прошарку, де існує і на який активно впливає людство (3, с.31-32). Саме ці ідеї органічної єдності людини і природи, їхнього тісного взаємовпливу були покладені Сухомлинським в основу організації спілкування учнів з навколишнім середовищем. У творчості педагога були закладені основи нової філософії взаємин людини і природи. Ще в 60-ті роки, в період кампанії з «підкорення» природи і поставлення її на службу людині, він рішуче відходить від такого підходу і прищеплює своїм учням думку, що природа – великий спільний дім для людства, а людина – не могутній цар, а розумний господар цього будинку, від якого залежать лад, чистота і краса в ньому. І це в той час, коли на Заході тільки починали говорити про екологію, а в нашій країні цією проблемою планово і практично почали займатися тільки після Чорнобильської катастрофи.

За своїми філософськими поглядами Василь Олександрович був послідовним гуманістом. Він вважав, що насамперед потрібно

«навчити учня жити» (4, с.424), створити умови для всебічного розвитку особистості. Сухомлинський вважав, що у кожній людині повинно бути щасливе дитинство, спогади про яке будуть зігрівати душу все життя, залишаючись світлим, теплим куточком у свідомості, джерелом моральності й натхнення. По суті філософія дитячого щастя у педагога перекликається з поглядами Якуша Корчака та відомого письменника-гуманіста Антуана де Сент-Екзюпері, який вважав, що дорослі – це ті ж діти, які часто забувають, що були дітьми. А як зробити так, щоб шкільні роки, особливо перші, не зламали вразливу психіку маленької людини, щоб у неї з'явилась любов до навчання, розвивались інтелектуальні, фізичні, моральні здібності? Шлях до цього Василь Олександрович вбачає у створенні «Школи радості», або «Школи під блакитним небом», заняття якої описані ним у книзі «Серце віддаю дітям». Насамперед в активному, керованому спілкуванні з природою, враховуючи біологічну єдність з нею людини, знаходить Сухомлинський можливість без насильства над природою дитини реалізувати завдання освіти. Він переконаний, що навколишній світ повинен набути в очах учнів рис живої істоти, спорідненої з ними, навчити відчувати «людське у світі речей». Сам Василь Олександрович так висловлює своє ставлення до цього питання: «Людина була і завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури» (7, с.17). Педагог значно поглиблює при цьому ідеї Руссо, не розглядаючи природу як довічне джерело «спасіння» людства. У Сухомлинського власна діалектика природи, яка не виступає в ролі носія «вищого розуму» (використовуючи термінологію Гегеля). «В природі немає ніякої магічної сили, що безпосередньо впливає на розум, почуття і волю. Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки» (7, с.129). Так, людина не тільки впливає на природу, а й вчиться в неї, самозаглиблюється у ній. Природовідповідність виховання у Сухомлинського – навчання співіснування з природою, привчання дітей до думки, що людина і природа складають нерозривне ціле – світ живого. В цьому погляді В.О. Сухомлинського перегукуються не тільки з ідеями В.І.Вернадського, а й з філософськими вченнями



сучасності, наприклад, Тейяра де Шардена, який твердив, що людина завжди залишається часткою природи, виділяючись з неї за допомогою науки (1, с.511-512). Разом з тим педагогічний гуманізм Василя Олександровича значно відрізняється від загальнохристиянського, від учення Л.М.Толстого та Махатми Ганді. Сухомлинський не проповідує всепрощення. Зі злом, з недоліками потрібно активно боротися. Це виявляється і в ставленні до природи. Стало основою екологічного виховання, коли вищою цінністю є життя, все живе, яке потрібно не тільки берегти, а й примножувати, боротися за його збереження.

Виходячи з цих ідей, Василь Олександрович комплексно реалізує принцип природовідповідності у розумовому, морально-естетичному, фізичному, трудовому, патріотичному вихованні протягом усього періоду навчання дітей у школі.

При цьому ефективно розв'язується ряд психолого-педагогічних вузлових проблем, які й зараз актуальні: адаптація молодших учнів у школі, психологічна сумісність у колективі, розвиток мотивації навчання, пізнавальних інтересів учнів, самореалізація, розвиток індивідуальних здібностей, фізична загартованість, рівень морально-етичних цінностей у школярів та інші.

Особливу увагу Сухомлинський приділяв першим урокам дитинства, поділяючи точку зору Л.М.Толстого і А.С.Макаренка на те, що людина стає тим, чим стала до п'ятирічного віку (7, с.14). У дошкільному і молодшому шкільному віці відбувається формування характеру, мислення, мови, починається процес пізнання і від того, наскільки ефективним буде цей період навчання, залежать і подальші успіхи дитини. Психологи вважають, що в цей період різко збільшуються навантаження на організм людини, її психіку, мозок, формуються основні моральні цінності (2, с.257). У цей час, підкреслював Василь Олександрович, потрібно побудувати природовідповідне виховання у світі, близькому й зрозумілому дитині. Сухомлинський був одним з перших, хто розпочав заняття з шестирічними дітьми, при цьому природовідповідність визначала і форму, і зміст навчання. Перший рік так і називався «Школа під блакитним небом», оскільки, практично відійшовши від традиційної класно-урочної системи,

Василь Олександрович проводив заняття на лоні природи. Головна мета цього уроку – «навчити думати, сприймати, спостерігати» (7, с.19). Природа виступає головним джерелом думки, її яскравість, багатокольоровість захоплює учнів, перші таємниці примушують шукати відповіді на них. Спроби описати явища навколишньої дійсності збільшують словниковий запас. І все це в невимушеній, вільній обстановці, в русі, на свіжому повітрі. Природа, органічно близька і зрозуміла дитині, стає першим об'єктом дослідження в процесі спілкування. При цьому вчитель використовує ці взаємини для закладення основ не тільки розумового, а й морального, естетичного, фізичного розвитку своїх учнів, створення дитячого колективу. «Школа радості» стає своєрідним містком між дошкільним і шкільним періодом, але природовідповідність продовжує відігравати велику роль і надалі.

Розглянемо більш детально, який вплив має організоване спілкування учнів з природою в основних напрямках навчально-виховного процесу у В.О. Сухомлинського.

Василь Олександрович вважав, що проблема розумового виховання значно виділяється серед інших, була і завжди буде однією з головних ланок у навчально-виховному процесі. Він визнає за необхідне, щоб у ранньому віці, особливо з 5-ти до 10-ти років, дітям відкривалось якомога більше незрозумілого, захопленого, цікавого. Чим більше незрозумілого, тим яскравіше здивування і гостріший інтерес. А що може викликати так багато здивувань й запитань, як не природа? У дитини виникає багато «чому?», відповіді на які значно поліпшують дискретність мозку. Сухомлинський любив повторювати: «Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму» (7, с.17). Саме тому учень перед тим, як відкрити підручник і по складах прочитати перше слово, повинен спочатку познайомитись з «Книгою природи». Адже серед природи народжується яскрава і жива думка, серед природи «дитина мислить образами». Тісно пов'язуючи розвиток мислення і дітей з пізнанням природи, педагог застерігав: якщо ізолювати малюка від природи, примусити сприймати слово без зв'язку з наочними образами, то клітини його мозку будуть швидко втомлюватись, і він не зможе впоратись із запропонованим завданням. «Ось чому треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини

серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму» (7, с.34). В.О. Сухомлинський систематично два рази на тиждень протягом чотирьох років водив кожна групу своїх вихованців до виноградника, у зелений гай, в поле, до річки. При цьому, проводячи уроки мислення, він намагався не стільки говорити самому, скільки слухати дітей, дати можливість їм помовчати, подивитись, відчути, обміркувати, описати все власними словами. Вміння дати дитині подумати – це одна з найтонших якостей педагога, підкреслював Василь Олександрович. Він продумував у деталях усе, що могло б стати джерелом мислення для його вихованців, визначав об'єкти спостереження.

Природі при цьому віддавалась повна перевага, педагог перетворювався немов би в гіда, який розкриває перед дітьми світ живого і прекрасного. Так склалися триста сторінок «Книги природи», на таких уроках учень мислить образами, кольорами, звуками. Образне мислення, узагальнював Василь Олександрович, є важливий і необхідний етап на шляху до понятійного мислення. Але Сухомлинський підкреслював, що поняттями можна оволодіти лише досліджуючи конкретні факти і явища, осмислюючи все, що бачиш своїми очима, тільки при поступовому переході від сприйняття конкретних предметів і явищ до абстрактних узагальнень. І дійсно, мислення дітей, які читають «Книгу природи», відрізняється характерною особливістю. Оперуючи абстрактними поняттями й узагальненнями, діти в думках нерідко звертаються до предметів і явищ, на основі яких вони формувалися. Велику роль в розвитку мислення можуть відіграти вправи на кмітливість, котрі народжуються самими предметами і явищами навколишнього світу. Важливо тільки звернути увагу дітей на ті чи інші явища і домогтися бачення до цієї пори непомітних або незрозумілих зв'язків. Слід відзначити, що зв'язок розумового виховання з природою не закінчується у початковій школі. У середніх класах зовнішнє середовище активно використовується при вивченні дисциплін природничого циклу, тривають уроки мислення, засновані на зв'язку думки з її першоджерелом – навколишнім світом. Ще однією з форм розумового виховання у

старших класах є науково-предметні гуртки, в яких діти займаються питаннями, котрі далеко виходять за межі елементарних знань. Тут велика роль відводиться вивченню природи, коли учні знаходять на якісно вищому, науковому рівні відповіді на запитання, поставлені перед ними навколишнім світом, вчаться розуміти його, жити в ньому.

Дуже важливе значення природі приділяв Василь Олександрович і у фізичному вихованні, виходячи з біологічної близькості до неї людини. Він наголошував, що фізично дітей потрібно загартовувати з самого раннього віку, але без насилля, виходячи з їхніх звичок. Педагог небезпідставно вважав, що довге сидіння за партою у зачиненому приміщенні класу негативно впливає на здоров'я дітей, турбота про яке – найважливіше завдання вихователя. Тому весь серпень у «Школі радості» учні провели на природі, під час канікул ходили у ліс, у походи. У молодших і середніх класах мінімум двічі на тиждень уроки проводились на свіжому повітрі. Ефективність природовідповідного фізичного виховання у Сухомлинського підтверджується практикою: через чотири роки навчання кількість хворих дітей значно зменшилася, а простудні захворювання були практично переможені (7, с.110). Природа при фізичному вихованні виступає великим джерелом радості, спонукає до творчості, всебічно розвиває вихованці. А Василь Олександрович вважав, що «турбота про здоров'я – це найважливіша справа вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили» (7, с. 103). Тому фізичне виховання тісно пов'язане з іншими сферами виховної діяльності, наприклад, з трудовим вихованням, де також велика роль відводиться принципу природовідповідності, адже природа є головним джерелом дослідження для дитини, а праця – засіб, який дозволяє це робити. Разом з тим праця на природі виступає як фактор активізації пізнавальної діяльності: чим більше діти працюють, тим більше таємниць розкривається перед їх свідомістю і тим більше нового, незрозумілого вони бачать перед собою, тим активніша їхня думка. Природовідповідність трудового виховання має багато аспектів. Так праця у сільському господарстві, на природі, активно сприяє фізичному загартовуванню.

Робота в садку, на винограднику, у квітнику розвиває почуття прекрасного, вчить розуміти естетику живого, сприяє моральному, громадянському вихованню.

Велику увагу Василь Олександрович приділяє природо-відповідності при вихованні естетичних почуттів, які є важливою складовою частиною духовних цінностей людини. Велика роль в естетичному вихованні належить вчителю. Саме він повинен навчити відчувати і бачити красу природи, її внутрішній світ, розгледіти особливе, чисте, вічне, добре у звичайних речах. Практично всі заняття на природі мають яскраво виражений духовно-естетичний характер.

Педагог намагається вибрати нове місце для заняття, звернути увагу дітей на нові яскраві риси навколишнього світу. Відомо, що для молодших школярів характерні фантазія, багатобарвність мислення, найбільш яскраві картини, котрі викликають внутрішнє переживання і запам'ятовуються на все життя. Тому Сухомлинський намагався зробити так, щоб у роки дитинства були закладені почуття добра, краси, гармонії, ненасильства. Ці емоційно-естетичні багатства, надбані у процесі спілкування з природою у підлітковому віці, будуть входити у духовне життя як одна з найбільших людських потреб, а пізнання краси природи призведе до формування високих художніх й естетичних почуттів. У ранньому віці діти часто одухотворяють природу, тому не дивно, що, навчившись цінувати красу лісу, поля, річки, вони бачитимуть красу людини. Полюбивши навколишній світ, школяр не буде руйнувати те, що дороге його серцю. «Людина була і завжди залишиться сином природи, і те, що споріднює її з природою, повинно використовуватись для наближення до багатства духовної культури» (7, с.16), – писав Сухомлинський. Моральне й естетичне виховання на природі триває протягом усього шкільного життя. Для цього використовуються «мандрівки у світ природи» – екскурсії, походи, спостереження і т.д. Василь Олександрович був переконаний, що моральні цінності, розкриті перед юними серцями в яскравих образах, захоплюють думку і хвилюють душу, відроджують потяг до морального ідеалу. В цьому потягу – шлях особистості від моральних понять до моральних переконань (4, с.234).

Складовою частиною реалізації принципу природо-відповідності у педагогічній системі В.О. Сухомлинського є екологічне виховання. Сам Василь Олександрович не визначав такого поняття, але прийоми, методи, засоби природовідповідного виховання, напрямки педагогічної діяльності дають нам змогу виділити цей елемент. Передусім в основу екологічного виховання В.О. Сухомлинським була покладена нова філософія життя, заснована на моральних принципах життя, співіснування, поваги до природи, обмеження своїх потреб.

В основу педагогічної системи Сухомлинського покладений природоцентризм. Природа розглядається як один з головних факторів і джерел у розумовому, фізичному, моральному, естетичному вихованні. Педагог вважав, що школа майбутнього повинна якомога повніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що може дати природа і що може дати сама людина для того, щоб природа служила їй. Вже по одному цьому ми повинні берегти і поповнювати наявні природні багатства (6, с.173).

По суті, екологічне виховання у Сухомлинського складається із взаємодії таких факторів: пізнання природи, збереження і відновлення її багатств, навчання співіснування з навколишнім світом. При цьому процес пізнання всесвіту починається в молодшому віці, одночасно з прищепленням любові до живого і захопленням красою природи, а навчальна діяльність у середніх і старших класах спрямована на знаходження шляхів використання природних багатств. Протягом усього шкільного життя організована система активного природозбереження, відновлення природи. Для цього створювались гуртки юних садівників, виноградарів, огородників. З раннього віку учням прищеплювалась ідея спорідненості людини з природою, відповідальність за навколишнє середовище, необхідність поважати всі елементи довкілля, цінувати їх неповторність, керуватись законами природи.

Отже, В.О. Сухомлинським у Павлівській школі було розроблено і втілено в життя практично нову систему освіти, засновану на вільних, гуманістичних принципах. Практично була зроблена спроба відійти від традиційної, жорстокої планово-програмної системи, врахувати особистості розвитку дітей, нові напрямки

розвитку суспільства. Нині починають з'являтися послідовники ідей Сухомлинського з природовідповідного виховання (наприклад, модель Л.Тарасова «Екологія і діалектика», де екологія розглядається як світогляд, як ошадливе ставлення до всього, що оточує людину).

Створюються цілісні системи природо-екологічної освіти. Розробка цієї проблеми триває, але результати експериментів і практичної діяльності вже дають змогу констатувати, що В.О. Сухомлинським було започатковано новий напрям у розвитку педагогіки, в якого, безумовно, є майбутнє.

Таким чином, принцип природовідповідності виховання займає одне з цільних місць у педагогічній системі В.О. Сухомлинського, має комплексний зміст.

По-перше, цей принцип реалізується Василем Олександровичем, виходячи з власних філософських, педагогічних поглядів, з урахуванням психолого-вікових особливостей учнів. По-друге, спілкування з природою має чітко організований, активний, творчий, розвинений характер. По-третє, природовідповідність активно використовується в усіх видах виховної діяльності, особливо у розумовому, фізичному, трудовому, моральному, естетичному, патріотичному вихованні. Нарешті, складовою частиною принципу природовідповідності у В.О. Сухомлинського є екологічне виховання, яке має чітко виражений світоглядний і природоохоронний зміст.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мир философии / Под ред. В.И.Кураева. – М.: Политиздат, 1991, Т.2.
2. Немов Р.С. Психология. – М.: Наука, 1900.
3. Основи соціоекології / За ред. Г.О.Бачинського. – К.: Вища школа, 1995.
4. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1.
5. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.3.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – працює учителем історії. З 1997 року – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Займається вивченням педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

## СІМЕЙНО-ГРОМАДСЬКЕ ВИХОВАННЯ В ЧАСИ АНТИЧНОСТІ ТА ПЕДАГОГІКА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

О.В.Лабенко

Цивілізація всіх часів розвивала  
фізичне та інтелектуальне на  
шкоду психічному і духовному.  
«Тасмна Доктрина».

Стаття присвячена пошуку нових орієнтирів у сімейно-громадському вихованні підростаючого покоління України, спираючись на педагогічний досвід як античної педагогіки, так і сучасної вітчизняної. В останньому випадку у своєму дослідженні ми орієнтувались на творчий доробок видатного українського педагога В.О.Сухомлинського, який у своїй багатогранній освітньо-виховній діяльності теж широко використовував надбання давньогрецьких, давньоримських та інших учителів минулого.

Labenko A.V. Family and Social Upbringing in Antique Times and Suhomlinsky's Pedagogical System. The article is devoted to the investigation of new guiding lines in the family and social upbringing of the young generation in Ukraine. The basis for this is the pedagogical experience of Antique scholars as well as our native ones. In the last case we are oriented on the creative heritage of our prominent scholar Suhomlinsky V.O., who in his diverse educational activity also widely used achievements of Greek, Roman and other teachers of the Past.

Швидкоплинне людське життя ... Та що там вік однієї людини – цілі держави виникають із небуття, набираються сили, щоб згодом щезнути у вирі історії. Що ж тоді застається після людей, держав, народів – один прах? Давньокитайський філософ Лао-цзи відповів: «Дао»(8, с.190-203), тобто шлях, яким вони йшли і одночасно Закон, яким вони керувались.

В.О.Сухомлинський, як і інші наставники і вихователі минулих поколінь, йшов спільним для всіх учителів – Педагогічним шляхом, підкоряючись разом із попередниками Великому Закону Спадкоємства: «Можна без перебільшення сказати, що якби не світло знань про минуле матеріального й духовного життя суспільства, про розвиток культури, науки, школи, системи освіти, педагогічної теорії, ми відчували б себе безпорадними, рухаючись навіпацки в темряві» (6, с.62).



Разом з тим навіть не озброєним оком видно певну схожість нашого сьогодення із тим періодом, в якому жив і творив В.О.Сухомлинський, оскільки і тоді розв'язувалось, і тепер розв'язується практично одне й те ж діалектичне питання – трансформація суспільства через реформування навчально-виховної системи.

З нашої точки зору, заслуга видатного вченого і педагога ХХ століття В.О.Сухомлинського в тому, що він, незважаючи на тяжкі історичні реалії, в яких йому довелося працювати, все-таки зумів не збитися із загальносвітового шляху розвитку педагогічної думки і практики. Внаслідок цього і ми всі, його наступники і послідовники, йдемо вивіреною віковичною дорогою – від педагогіки диктату до педагогіки співпраці, від примусового виховання до виховання засобом переконання, від несвободи у поглядах до плюралізму і толерантності у світосприйнятті. Яскравим прикладом, що засвідчує правоту наших слів, може слугувати творча діяльність В.О.Сухомлинського у сфері сімейно-громадського виховання.

Видатний учитель через творче опрацювання доступної йому літератури історичного, філософського, педагогічного, психологічного характеру (7, с.617-620), через нагромадження власного емпіричного досвіду приходять до усвідомлення основних пріоритетів у сімейному вихованні, застосування яких сприяло організації ефективної роботи з дітьми як в часи сивої давнини, так і в сім'ях його сучасників.

Щоб було зрозуміліше, розглянемо ці педагогічні явища ретроспективно, на конкретних прикладах.

Як свідчить аналіз джерельної бази, який використовував В.О.Сухомлинський у своїй науково-дослідній, практичній діяльності (6, с.641-650), а також огляд іншої педагогічної літератури (1, 2, 4, 5), в історії людства спочатку дійсно були народи, які на світанку свого розвитку не надавали практично ніякої уваги вихованню дітей, оскільки рівень їх мислення був настільки низьким, що все їхнє життя оберталось майже виключно навколо задоволення безпосередніх почуттєвих прагнень. У результаті цього люди жили не стільки вчорашнім і завтрашнім днем, скільки сьогоднішнім. Діти в таких суспільствах були

власністю батьків, які, в свою чергу, не мали стосовно своїх чад ніяких моральних зобов'язань і тому могли робити з ними, що заманеться, як з домашніми тваринами. Навіть право вбивства дітей вповні належало батькам і на основі цього права, наприклад, американські племена гванас закопували дівчаток з метою зробити останніх великою рідкістю. Фактично, в той час сімейного виховання в сучасному розумінні не існувало через те, що батьки не ставили перед собою мету, яка передбачала б певну діяльність, пов'язану із духовно-моральним, інтелектуальним чи іншим вдосконаленням своїх дітей.

Із виникненням держави та релігії сімейне виховання починає набувати відомого ступеня цивілізованості, як це було, наприклад, у давній Персії.

Перський народ у галузі виховання помітний тим, що задовго до греків і римлян увів духовно-моральне загартування на рівні із фізичним. Цей системно-дуалістичний підхід з раннього дитинства привчав молодого перса будувати своє життя не тільки з огляду на вплив зовнішніх виховних факторів: батьківського авторитету, громадської думки, закону тощо, але й спонукав юнака прислухатися до внутрішнього голосу совісті, яка поступово набирала сили в молодій людині під впливом чистого і простого релігійного вчення Зороастра, відбитого у священній книзі Зенд-Авести, звичаях та обрядах рідного народу.

Так, відомо, що як тільки у батьків-персів народжувалась дитина, то вони, відповідно із ритуалом, вливали їй у рот цілющий сік хаому, обмивали її, надавали ім'я одного із ізедів (світлих духів) і віддавали під нагляд матері до того часу, поки дитині не виповниться сім років. Проте, цікаво, що до п'яти років дитині, на думку персів, не можна було розповідати ні про погане, ні про добре. А все, що робила дівчинка чи хлопчик злого, падало на батьків. При цьому закон суворо забороняв бити дитя до семирічного віку.

З семи років сімейне виховання вже тісно перепліталось із громадським у т.зв. «школах справедливості» (4, с.26-32). Однією з головних особливостей цих навчальних закладів було те, що тут з надзвичайною наполегливістю боролися із невдячністю, оскільки перси вважали, що невдячність є головним джерелом усіх людських вад.

Разом із тим, щоб сформувати хоча б правлячу еліту країни вільною від вад основної маси населення, знатні перси в кращі часи розвитку держави виховували своїх синів у царському палаці, де кожен міг добре привчити себе до самовладання, до аналізу життєвих подій та отримати свого роду «протиотруту» від розбещеності. Бо вже з 14 років їх віддавали в руки т.зв. царським вихователям. Це були чотири прискіпливо відібраних знатних перси: наймудріший, найсправедливіший, найстриманіший і наймужніший. Перший із них викладав магію та мистецтво підкорятися й керувати; другий привчав до правдивості; найстриманіший вчив дітей бути незалежними від пристрастей, а, отже, бути вільним і володарем за істиною, найхоробріший робив синів знатних персів безстрашними тому, що боягузи не можуть керувати країною.

Внаслідок цього сини володаря держави та його вищих сановників отримували досить гармонійне сімейно-громадське виховання, вершиною якого була спрямованість до гарних, благородних цілей життя, а в основі лежала повага до керівника держави, влади та закону, любов до батьківщини, почуття справедливості й відраза до брехні. Врешті-решт, ці пріоритети у вихованні зробили можливим побудову квітучої, високоорганізованої величезної країни, яка при Дарії I простягалася від Інду до кордонів Греції та Єгипту, з одного боку, й від Перської затоки аж до Прикаспійських степів і Кавказу, з другого.

Однак, у цьому історико-культурному феномені вражає інше – обставини загибелі цієї країни. Як стверджують історичні джерела (4, с.26-32), трагедія сталася значною мірою від того, що на певному етапі соціально-економічного розвитку в персів майже повністю зникло почуття національної єдності, патріотизму, будь-якого прагнення до вищих цілей у житті особистому, громадському та державному, оскільки належному вихованню підростаючого покоління перестали приділяти увагу.

На наш погляд, через декілька тисячоліть, як це не парадоксально звучить, з подібним негативним явищем зустрівся у процесі своєї життєдіяльності В.О.Сухомлинський. Згадаймо, адже в його час радянський народ добився значних успіхів у

післявоєнній відбудові народного господарства: середньорічні темпи приросту валового суспільного продукту та національного доходу склали близько 10% за рік (3, с.429-453), було запущено в космос перші у світі керовані космічні апарати із людиною на борту тощо. Проте талановитий учений, прозорливий учитель-патріот побачив і дещо інше, те, чого не помічали інші співвітчизники, зачаровані зовнішнім блиском СРСР – все більший дефіцит у тодішньому соціумі дійсно моральних людей із високими ідеалами, таких же відданих, безкорисних, чесних, працьовитих, як і сам В.О.Сухомлинський.

Образно кажучи, в той велично-прекрасний час, коли жив і творив з своїм улюбленим народом наш славетний земляк-педагог, надвечірнє сонце комуністичних ідей Справедливості, Рівності, Братерства ще вигравало малиновим блиском на Кремлівських зірках Білокам'яної, у вікнах відомих будівель ленінських молодіжних організацій, але сизі сутінки байдужості й формалізму, сірий туман міщанства вже почав широко розливатися в закутках людських душ. А держава і народ при цьому дедалі більше підходили до грані, за якою – хаос.

В.О.Сухомлинський, одного часу втомившись від наполегливої боротьби з духовним занепадом і формалізмом у виховній роботі, зізнався: «Ох, як калічить юне серце ця показна активність, ця штучна доброта, ця тріскотня про ідейність замість справжньої ідейності, – душевності, людяності, щирості – без гучних слів і обіцянок, без фальшивої урочистості» (7, с.257).

З огляду на це вкрай стривожений негараздами у вихованні молодого покоління своєї країни великий педагог наполегливо шукав таку систему громадсько-сімейного виховання, впровадження якої принесло б найбільшу користь рідній державі та народу.

Антична історія педагогіки подарувала Василю Олександровичу й ще декілька коштовних речей із своєї скарбниці: давньогрецьку та давньоримську системи виховання дітей.

Виховання у стародавніх греків було особливим – не виключно сімейним, як в Китаї, не кастовим, як в Індії та Єгипті, але національним настільки, щоб кожний почував себе греком і

одночасно з цим поважав інших, незважаючи на те, що вони були в розумінні елліна варварами.

Художність грецької науки, демократичний устрій державного життя витворили для своєї потреби відповідну систему сімейно-громадського виховання, де органічно поєдналися: душевна рівновага, поміркованість та вишуканість у повсякденній життєдіяльності; всебічний фізичний розвиток особистості й спрямованість її до всього прекрасного і доброго.

Іншими словами, у жителів Еллади виховним ідеалом слугувала зовнішня і внутрішня досконалість, гармонійний розвиток усіх тілесних і духовних сил та здібностей дитини. Через це в процесі сімейного та шкільного виховання гімнастика і мистецтво так глибоко взаємопроникали і доповнювали одне одного, домагаючись водночас головного – підняти молоду людину над дрібними турботами, над вульгарною житейською практикою, прищепити їй шляхетність, благородство, вишуканість думок, почуттів, діяльності, щоб згодом кожний міг стати відданим громадянином своєї держави і мужнім захисником культурно-економічних здобутків рідного народу.

Цей ідеал всебічно розвинутої людини із високими моральним пориваннями, фізичною красою, тонким естетичним смаком, врівноваженістю між духовними і матеріальними запитами у житті грека сподобався і В.О.Сухомлинському. Він відчув серцем і осягнув розумом важливість впровадження у повсякденну шкільну практику ідеї гармонійного виховання особистості кожного учня. Адже це вселяло надію на те, що деякі небезпечні вади тодішнього соціального життя можна буде вилікувати, оскільки: «Справжній всебічний розвиток – це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає» (6, с.69).

Поряд з цим історична доля радянського співтовариства, сучасні проблеми розбудови національної системи освіти змушують нас набагато уважніше придивитися до давньоримської виховної системи, ніж це зробив Василь Олександрович, особливо в аспекті впливу сім'ї на дитину.

Відразу ж підкреслимо ту основну відмінність, яка існувала у вихованні молоді в цих двох народів. У греків ідея прекрасного і доброго пронизувала всю виховну справу, в той час, як у римлян

на першому місці стояла ідея практичного і корисного, на основі якої і будувалось виховання. При цьому, якщо перші намагались привнести в життя естетичний елемент, то другі – раціональний. Так, давній грек низько схиляв голову перед духовними устремліннями людини, а римлянин, на протипагу йому, задовольнявся у своєму житті переважно тим, що слугувало зміцненню основ державності й порядку.

Звідси – простота, помірність і стриманість, які стали головними якостями, що культивували римські батьки в своїх дітях, діючи на синів та дочок не стільки словом, скільки прикладом. Мабуть, через це в їх сім'ях дисципліна була такою суворою: в присутності старших молодші повинні були стояти, поки їм не дозволялось сісти, до 30 років молодим людям заборонялось пити вино і т.п. Батьки в свою чергу не мали права говорити або робити щось непристойне, коли біля них були діти. Батько навіть ніколи не купався разом із сином, дядько – з племінником, щоб не образити таким чином почуття сорому в дітей. До того ж у своїх синів батьки всіляко намагалися розбудити ще й дух честі та славолюбства, який вважався незамінним виховним засобом для тих юнаків, які прагнули в майбутньому зайняти вищі державні посади.

Для розвитку моральності в дітях їм намагалися, за звичаєм, прищепити релігійні почуття. Вважалося, що сумлінне виконання вимог римських богів дає міцність і державі, і громадянинові, оскільки у цьому разі людина застрахована від своїх основних гріхів, крім зовнішньої, ще й внутрішньої дисципліною. Мабуть, так воно десь і було до того часу, коли замість дороги до Храму римляни не почали шукати шлях до Колізею. Як тільки трапилось останнє, то вже ніщо не могло зупинити занепаду римського суспільства, яке стало купатися в багатстві, насолодах і крові.

Внаслідок цього внутрішня, духовно-моральна освіта перейшла, врешті-решт, у чисто зовнішню, схоластичну вченість. Мистецтво в свою чергу зробилося прислужником користі і задоволення низької чуттєвості, не спрямовуючи погляди молоді на вищі цінності. Фізичне й духовне виховання втратило взаємозв'язок і розпалося на окремі, нічим не скріплені елементи. А вчені все більше ставали схожими на ремісників від науки, бо

вulgарність нижчих класів стала опановувати їх дух, що приводило до майже повної залежності таких людей від забаганок розбещеної публіки.

З огляду на це, головною метою всієї справи виховання молоді в останній період існування Римської імперії стала багаточеність, яка вже не могла бути чистим джерелом істинної внутрішньої освіти та культури, як незамінних елементів духовно-морального й інтелектуального зростання дитини.

Отже, В.О.Сухомлинський, детально проаналізувавши античну культурно-педагогічну спадщину, підказав нам правильні орієнтири на шляху створення та успішного розвитку національної системи сімейно-громадського виховання підростаючого покоління України. При цьому запорукою успіху в цій нелегкій справі буде слугувати, на наш погляд, творче поєднання в процесі навчально-виховної роботи з дітьми двох, здавалося б несумісних, підходів: раціонального і духовно-культурного, тобто таких, які представлені в історії педагогічної думки у вигляді давньоримської утилітарної практичності і старогрецької душевної піднесеності, з умовою їх доповнення перською відданістю своїй державі й народу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія педагогіки / За ред. М.С.Гриценка. – К.: Вища школа, 1973.
2. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982.
3. Лановик Б.Д. та ін. Історія господарства: Україна і світ: Підручник / За ред. Б.Д.Лановика. – К.: Вища шк., 1995.
4. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения. – С-Петербург, 1892. – Ч.1.
5. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. Пособие ... – М.: Просвещение, 1981.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1.
7. Сухомлинський В.О. Статті // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5.
8. Таранов П.С. 500 шагів к мудрости: В 2 т. – Донецк: Сталкер, 1996. – Т.1.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лабенко Олександр Віталійович – старший викладач кафедри народознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук. Коло наукових інтересів – екологічне виховання школярів, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, валеологічне виховання молоді.

# **ВПЛИВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

**В.В.РЕТУНСЬКА**

Розглядається вплив мовленнєвої діяльності на пізнавальну активність учнів у спеціально створених «мовленнєвих ситуаціях».

The article deals with the question of the influence of speech activities on the cognitive activity of pupils stimulus through situational.

Сучасна людина має бути інтелектуальною особистістю, відповідати за форму і зміст сказаного, знати риторичну спадщину свого народу, достатньо володіти традиційним мовленнєвим етикетом. Уміти володіти словом необхідно кожному, хто хоче чогось досягнути в житті. Низька культура мовлення обіднює, принижує людину, бо, як сказав В.О.Сухомлинський: «... убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної товстошкірості» (7,с.96).

Ось чому головним завданням шкільної освіти на сьогодні є не тільки формування інтелекту, а головне – формування свідомого громадянина України з високим рівнем володіння мовою. Школа має за мету «розвиток повноцінних мовленнєвих здібностей дитини в процесі розв'язання нею життєвих проблем (побутових, виробничих, духовних), формування вмінь розв'язувати їх засобами вивченої мови» (1,с.30).

Групову навчальну діяльність не можна назвати новим явищем у шкільній педагогічній практиці. Однак, на жаль, доводиться констатувати, що попри всі незаперечні переваги цей вид діяльності не посів належного місця у шкільному навчальному процесі. Вчителі лише епізодично вдаються до організації навчальної діяльності у складі малих груп. «До цього часу лишається нерозкритою природа групової навчальної діяльності в її цілісності й системності, недостатньо вивченими є роль і місце діяльності малих груп на різних етапах процесу засвоєння знань. Немає єдиного розуміння того, якою дидактичною одиницею є



групова робота учнів – організаційна форма навчання, вид діяльності, форми організації навчального процесу, умова формування навчальної діяльності тощо» (9,с.4). Майже відсутні дослідження, які стосуються проблеми мовленнєвої діяльності за груповим навчанням.

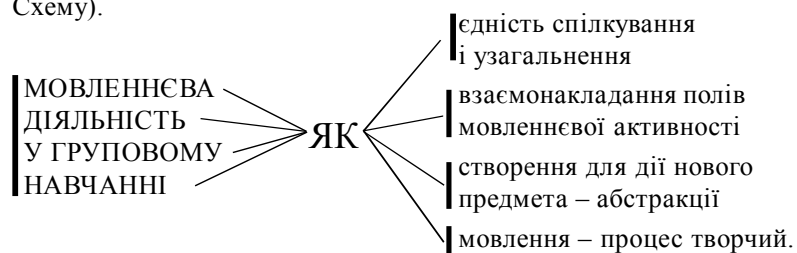
Той факт, що мовно-розумова діяльність є одним із компонентів структурної організації пізнавальної активності учнів, підтверджують наукові дослідження останнього десятиріччя. Так, Л.В.Мар'яненко, обумовлюючи структуру пізнавальної діяльності як єдність трьох компонентів – мотиваційного, операційного, особистісного, включає мовно-розумову діяльність до операційного компонента, трактуючи її як «... вміння передавати зміст матеріалу своїми словами, прагнення урізноманітнювати висловлення своєї думки, логічність і точність мовних висловлювань як уміння формулювати головне, чіткість мовних висловлювань як уміння через слово передати думку (мовна імпровізація)» (5,с.15).

Але майже не існує окремих досліджень динаміки взаємозв'язку мовленнєвої діяльності та пізнавальної активності в ході групового навчання учнів.

Не вивченими залишаються і такі питання: яким чином мовленнєва діяльність у групі сприяє розвитку пізнавальної активності? Чи можна вважати її однією з умов підвищення пізнавальної активності у процесі групової навчальної діяльності? Які форми повинна набувати мовленнєва діяльність у груповій роботі на уроці, аби стати запорукою розвитку пізнавальної активності учнів? Ці та деякі інші питання стали предметом нашого дослідження.

Теорія мовленнєвої діяльності знайшла розвиток у працях Л.С.Виготського, О.Н.Леонтьєва, О.О.Потебні, Л.В.Щерби та ін. Вперше у світовій науці Л.С.Виготським було дано тлумачення «діяльнісного» уявлення глобальної мови, тлумачення її як певного виду діяльності. У своїй книзі «Мышление и речь» Л.С.Виготський основною характеристикою усякої мовленнєвої діяльності вважав єдність спілкування й узагальнення, якою б не була мовленнєва ситуація, у ній неодмінно реалізуються обидві ці сторони: «... вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі

тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відтворює дійсність» (2,с.50-51). У книзі Л.В.Щерби «Языковая система и речевая деятельность» мовленнєва діяльність отримує двоякі осмислення. Перше з них – це уявлення мовленнєвої діяльності як «потік мови» (відомо, що для Гумбольдта мова була якраз такою «цілісною єдністю мовлення» (Totalität des Sprechens), своєрідний просторово-часовий континуум, утворений перехрещенням і взаємонакладанням полів мовленнєвої активності мовців. Друге – пояснення її саме як одного із видів діяльності. П.Я.Гальперін сформулював гіпотезу поетапного формування розумових дій: дія з матеріальними предметами, дія через голосну мову (без безпосередньої опори на предмет) і дія в голові, тобто власна думка. «Перевага мовленнєвої дії полягає не у відриві від посереднього зв'язку з предметом, а у тому, що вона створює для дії новий предмет – абстракції... Перенесення дії в мовленнєвий план означає не тільки вияв дії у мові, але перш за все мовленнєве виконання предметної дії – не тільки повідомлення про дію, а дію у новій, мовленнєвій формі» (3, с.456). О.О.Потебня вважав, що кожний акт мовлення є творчим процесом, в якому не повторюється уже готова істина, але народжується нова. «Чуттєвий образ (вихідна форма думки) водночас суб'єктивний, тому що є результат, який тільки належить діяльності і в кожній душі складається по-іншому, та об'єктивний, бо є при таких, а не інших зовнішніх збудженнях і відтворюється душею. Відокремити цю останню особливість від тої, яка дається людині зовнішніми впливами, і отже, належить їй самій, можна тільки через слово» (6,с,156). Виділені теоретичні положення утворюють деяку цілісну єдність, підпорядковану меті нашого дослідження і певним чином визначають сам його напрямок (див. Схему).



Проведений нами експеримент показав, що коли мовленнєва діяльність у групі планується з урахуванням виділених чотирьох складових, то тим самим створюються оптимальні умови для підвищення пізнавальної активності учнів.

У більшості педагогічних досліджень групова діяльність вважалась такою формою організації навчальної роботи учнів, основною метою якої є поглиблення змістової основи пізнавальних процесів і розкриття результатів власних пізнавальних надбань учнів у формі, відмінній від тих, які наявні на звичайному уроці. Підтвердженням цьому є той факт, що групова навчальна діяльність застосовується на уроках-семінарах, уроках-заліках, комбінованих уроках. Не дослідженим залишається питання про самоактуалізацію особистості учня у процесі мовленнєвої діяльності через групову навчальну діяльність. Розглядаючи мовленнєву діяльність учнів у групі як один з показників підвищення пізнавальної активності, ми пішли дещо іншим шляхом, зосередивши свою увагу ось на чому. Р.Л.Кричевський і О.М.Дубовська в книзі «Психология малых групп» розглядають такі поняття, як «територіальність», «особистісний простір», «Просторове розміщення членів групи» (4,с.117-123). Додавши до цього понятійного переділку «взаємонакладання полів мовленнєвої активності індивідів» (за Л.В.Щербою), ми отримали модель нашого дослідження.

Ми вважаємо, що просторове розміщення груп у класі і розташування членів у групі є важливим фактором, якщо мова йде про таку групову роботу, де мовленнєвій діяльності приділяється особлива увага. Нами розроблена й експериментально випробувана система розміщення груп у класі залежно від типу уроку.

Отримані результати свідчать про те, що вибір членами групи того чи іншого місця знаходження в груповому просторі знаходить певний взаємозв'язок з мовленнєвою діяльністю, а також із їхньою пізнавальною активністю. При цьому цікавим виявляється той факт, що займаючи центральну позицію в «полі» групового обговорення, член групи перебуває на перехресті «внутрішньогрупових комунікацій», а це дає йому шанс більше висловлюватись, що відповідно сприяє підвищенню його пізнавальної активності.

У свій час Г.І.Щукіна, досліджуючи проблему мовленнєвої діяльності, звернула увагу на те що створення спеціальних ситуацій для розвитку мовленнєвої діяльності (в той час – «проблемні ситуації») допомагають активному сприйняттю навчальної інформації.

Моделюючи мовленнєву діяльність у групі таким чином, щоб були створені умови для здійснення особистісного «Я» дитини через його комунікативну діяльність, ми розробили спеціальні ситуації для розвитку мовленнєвої діяльності на уроці. «Мова для інших», на нашу думку, повинна мати характер відображального відтворення: я поясню тобі не так, як це робить учитель, а на власних прикладах, на власних малюнках.

Участь дитини у таких «мовленнєвих ситуаціях» дозволяла творчо відтворювати отриману навчальну інформацію, систематизувати й узагальнювати її у формі відмітній від традиційної відповіді вчителю. Через мовленнєву діяльність у групі відбувається взаємодія індивідуальних процесів мовлення, їх накладання і взаємопроникнення, що у свою чергу веде до вироблення індивідуальної манери мовлення, нагромадженню засобів висловлювання.

Немає сумніву в тому, що групова навчальна діяльність молодших підлітків відмітна від групової діяльності їх старших однолітків. Молодшого підлітка треба ще багато чого навчити: вміння чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, логічно і правильно будувати докази, вміння користуватися науковими термінами. Звичайний урок не дозволяє повністю розв'язати цю проблему. І тільки групова діяльність учнів, створення в її контексті «мовленнєвих ситуацій» дає можливість посилити момент мовленнєвої діяльності на уроці.

Гарно і грамотно викладена думка викликає таке ж захоплення, як і краса навколишнього світу, а цього треба навчити з дитинства. Згадаймо, як творчо підходив до мовного навчання видатний педагог В.О.Сухомлинський. Він учив дітей з наймолодшого шкільного віку пізнавати щодня, щогодини прекрасне в слові, бачити в красі мови красу життя. «Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури ... Мовна культура – це живодайний корінь культури

розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності» (8,с.2).

Можна впевнено стверджувати, що: 1. Групова мовленнєва діяльність моделюється як єдине ціле її складових (див. Схему). І є одним із чинників підвищення пізнавальної активності учнів у процесі групового навчання. 2. Цілеспрямоване керівництво мовленнєвою діяльністю через групову форму навчання «виводить на поверхню» пізнавальні процеси учнів, що сприяє їх самопізнанню, уважному вивченню своїх можливостей через призму мовленнєвої діяльності. Чим багатший словниковий запас дитини, тим активніше його пізнавальні діяльність. 3. Участь членів групи у «мовленнєвих ситуаціях» сприяє максимальному проникненню у внутрішній світ дитини, таке злиття стимулює процес самоосвіти особистості, а відповідно і сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей школяра.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Неллі. Державна мова у контексті мовної освіти // Дивослово. – 1996. – №4.
2. Выготский Л.В. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. – М., 1956.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т.1.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. – Изд. Московского университета, 1991.
5. Мар'яненко Л.В. Особливості структурної організації пізнавальної активності учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1.
6. Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.
7. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. – К., 1971. Сухослинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі.. – 1968. – №12.
8. Ярошенко О.Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів: Автореф. дис. пед. наук. – К., 1998.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ретунська Вікторія Вікторівна – учитель-методист, аспірантка Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – психологія малих груп, групове навчання, самоактуалізація особистості в групі, розробка спеціальних видів навчальних завдань на перетворене відображення.

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Л.В.Калашникова, Н.П.Нікітенко

Стаття присвячена проблемі формування суспільно корисної поведінки у молодшому шкільному віці. Розглянуті конкретні прийоми та основні принципи, впровадження яких у навчально-виховний процес сприятиме не тільки підвищенню ефективності засвоєння дітьми навчального матеріалу з англійської мови, але і дальшому формуванню суспільно корисної поведінки у молодшому шкільному віці.

The article deals with the problem of forming socially-oriented patterns of behavior with junior pupils and contains practical recommendations as to the methods & principles of teaching activity for teachers of English.

Наша молода незалежна держава поруч із економічним відродженням ставить завдання першочергової значущості – створення та підтримання соціальних процесів, що визначатимуть рух нашого суспільства до гуманного демократичного ідеалу. Серед цих процесів значне місце відводиться налагодженню сприятливих стосунків між членами суспільства, які повинні ґрунтуватися на взаєморозумінні та взаємодопомозі. Саме тому таким актуальним виступає завдання розробки конкретних методів та прийомів, які можна використовувати у навчально-виховному процесі для подальшого розвитку суспільно корисної поведінки дітей.

Під просоціальною поведінкою будемо розуміти усталену в певній культурі систему дій, які можна визначити як сприятливі, соціально позитивні, суспільно корисні при обов'язковості їх здійснення навіть за умови незбігання суспільних та власних інтересів, відсутності зовнішнього контролю, практичної користі та винагороди для суб'єкта поведінки (1). Дії ці розглядаються нами у широкому діапазоні, а саме: миттєва люб'язність, надання віри у власні сили, підтримка на словах та на ділі, допомога тим,

хто оточує, благодійна діяльність, задоволення чужих потреб, опіка та захист слабших, вияв співчуття та ін. На протипагу етичному уявленню у нашому визначенні момент власної жертви заради іншого не акцентується, що пов'язано з відсутністю її вияву дітьми молодшого шкільного віку.

Дослідження особливостей формування суспільно корисної поведінки у молодшому шкільному віці до цього часу залишається поза увагою психологів та педагогів, хоча має серйозний теоретичний (що полягає в утвердженні самої можливості цього феномена та визначенні рівня його сформованості у цей період онтогенезу) і практичний інтерес (він є обґрунтуванням психолого-педагогічних умов та механізмів, які сприятимуть цьому процесові).

Суспільно корисна поведінка найбільш інтенсивно формується в діяльності, яка до своєї реалізації вимагає вираженої системи суспільних відносин, де індивідуальні дії підпорядковані і залежать від суб'єкт – суб'єктних взаємин, де відбувається вихід індивіда за межі своєї особистості. Найбільш оптимальним у цьому плані для молодших школярів виступають навчальна діяльність, гра та виконання трудових доручень. Завдяки їхній високій мотивації діти діють на рівні психологічного максимуму, повністю використовуючи засоби, що становлять зміст зони найближчого розвитку: гальмують імпульсивні дії, віддаючи перевагу діям довільним; прагнуть підпорядкувати свою поведінку засвоєному правилу, спрямувати її на виконання завдань, поставлених дорослими. Отже, у спільній діяльності розвиваються форми первинного керування собою та своєю поведінкою, які проявляються у координації власних дій з діяльністю тих, хто оточує. Дослідники особливостей ігрової та трудової діяльності молодших школярів хоча і поверхово, але все ж торкаються їх ролі у розвитку суспільно корисної поведінки; навчальна ж діяльність у цьому ракурсі майже не розглядається.

Виходячи з вікових особливостей розвитку молодших школярів, визначимо основні принципи, втілення яких у навчально-виховний процес сприятиме не тільки підвищенню ефективності засвоєння дітьми навчального матеріалу з англійської мови, але і дальшому

формуванню поведінки, корисної оточуючим у цей період онтогенезу.

Перший принцип полягає у визнанні кожної дитини не тільки об'єктом, але, насамперед, і суб'єктом навчально-виховного процесу, який не тільки сприймає запропонований йому навчальний матеріал, правила і норми поведінки, прийняті у суспільстві, але і суб'єктивно засвоює їх та втілює у реальну форму поведінки.

Втілення цього принципу в навчально-виховний процес передбачає необхідність включення дитини у реальну практику спілкування та співробітництва у процесі навчальної, ігрової та інших видів діяльності, що сприятиме нагромадженню власного просоціального досвіду.

Другий принцип передбачає, з одного боку, діяльність педагога, який повинен не тільки свідчити про корисність та необхідність поведінки, корисної для оточення, але й втілювати її у повсякденне життя, а, з другого – діяльність вихованця, спрямовану на засвоєння і втілення у власній поведінці просоціальних імперативів, самовиховання й корекцію власної поведінки способом розвитку її саморегуляції. Ці принципи повинні здійснюватися одночасно.

Реалізація цього принципу на уроках англійської мови передбачає створення сприятливого мікроклімату в шкільному колективі, де вчитель і учні – взаємно значущі члени, які активно працюють разом й одержують задоволення від спільної діяльності.

Третій принцип полягає у підтвердженні необхідності того, що і навчальний матеріал, який пропонується учням, і виховні впливи повинні бути спрямовані на усіх і на кожного, враховуючи не тільки специфіку віку, але й індивідуальні особливості та соціальну позицію кожної дитини. Річ у тому, що об'єктивний зміст запропонованого матеріалу сприймається кожною дитиною по-своєму, що обумовлюється особливостями їх відбиття у свідомості. Тому, плануючи виховний вплив чи підбираючи навчальний матеріал до кожної теми уроку, необхідно робити відповідну поправку на вікові та індивідуальні особливості кожної дитини.

Цілком зрозуміло, що у роботі з молодшими школярами надзвичайної актуальності набуває цікавий та доступний



навчальний матеріал з використанням яскравої наочності, що зможе забезпечити засвоєння дітьми значного обсягу навчального матеріалу, не завдаючи шкоди їх здоров'ю. Поруч із визнанням доцільності урахування реальних можливостей кожної дитини за умови необхідності повинна надаватися конкретна допомога з боку вчителя.

Четвертий принцип передбачає організацію та спрямування навчально-виховного процесу на кожному уроці на становлення орієнтації кожної дитини як суб'єкта поведінки на оточення. У молодшому шкільному віці ефективність цієї роботи поліпшується за умови моделювання спеціальних виховних ситуацій, пов'язаних із реальною можливістю дитини здійснити моральний вибір на користь оточення. Однак, дітей треба розміщувати не тільки у реальні, але й у вербальні моральні колізії, які передбачають можливість вільного морального вибору суб'єктом одного з декількох виходів із запропонованої ситуації. Нагромадження вербального просоціального досвіду закріплює у дитини суспільно корисну форму поведінки. Реалізація означених принципів у реальному навчально-виховному процесі початкової школи забезпечує:

1. Синтетичне образне навчання – навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань. При цьому увага учнів зосереджується на змісті навчального матеріалу, але не на його структурі, що значно полегшує процес його засвоєння.

2. Збереження цілісної картини світу, що забезпечується дискретним режимом навчання. Це передбачає розподіл вправ у часі та систематичне повторення навчального матеріалу, а також його різноманітне комбінування.

3. Розширення поля застосування досвіду за рахунок зміни компонентів контексту завдання. Багаторазове виконання певної дії кожного разу на новому рівні та в нових умовах сприяє формуванню гнучких мовленнєвих навичок і водночас забезпечує новизну навчання, а, отже, виключає монотонність у навчальному процесі та зниження інтересу до навчання.

4. Цілеспрямованість дії, яка передбачає одночасне використання різного мовленнєвого матеріалу та різноманітних видів діяльності (спілкування, предметна, художня діяльність), що

вчить дітей розподіляти увагу, запобігає їх втомлюваності, оскільки навантаження розподіляється у просторі.

Зупинимося на конкретних прийомах та методах, які не тільки сприяють поглибленому вивченню іноземної мови, але й формуванню просоціальної поведінки молодших школярів.

Безсумнівно, що найбільш пріоритетні у цьому напрямку – казки, рольові ігри, інсценування, які дають можливість засвоїти мовленнєвий зразок способом багаторазового повторення. При цьому лексичні одиниці засвоюються та відтворюються дітьми в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування.

Прочитавши казку «Here Comes Monday» (2), діти знайомляться з бідним мишеням, у якого немає ні матері, ні батька, ні братиків та сестричок, ні хатинки. Учителю пропонує учням уявити себе на місці цього героя і спробувати описати ті почуття, які він відчуває. Уявляючи себе на місці мишеняти, діти розповідають про «своє» тяжке життя і про те, яке це щастя мати справжню дружню родину і теплу затишну оселю.

Після цього учні знайомляться з другою частиною цієї казки, де описуються чарівні зміни, які відбулися у житті мишеняти. Відчуваючи радість за мишеня, учні самі приходять до висновку, що треба допомагати тим, хто нас оточує, у важкі хвилини їх життя. Своєчасною тут буде і робота над англійським прислів'ям «There is no place like home».

Навчити дітей мислити, формулювати і висловлювати свою точку зору – це завдання кожного учителя. Особливо актуальним воно виступає у початкових класах, коли діти тільки починають вивчати англійську мову і мають досить обмежений словниковий запас. Щоб підвищити ефективність розв'язання цього завдання та сприяти моральному розвитку кожного молодшого школяра, вбачаємо за доцільне на уроках пропонувати учням виконувати опис малюнків, які зображають моральні колізії, та оцінювати поведінку героїв, зображених на цих малюнках.

Прикладом може бути малюнок, до зображено стареньку бабусю, яка несе великий кошик, а поруч неї іде хлопчик. Працюючи з подібними малюнками, діти висловлюють свої враження: «I think ...», «I don't know exactly, but I think ...».

Пояснюючи свою точку зору, зокрема при оцінці поведінки зображених героїв, діти традиційно використовують вислови: «I agree ... because ..», «I disagree ... because ...», «And what about you?»

Подібна робота дозволяє не тільки закріплювати новий словниковий запас, розвивати мовленнєві навички молодших школярів, але і сприяє процесу усвідомлення ними правил та норм поведінки, корисної для оточення. Цілком зрозуміло, що саме така єдність навчального та виховного процесу і сприяє гармонійному розвитку кожного молодшого школяра у соціально позитивному напрямку.

Звичайно, процес формування суспільно корисної поведінки у молодшому шкільному віці передбачає застосування різноманітних методів та прийомів, які в змозі прискорити цей процес. Побудова концептуальної моделі та визначення ролі психолого-педагогічних умов, що прискорюють цей процес на різних етапах онтогенезу, – завдання подальшої теоретичної та експериментальної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калашнікова Л.В. Систематизація психолого-педагогічних умов, які сприяють процесу формування просоціальної поведінки у молодшому шкільному віці // Актуальні проблеми розбудови національної освіти. Зб. Науково-методичних праць. – Київ – Херсон., 1997. Ч.1. – С.82-85.
2. Книга для чтения к учебнику английского языка для III класса школ с углубленным изучением английского языка / Сост.: И.Верещагина, Т.Притыкина. – М.: Просвещение, 1987. – 148 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Калашнікова Людмила Володимирівна – викладач кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – аналіз специфіки просоціальної поведінки, передумов її розвитку та психологічних засад, що сприятимуть цьому процесові у молодшому шкільному віці; дослідження ідентифікації, емпатії та рефлексії як основних психологічних механізмів формування просоціальної поведінки на різних етапах онтогенезу.

Нікітенко Наталія Петрівна – вчитель вищої категорії. Викладає англійську мову в Кіровоградській середній школі №14. Коло наукових інтересів – вивчення ефективних методів та прийомів активізації мовної діяльності на уроках англійської мови в початкових класах; дослідження особливостей суспільно корисної поведінки у молодшому шкільному віці.

## ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

О.В.Король

У статті розглянуто основні принципи формування екологічної культури, які виступають теоретичною основою експериментально-дослідної роботи, проведеної за програмою розвитку школярів «Росток». Наводиться структура екологічної культури учнів, розроблена з урахуванням сучасних поглядів на екологію.

The main principles of forming the ecological culture, which are the theoretical basis of the experiment held according to the pupils' development program «Rostok» are analyzed in the article. The structure of the ecological culture is designed in accordance with the modern approaches to the term «ecology».

Основною метою освіти в галузі охорони навколишнього середовища є формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою. Саме про це зазначається у концепції безперервної освіти та виховання в Україні.

Необхідність формування екологічної культури учнів безпосередньо обґрунтована екологічним становищем на планеті, проблемами, які виникли внаслідок втручання людини в природні процеси. При цьому саме поняття «екологія» необхідно розглядати в його сучасному розумінні, визначеному провідними спеціалістами багатьох країн світу та рекомендаціями міжнародних форумів. Сьогодні під екологією треба розуміти не тільки окрему наукову галузь, яка визначає шляхи стосунків природи та людини, але як основу суттєво нового мислення людства.

Екологічну культуру ми розглядаємо як інтегративну якість особистості школяра, складовими якої виступають мотиви природоохоронної діяльності, екологічні знання і вміння, екологічно-моральні риси і, нарешті, екологічна активність.

Високий рівень екологічної освіти є основою зміни мислення людини та переоцінки цінностей. Умовою реалізації такого рівня виступає, на наш погляд, екологічне розуміння, яке спирається на засвоєння екологічних і природоохоронних ідей як узагальнення

конкретних фактів. Зміст екологічної інформації повинен визначатися інтеграцією знань з різних сфер людської діяльності.

На нашу думку, процес формування екологічної культури школяра можливий в умовах позитивної комунікативної атмосфери в класі, яка передбачає наявність продуктивних міжособистісних взаємодій і становлення деяких комунікативних здібностей учнів.

Ефективність процесу формування екологічної культури визначається також високим рівнем пізнавальної активності учнів.

Вважаємо, що в основі вибору і застосування конкретних дидактичних та виховних методів формування екологічної культури школярів покладені ідеї інтегративного навчання. Методи формування екологічної культури мають бути орієнтовані на реалізацію вимог до екологічних знань, здібностей і вмінь. Також необхідно враховувати, що вибір певних методів формування екологічної культури визначається віковими особливостями школярів.

Виділимо основні принципи, які, на наш погляд, складають основу процесу формування екологічної культури і зумовлюють ефективність цього процесу.

Аналіз виділених положень свідчить про те, що частина з них пов'язана з навчальною діяльністю школярів, характером її організації, друга частина – зі змістом екологічної інформації. Саме тому серед основних принципів формування екологічної культури школярів ми виділяємо дві групи принципів:

- принципи відбору навчального матеріалу для формування екологічної культури;
- принципи відбору методів формування екологічної культури.

#### А. Принципи відбору навчального матеріалу для формування екологічної культури.

1. Принцип зв'язку екологічно спрямованої інформації з програмами різноманітних навчальних предметів (як гуманітарних, так і природознавчих), що відбиває ідею інтеграції знань.

2. Принцип особистої значущості змісту екологічної інформації для кожного учня. Реалізація цього принципу забезпечується дотриманням таких умов:

а) емоційна насиченість інформації, що має викликати певний рівень переживань у школярів;

б) обов'язковий елемент новизни в інформації;

в) обов'язкове відображення в інформації національних та регіональних екологічних проблем;

г) проведення ідеї взаємозв'язку «природа – людина», «стан природи – розвиток людини».

3. Принцип відповідності екологічної інформації віковим особливостям учнів, рівню розвитку їх пізнавальної сфери, знань і умінь (навчальних, насамперед).

4. Принцип відбору екологічно спрямованої інформації для забезпечення розвитку мотиваційної сфери учнів, тобто інформація має відображати пізнавальні, патріотичні, гуманістичні та естетичні аспекти екологічних проблем.

5. Принцип «гнучкості» змісту екологічної інформації, що передбачає можливість її обробки, використання різноманітних форм навчальної роботи і методів викладання.

6. Принцип несуперечності екологічної інформації можливостям застосування форм творчої діяльності учнів.

#### Б. Принцип відбору методів формування екологічної культури

1. Принцип забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів методами формування екологічної культури.

2. Принцип націлення методів формування екологічної культури на реалізацію ідеї розвивального навчання. Зазначимо, що для реалізації цього принципу, методи повинні мати проблемний та дослідницький характер.

3. Принцип спрямованості методів формування екологічної культури на високий рівень самостійності учнів.

4. Принцип стимулювання інтересу до екологічного матеріалу методами формування екологічної культури. Цей принцип передбачає використання різноманітних пізнавальних ігор, діалогічних і дослідницьких способів навчання.

5. Принцип реалізації ідеї інтегрованого навчання із застосуванням методів формування екологічної культури.

6. Принцип забезпечення розвитку екологічних і природоохоронних умінь учнів методами формування екологічної

культури, а також сприяння цих методів становленню екологічно-моральних рис особистості.

7. Принцип взаємозв'язку методів формування екологічної культури з формами колективної діяльності учнів на уроці, у позакласній і природоохоронній роботі.

8. Принцип організації контролю і корекції засвоєних учнями екологічних знань, а також сформованих екологічних умінь методами формування екологічної культури. Додамо, що цей принцип передбачає також можливість діагностики рівня сформованості екологічної культури повністю.

Наведені теоретичні положення підтверджені експериментально-дослідницькою роботою, яка проводилась протягом шести років у Сумській класичній гімназії. Експериментом було охоплено 235 учнів шести класів. Основу експерименту склали дидактичні та психологічні ідеї програми розвитку школярів «Росток», яка була розроблена групою науковців на чолі з кандидатом педагогічних наук Т.О.Пушкарьовою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афонин А.В. Экологическое воспитание: Новый взгляд на проблему // Педагогическое образование. – М.: МПГУ, 1991. – Вып. 3. – С.112-116.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1986.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М., 1986.
5. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе. – М., 1984.
6. Проблеми освіти. – К., 1996. – Вип. 4.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Король Олена Вікторівна – аспірантка кафедри основ педагогічної творчості Сумського державного педагогічного інституту імені А.С.Макаренка. Займається проблемами формування екологічної культури учнів у процесі викладання інтегративних курсів, зокрема, навчального предмета «Навколишній світ», який є одним із способів реалізації моделі розвитку школярів «Росток».

## СІМЕЙНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЯК ЧИННИК УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСОБИСТІ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

К.М.Маліченко

Виховні можливості сім'ї перебувають у прямій залежності від взаємин, які в ній складаються. В статті досліджуються та розкриваються різні типи взаємин та їх вплив на формування особистості дитини.

Upbringing potential of a family directly depends on the relations between its members. The article investigates, classifies types of relations of their effects on the formation of a child's personality.

Загальною тенденцією, притаманною сім'ї, є формування нового типу внутрісімейних стосунків. Ми дослідили, що об'єднує подружжя в сімейному житті (опитувались батьки учнів школи-гімназії №9 м.Кіровограда).

Виявили цінності, які об'єднують подружжя.

<b>В сімейному житті об'єднує</b>	<b>(Всього думок)</b>
1. Взаємна повага	39
2. Взаємна довіра	3
3. Спільні духовні інтереси	3
4. Кохання	18
5. Кохання одне до одного	-
6. Житлові умови	-
7. Обов'язки з виховання дітей	6
8. Любов до дітей	6
9. Економічні умови	-
10. Інше	-

Як бачимо, половина опитуваних назвали взаємну повагу один до одного як умову спільного життя. Інші показники свідчать про те, що морально-емоційні зв'язки між подружжям послабшали, а житлові та економічні умови перестали відігравати вирішальну роль. Тому постала потреба з'ясувати, що порушує гармонію сімейних стосунків.



**Причини частих конфліктів між подружжям (Кількість думок):**

1. Виховання дітей	3
2. Пияцтво чоловіка	9
3. Відсутність грошей	27
4. Розподіл домашніх обов'язків	6
5. Стосунки з батьками	12
6. Ревнощі	27
7. Те, що чоловіка не буває вдома	9
8. Дисгармонія в інтимних стосунках	24

Як бачимо, причини конфліктів пов'язані із суб'єктивними якостями подружжя. На першому місці конфлікти бувають через відсутність грошей, що пояснюється соціально-економічними умовами сучасного життя. На другому місці – дисгармонія в інтимних стосунках. На третьому – пияцтво. На четвертому – нерівномірний розподіл домашніх обов'язків. Характер подружніх стосунків не може не позначитися на взаєминах з дітьми. Тому необхідно було з'ясувати причини конфліктів між батьками та дітьми.

**Причини конфліктів (Кількість опитаних)\*:**

1. Небажання брати участь у домашній роботі	21
2. Низька успішність у школі	27
3. Погана поведінка в школі	18
4. Грубість	27
5. Неслухняність	36
6. Знервованість батьків	12

\* Примітка: Респондент міг одночасно називати декілька причин.

Конфліктність батьків і дітей має складну природу. Однією з причин може бути низька педагогічна культура батьків. Дитина може копіювати поведінку старших і не тільки зовнішню, але і риси характеру батьків. Нова економічна ситуація викликала нові зрушення в психології батьків як вихователів. Хоча така причина, як знервованість батьків, стоїть на останньому місці, вона спричинює багато конфліктів у сім'ї.

Треба враховувати, що в сім'ях, які ми вивчали, кожна друга мати мала твердий характер і кожний другий батько мав нестійкий характер. Лідерство жінки призводило до загострення емоційних стосунків у сім'ї. Взаємні звинувачення, підозри, «боротьба за владу» негативно впливали на дітей. Протириччя в такій сім'ї долались, якщо батько був солідарний з матір'ю або поступався енергійній матері. Це супроводжувалося ще більшою вимогливістю матері і підвищенням контролю за дитиною з одночасним опікуванням. Якщо в сім'ї було кілька дітей, кожний з батьків мав можливість впливати на одного з них, як вважав за потрібне. В деяких сім'ях спостерігався розподіл обов'язків, коли батько виконував тільки функцію покарання, а решту обов'язків виконувала мати. Оскільки організаційний вплив батька на дитину відсутній, то у дитини були незахищеність та психомоторна нестабільність, імпульсивність, що накладало вплив на всі її прояви. Практично в більшості випадків спостерігаються різні типи виховання у батьків: гіперопіка, диктат, відчуження і т.п.

На основі досліджень та власного досвіду можна виділити шість типів стосунків, найбільш поширених.

**1. Узгоджені гармонійні сімейні стосунки з високою громадською спрямованістю.**

Вони характеризуються повним і глибоким поєднанням умов для повноцінного індивідуального розвитку особистості. В основі їх лежать повага до особистості, кохання, теплота, взаємне піклування, праця на благо суспільства і сім'ї.

**2. Відрегульовані компромісні взаємини з високою громадською спрямованістю.**

Їх характеризує наявність необхідних умов для соціалізації особистості. Разом з тим компромісні стосунки не завжди створюють позитивні умови для індивідуального розвитку, формування окремих якостей особистості.

**3. Непоступливі, але в цілому позитивні стосунки з високою громадською спрямованістю.**

Тут виникають короточасні конфлікти, але потім поновлюється спокійне життя протягом тривалого часу. Конфлікти усуваються моральними засобами.

#### **4. Врегульовані стосунки з низькою громадською спрямованістю.**

Зміст сімейного життя обмежений вузькоогоїстичними і споживацькими мотивами, які не виходять за межі домашнього добробуту. В таких сім'ях у дітей формується обивательська ціннісна орієнтація.

#### **5. Сім'ї, де взаємини зовні безпечні, але з різнобічною спрямованістю членів сім'ї.**

Батьки не займаються вихованням дітей. Подружжя переконано в тому, що треба «зберегти сім'ю для дітей». Нерідко трапляється і таке, що батьки ведуть «боротьбу» за вплив на дітей, підриваючи авторитет один одного. При зовні узгоджених стосунках відсутня довіра і повага до людської особистості. Такі сім'ї небезпечні для дітей, бо озлоблюють їх, розбещують.

#### **6. Різко конфліктні сімейні стосунки.**

В сім'ї панує неповага один до одного, грубість, образа, часті скандали. Виникає загроза педагогічної занедбаності дитини.

Учитель повинен добре розуміти цю складну особливість сімейних взаємин, щоб зробити їх педагогічно цілеспрямованими і допомогти батькам усвідомити власні взаємини не тільки як особисті, а як складову частину виховного процесу. Стосунки в сім'ї є перш за все стосунки педагогічні, бо впливають на дітей, формують психологічний клімат сім'ї. Способом індивідуального вивчення сім'ї встановлено прямий зв'язок між рівнем вихованості учня і характером взаємин батьків між собою і дітьми.

Для оцінки вихованості дитини в сім'ї може бути використана така програма: 1. Чи вважаєте ви, що у вашій сім'ї є взаємопорозуміння з дітьми? 2. Чи радяться з вами діти в особистих справах? 3. Чи цікавляться вони вашою роботою? 4. Чи знаєте ви друзів ваших дітей? 5. Чи є спільні справи з дітьми? 6. Наскільки ваша дитина працелюбна? 7. Чи критична вона в ставленні до інших людей?

Духовний зв'язок поколінь є умовою для успішного сімейного виховання. Почуття любові й турботи про старших краще виховувати, коли сім'я – дружний колектив трьох поколінь, і дитина отримує в ній уроки добрих і чуйних взаємин. Кожен батько і мати

повинні знати, що вони хочуть виховати в своїй дитині. Треба чітко усвідомлювати свої батьківські бажання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993.
2. Капралов Р.М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1983.
4. Мудрость воспитания. Книга для родителей / Сост. Б.М.Бим-Бад, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов. – М.: Педагогика, 1987.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978.
6. Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения. – М.: Педагогика, 1988.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маліченко Кіма Митрофанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – родинне виховання.

## ВПЛИВ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Н.С.Савченко

Ця стаття розповідає про важливість ціннісних орієнтацій у духовному формуванні особистості. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду тривалий план поведінки й діяльності, визначає її смислову перспективу. Мотивація дає відповідь на питання чому, для чого людина діє певним чином, а ціннісна орієнтація висвітлює, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність, наприклад, у сфері культури і мистецтва. Головним об'єктом ціннісного орієнтування є духовна культура особистості. Формування ціннісних орієнтацій особистості є складовою частиною суспільного призначення мистецтва. Носієм культурної спадщини народу завжди є народне мистецтво, яке виступає складовою частиною загальної національної культури.

The article under consideration tackles the importance of value-orientation in the spiritual formation of a personality. Choosing one of the values a person forms stable patterns of behavior. Motivation gives us full clue to certain types of behaviors & value-orientation reveals the motives of activities. The major object of value-orientation is the inner cultures of a personality, it is the component of the social plain of art. The basis of a nation's culture is always the folk art, which is a component of the concept of national culture.

Важливим елементом духовної визначеності особистості є її ціннісні орієнтації. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду тривалий план поведінки й діяльності, визначає її смислову перспективу. Якщо мотивація дає відповідь на запитання чому, для чого людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність, зокрема, у сфері культури і мистецтва.

Цінність, за образним визначенням О.Г.Дробницького, – це «світ предметів, що ожили» (2, с.15). А «оживають» вони за умови, коли в процесі практики немов олюднюються і стають значущими для людини і суспільства. Адже цінності відіграють важливу роль як у формуванні особистості, так і в загальному розвитку суспільства, виконуючи при цьому дві основні функції. Перша з

них полягає у тому, що цінності виступають основою формування і розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку особистості, оскільки орієнтація людини у світі й прагнення до досягнення мети теж обов'язково співвідносяться з цінностями, які входять до внутрішньої структури особистості. Грунтовно аналізуючи поняття «цінність», Я.Гудечек досить чітко визначає два основні її значення:

1. Цінності у сенсі об'єктивно наявних предметів, подій, ідей, якостей матеріальних і духовних продуктів тощо, в яких розміщується атрибут цінності, і ті, що існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей.

2. Цінності у розумінні значущості для індивіда.

Останнє значення розглядається у трьох вимірах:

а) цінністю можна вважати якість і речі, на які спрямовані зусилля людини або які задовольняють її потреби;

б) цінностями можна назвати і позитивно оцінювані з позиції суб'єкта об'єкти;

в) під цінністю також розуміють критерій, за яким будь-які об'єкти підлягають оцінці.

Цінності мають неабияке значення для буття людини як у матеріальному, так і в духовному середовищах, бо вони інтегрують її позиції відносно будь-яких об'єктів; допомагають з'ясувати, які з них будуть оцінені позитивно, які негативно, а які визначатимуться як особливо суттєві (1, с.103).

Отже, існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, і цінності, які надають сенсу існуванню самої людини. Цінності, які обслуговують самоутвердження людської особистості, і цінності, які творять і відроджують людину в певній принципово новій якості. Цінності другого типу в сучасній літературі називають «вищими», або «культурними», або «смісловиттєвими», або ж просто «самоцінностями», оскільки щодо людського суб'єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім (5, с.88). І, отже, таким, що принципово вимагає естетичного ставлення до себе.

Ціннісні орієнтації мають тісний зв'язок з установкою, вони є важливим компонентом структури особистості. Розглядаючи зміст

поняття «ціннісні орієнтації» особистості й маючи на увазі різні рівні дослідження та узагальнення цієї категорії, можна стверджувати, що це один із видів ціннісних відношень, які визначають перевагу тих чи інших значущих для суб'єкта об'єктів. Ціннісні орієнтації характеризуються і як важливий елемент особистісної структури, зміст якої визначають почуття, інтереси, потреби, ідеали, здібності, смаки й установки людини. Визначення місця ціннісних орієнтацій у структурі сутнісних сил людини й встановлення характеру їх функціонування надає можливості для з'ясування умов і закономірностей виховного впливу на людину засобів навколишньої дійсності, зокрема й сфери естетичного.

Доведено (Ю.Борєв, В.Ванслов, Н.Дмитрієва, М.Каган, В.Корнієнко, О.Семашко, Л.Столович, Г.Поспелов та ін.), що естетичну цінність об'єкти дійсності отримують у процесі суспільно-історичної практики. Набувши статус естетичної цінності, предмети, явища у свою чергу здійснюють якісно новий вплив на людину, оскільки естетична значущість – явище особливе. Сила цього впливу залежить від того, яке місце займають естетичні цінності в ієрархії цінностей особистості, її ціннісної орієнтації. Тут регулятивний потенціал естетичної цінності тим потужніший, чим вище її місце в цій орієнтації. Межі функціонування естетичної цінності теж досить специфічні й мінливі, бо якщо інші цінності впливають на свідомість особистості більш-менш безпосередньо, то естетичні визначають здебільшого «якісний» рівень діяльності людини, рівень її естетичної свідомості та духовної культури в цілому.

Найважливіша потреба естетичного, а ширше, духовного виховання полягає у різних відповідях на запитання: «А чи можливо взагалі виховати дійсно естетичне ставлення особистості до світу, її духовність хоча б у більшості сучасних людей так, щоб «вони не виходили у виборі цінностей з пріоритетного значення своїх індивідуальних інтересів стосовно загальних, особливо загальнолюдських?» (4, с.191-192). І хоча, на жаль, найпоширеніша – негативна відповідь, є й прибічники позитивного розв'язання цього питання, котрі спираються на такі важливі докази своєї правоти:

1. Історія розвитку естетичного ставлення людини до світу свідчить про те, що субординація цінностей може суттєво змінюватись на різних його етапах. Тому ту субординацію цінностей, яка зараз є домінуючою, не треба розглядати як щось абсолютне.

2. Людина живе і діє у певному соціальному просторі й тому та система цінностей, яка визначає її ціннісні орієнтації, включає у себе не тільки індивідуальні, а й ті загальні вартості, які прийняті у певному соціальному колі, суспільстві, особливо в тій соціальній групі, до якої належить особистість.

3. Сучасне суспільство володіє величезними, небаченими у попередні епохи засобами розвитку не тільки матеріальної бази, а й культурної. Це дає змогу набагато прискорити процеси розвитку орієнтацій сучасної людини на її цінності.

4. Головні проблеми активізації аксіологічного орієнтування на цінності культури полягають у розробці його теоретичних основ, а також у створенні організаційно-практичних механізмів впровадження цього орієнтування у конкретні процеси виховної діяльності, зокрема естетичної.

5. Одним із найважливіших засобів успішного розв'язання проблеми ціннісних орієнтацій сучасного людства на основі справжніх естетичних цінностей є надання пріоритетного значення щодо усіх форм діяльності «виховання вихователів».

Причина, яка гальмує виховання правильних ціннісних орієнтацій, полягає у тому, що все вагомішу роль у сучасному житті почали відігравати не духовні цінності людства, а задоволення тільки примітивних потреб на рівні «нижчих» цінностей (псевдоцінностей). Останні вступають у суперечливі стосунки з вищими, а в реальних процесах виховної діяльності вони нерідко виходять переможцями. Тут основна причина полягає в тому, що панування диких ринкових відносин зараз охопило сферу й етичних, й естетичних, й інших цінностей, а зміст їх став визначатися суто споживацькими доцільностями. Виховання ціннісних орієнтацій на основі досягнень світової гуманістичної культури потребує не тільки переорієнтації вихованців від їх «нижчих» почуттів і примітивних потреб, а й досить значних вольових зусиль, великої напруги духовних й розумових здібностей



як вихованців, так і їх наставників, а також значних матеріальних витрат. Що ж стосується задоволення «низьких» потреб засобами наявної соціокультурної реальності, то вони є значно вигіднішими в умовах сучасних ринкових відносин. Це особливо яскраво віддзеркалюється зараз у телебаченні, у пресі й інших засобах масової комунікації, багатьох формах молодіжної субкультури.

Ціннісне орієнтування є важливою стороною впливу мистецтва на людину. Його головним об'єктом виступає духовна культура особистості. Формування ціннісних орієнтацій особистості, залучення її до найвищих цінностей є складовою частиною суспільного призначення мистецтва. Повною мірою мистецтво виконає це призначення тоді, коли втілені у ньому цінності стають значущими для людини, визначаючи характер її життєдіяльності.

Носіями культурної спадщини народу завжди було і залишається народне мистецтво, яке є складовою частиною загальної національної культури. Сутність народного мистецтва полягає у спадковості, безперервності існування в часі. Воно тісно пов'язане з життям та побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою. Саме ці фактори визначаються особливостями його художньої мови і напрямками художніх промислів.

Цінності культури окремої людини не є щось механічно привнесене ззовні – це не чиста дошка, на якій суспільство пише те, що йому заманеться. Справжні культурні цінності творяться власними зусиллями. Кожна культурна людина мусить «переробити» у власній душі цінності світової та вітчизняної культури. Тільки за цієї умови вона здатна знайти власні цінності, в яких її неповторна індивідуальність веде конструктивний діалог, відчуває причетність до ключових цінностей нації й усього людства. Створюючи ключові цінності, життєві сенси молодій людині, культура передає від покоління до покоління цю своєрідну «аксіологічну естафету».

Художня культура відносно самостійна і є складовою частиною естетичної, проте остання нею не вичерпується. Будь-яке явище художньої культури стає здобутком естетичної тільки у разі, «коли, опанувавши свідомість мас, отримує суспільне поширення й утвердження. В цьому розумінні естетична культура суспільства –

завжди масова культура, що характеризує міру її соціального засвоєння» (3, с.136).

Естетичне ставлення, естетичне переживання, що виявляється в художньому творі, стає особистим переживанням і ставленням людини завдяки особливому механізму взаємодії суб'єкта (який сприймає) з об'єктом (у нашому випадку – твором народного мистецтва). При взаємодії суб'єкта з об'єктом у мистецтві відбувається формування людини як суб'єкта певного творчого процесу, а деякою мірою і як суб'єкта культурно-історичного процесу. «Мистецтво залучає людину до системи естетичних й художніх цінностей і примушує її переживати та усвідомлювати ці цінності» (6, с.271).

Українська народна творчість відзначається великим жанровим розмаїттям. Тут і твори епічного жанру (думи, казки, оповідання, легенди, перекази), і обрядовий фольклор (колядки, щедрівки, веснянки, купальські, жнивварські, весільні пісні), і ліричні необрядові пісні (кріпацькі, рекрутські, бурлацькі), і народна драма, і твори малих жанрів (прислів'я, приказки, загадки, лічилки). Багатство жанрів, що вироблялося протягом віків, формувало і формує естетичні смаки народу, становило і становить морально-етичну й естетичну основи розвитку особистості.

Внутривидова специфіка жанрів, форм і видів народного мистецтва, перебуваючи в постійному еволюційному русі, висуває на перший план то прикладну, то пізнавальну, то комунікативну, то художньо-історичну, то майстерно-виконавську цінність тощо. А в соціально-історичній динаміці «художнього споживання» поліфункціональні цінності народного мистецтва зазнають усіляких змін, котрі зумовлені вже не стільки властивостями того або іншого жанру, виду мистецтва, скільки мінливістю естетичних інтересів, потреб, смаків слухачів, глядачів, читачів. А звідси – мінливість орієнтацій особистості на естетичне засвоєння творів народного мистецтва, їх цінностей як загальнолюдських, так й інструментальних і специфічно-художніх. Тут ціннісна значущість творів народного мистецтва відкривається лише тим слухачам, читачам, глядачам, які досягають художньо-естетичної та духовної зрілості, набувають достатнього досвіду спілкування з фольклорними традиціями народного мистецтва.

Отже, вплив народного мистецтва на формування естетичних ціннісних орієнтацій очевидний і безперечний. Але не можна казати, що цей вплив на кожного суб'єкта однаковий, бо у кожної людини свій, суто індивідуальний духовно-естетичний рівень сприйняття навколишнього світу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – с.102-110.
2. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. – М.: Наука, 1987. – 233 с.
3. Егоров А.Г. Вопросы эстетики. – М.: Сов. писатель, 1977. – 196 с.
4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр, 1996. – 256 с.
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
6. Художественная деятельность. Проблемы субъекта и объективной детерминации / Отв. ред. В.И.Мазепа. – К.: Наукова думка, 1980. – 293 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – учителька початкових класів Кіровоградської СШ №18, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Тема наукового дослідження «Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в умовах позакласної діяльності)».

## СЛУХОВИЙ МЕТОД – У ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА

А.І.Рубан, Н.Г.Рубан

Стаття присвячена питанню інструментальної підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Розглядається, зокрема, володіння вчителем грою на баяні, показується необхідність розвитку навичок гри по слуху, пропонуються спеціальні прийоми, які сприяють набуттю студентами-баяністами таких навичок під час навчання в класі основного інструмента.

The article tries to solve the problem of the instrumental preparation of a secondary school teacher. Besides, there are also materials describing a teacher's skill in accordeon-playing; special methods, which help a student-accordeonist to pick up the tune. This article provides an information which helps a teacher to work in the classes of «Basic Instrument».

Основний музичний інструмент займає важливе і специфічне місце в системі музично-педагогічної підготовки вчителя музики. Досить сказати, що вчитель, який грає на інструменті, контактує з дітьми з допомогою музичних звуків та образів. Крім того, виконання вчителем музики на інструменті створює в класній аудиторії атмосферу особливої емоційності, піднесення, одухотворення. Про це говорять і видатні музичні діячі та педагоги, про це свідчать висловлювання і самих дітей. Виходячи з цього, можна стверджувати, що чим більше грає вчитель на уроці, чим більшою кількістю музичних тем, мелодій різних авторів і жанрів він озброєний, тим кращі передумови й можливості для того, щоб уроки музики були насичені живою музикою, а значить, щоб вони були більш емоційними і цікавими.

Спостереження за педагогічною практикою, однак, свідчать про те, що студенти використовують баян (акордеон) головним чином як інструмент для акомпанування. В той же час дуже рідко грають на ньому музичні твори (класичні, народні) чи їх фрагменти, а тому має місце недооцінка майбутніми вчителями музики одного з найважливішого компонента уроку музики – слухання музики, котрий пронизує всі інші складові частини уроку. Серед недоліків,

які заважають ефективній підготовці вчителя музики у вузі, потрібно назвати перевантаженість предметів і недостатня, на наш погляд, їх орієнтація на практичну діяльність у загальноосвітній школі. Ці недоліки стосуються багатьох музичних дисциплін, у тому числі й основного інструмента.

Як показує аналіз, у практиці викладання основного інструмента на музично-педагогічному факультеті («прижився» так званий рухомий метод, в основі якого лежить рухове запам'ятовування творів, що вивчаються. «І дійсно, – пише Г.Шахов, – нотний запис всякого музичного твору, який вказує на конкретні дії (чергування пальців на клавішах, тривалість звучання кожної клавіші, тривалість виконання тих чи інших штрихів, відтінків) цілком можна засвоїти на баяні і без активного сприйняття слухових образів, які входять до нього» (1, с.44).

При навчанні гри на інструменті за руховою методикою баяністу не потрібен повною мірою слуховий аналіз тих чи інших звуків, акордів, їх слухово-рухове розрізнення, оскільки йому надається готова нота (співзвуччя) для відтворення на інструменті. А тому в процесі розучування п'єси інструменталістом проходить такий психологічний ланцюжок дій: зорове сприйняття нот – рухове їх озвучування – слуховий контроль. Внаслідок цього слух не керує рухом, а лише фіксує остаточне музичне звучання. З цього приводу великий учений-психолог Б.М.Теплов писав: «Цілком можливо і, на жаль, навіть досить поширене чисто рухове запам'ятовування музики, яка виконується на фортепіано» (2, с.183). Зіставляючи вокальну і фортепіанну моторику, вчений указує на зв'язок співу з музично-слуховими уявленнями, в той час, як фортепіанна моторика «може створюватися і розвиватися без усякого зв'язку з ними» (2, с.183).

Важливий висновок теорії Б.М.Теплова полягає в тому, що при гри на інструменті потрібно виробити зв'язки між слуховими уявленнями і фортепіанними рухами такі тісні і глибокі, як і зв'язки між слуховими уявленнями і вокальною моторикою» (2, с.183). Відзначимо, що цілий ряд видатних учених, педагогів-музикантів (Л.Баренбойм, Г.Нейгауз, А.Щапов) підкреслювали, що взаємозв'язок музично-слухових уявлень з руховими діями

здійснюється при слуховому методі роботи над музичними творами.

Необхідність використання слухового методу навчання гри на інструменті особливо важлива при підготовці вчителя музики. В умовах роботи загальноосвітньої школи вчителю музики доводиться стикатися з цілим рядом складних завдань, розв'язання яких висуває необхідність гри на слух. Зокрема, він повинен знати різноманітний репертуар для ілюстрації музичних творів та акомпанування, систематичний повтор яких не завжди є можливий. Багато студентів слабо володіє навиком підбору на слух, і пов'язано це з нерозвиненістю слухо-рухового координування, тобто вміння переводити музично-слухові уявлення у відповідні рухові дії (гру).

У зв'язку зі специфікою роботи вчителя музики (та музикантів інших спеціальностей), яка вимагає розвиненої слухо-рухової координації, на наш погляд, особливо, якщо не головну, увагу на заняттях музичного інструмента слід приділяти слуховій методиці роботи над музичними творами. За даних умов мова йде про методику навчання, результатом якої повинно стати вміння зіграти вивчену п'єсу (її мелодичну основу) або її фрагменти на слух у власному перекладі для баяна в різних тональностях.

Найпростішим видом розвитку слухо-рухового координування може бути тестування, при якому студент відтворює по слуху окремі звуки, співзвуччя або невеличкі звороти, які грає викладач.

При роботі над гамами перед студентом постає завдання гармонізації ступеней по слуху (підставлення акордів у правій руці за гармонією в лівій і навпаки). Основна робота з розвитку слухо-рухового координування може проводитися при розучуванні музичної п'єси. З цією метою складаються вправи, які утворюються з фрагментів (мелодичних зворотів) виучуваних п'єс. Ці методичні звороти (а вони охоплюють декілька нот, які складають мотив, фразу) граються по слуху за заданою гармонією в різних комбінаціях (секвентно, за хроматизмом тощо). В міру розвитку слухо-рухового координування (вміння підбирати невеликі фрагменти) завдання ускладнюються, тобто підбираються мелодичні звороти, які складаються з декількох мотивів, фраз, речень. Мелодичні звороти з п'єс потрібно також грати по нотах у

транспорті, але не за допомогою вираховування нот, а по слуху, орієнтуючись тільки на висотний рух звуків (угору, вниз) і звучання гармонії в лівій руці. Транспонування гармонії п'єси по нотах у принципі не викликає складності для баяніста, бо рух руки у тональності, в яку транспонується гармонія, такий же, як і у вихідній. У тих же випадках, коли інструменталіст утруднюється зіграти (протранспонувати) гармонію в лівій руці, викладач повинен підказати напрямок руху руки до басів-акордів.

Для розвитку навичків підбору по слуху гармонії студенти, крім гомофонно-гармонічних творів, можуть грати фрагменти п'єс, в яких басова партія без акордів, а в партії правої руки – акорди. До басів інструменталіст підбирає акорди на слух. Для підбору гармонії у лівій руці слід використовувати фрагменти п'єс, в яких акордами викладена тільки партія правої руки (найчастіше це обробки народних пісень).

Необхідною вимогою для вчителя музики як інструменталіста, на наш погляд, має бути вміння оперувати музичним матеріалом. Для цього студент за заданою гармонією і початковим звуком у правій руці добудовує мелодичний зворот (гамоподібний, арпеджіо, септакорди). Методика навчання гри на інструменті (баяні) має зосереджуватися не тільки на вивченні обов'язкових музичних творів (відпрацювання штрихів, технічних прийомів, динаміки тощо), але й спрямовуватись на постійне збагачення студентів новими завданнями, які були б націлені на активізацію слухової сфери, розвивали сприйняття гармонії, музично-слухові уявлення мелодій, уміння грати різні види фактур, види техніки, а також уміння конструювати мелодичні звороти, робити різні види гармонізації. Ці види музикування вельми корисні й необхідні для майбутнього вчителя. За запропонованою вище методикою гри на інструменті ми рекомендуємо (паралельно з обов'язковими творами) проводити ескізне вивчення інших творів, схожих чи контрастних за характером, жанром, засобами музичної виразності (штрихи, ритми, музична фактура). Таким чином, студент, приходячи в школу, може бути озброєний конкретним музично-ігровим матеріалом з тієї чи іншої теми з програми «Музика» («Ритм», «Мелодія», «Форма» тощо).

Внесення змін у зміст інструментальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів за допомогою включення у навчальний процес гри по слуху дозволить, на наш погляд, значно поліпшити виконавську майстерність майбутніх учителів музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шахов Г. Теоретические основы преподавания транспонирования на баяне // Баян и баянисты. Вып. 5, – М.: Сов. композитор, 1981.
2. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рубан Анатолій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Рубан Неоніла Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.



## ЕСТЕТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

А.Г.Бутник

Стаття присвячена важливій і актуальній проблемі, яка стосується питань естетичного виховання школярів засобами музичного мистецтва. Проведено вивчення естетичної спрямованості підлітків, яке включало аналіз поглядів та інтересів щодо музичних творів різного естетичного змісту.

На основі отриманих даних пропонуються основні напрями роботи з підвищення ефективності формування естетичних орієнтацій підлітків у галузі музичного мистецтва.

The article deals with an important and actual problem concerning questions of aesthetic education of schoolchildren by means of music. There has been conducted a study of aesthetic orientations of teenagers which included the analysis of their utterances and preferences as to musical pieces differing in their aesthetical contents. The data obtained allowed to determine outlines of work aimed at increasing the efficiency of forming aesthetic orientations of teenagers in the field of music art

У сучасних умовах провідне значення для загальноосвітньої школи має проблема формування духовного світу підростаючого покоління. Особливе місце у цьому процесі має належати цілеспрямованій педагогічній роботі щодо формування у школярів естетичного ставлення до дійсності. Необхідно розвивати в них почуття прекрасного, високі художні смаки, вміння правильно розуміти та оцінювати твори мистецтва, красу і багатство природи.

Важливим засобом формування естетичного ставлення до дійсності є мистецтво, зокрема музичне.

Але музика сама по собі ще не визначає спрямованості розвитку особистості, її позитивних якостей. Важливим моментом виховного впливу має естетичний зміст твору. Цим визначається безпосереднє завдання музичного виховання: учнів треба навчати розуміти музику з багатим художнім змістом, виховувати у них імунітет до вульгарності, фальші в мистецтві та житті.

Для найкращого використання виховних можливостей музичного мистецтва в педагогічному процесі необхідно розробити зміст, форми та методи музичного виховання, спрямовані на розвиток у школярів не тільки здібності цінувати,

розуміти дійсне мистецтво, але й цінувати життя, почувати свою причетність до навколишнього світу.

Великі резерви щодо розв'язання цього завдання має позакласна виховна робота в загальноосвітній школі.

Як відомо, музично-естетичне виховання в позаурочний час здійснюється у двох основних формах: гуртковій та масовій (4, с.161).

До найпоширеніших гурткових форм музичних занять належать хорові колективи, вокально-інструментальні ансамблі, оркестри народних інструментів. Для участі в гуртку, крім бажання учня займатися музикою, необхідним є певний рівень розвитку музичних здібностей.

До масових форм музично-естетичного виховання належать лекторії, музичні свята, конкурси, конференції, колективні відвідування концертів, зустрічі з діячами музичного мистецтва. Ці форми охоплюють найбільшу кількість дітей, при цьому від школярів не вимагаються окремі музичні здібності, спеціальні знання для участі в конкретному заході.

Масові форми музичної діяльності у порівнянні з гуртковими мають ряд переваг:

- вони поглиблюють та розширюють музичний досвід більшості учнів, який вони отримують на уроках музики;

- для членів музичних гуртків вони стають доброю школою, де вдосконалюється майстерність (участь у концерті, конкурсі, музичному святі тощо).

На жаль, не завжди в школах беруться до уваги ці переваги масових форм музичної діяльності. Відвідування вистав, концертів часто не завершується їх обговоренням. Лекції-концерти проводяться від випадку до випадку, без належної системи. Участь у конкурсах, конференціях має епізодичний характер. Усе це призводить до того, що масові форми музичної діяльності не виконують свого основного завдання – розвивати у всіх школярів здібності цінувати, розуміти справжнє мистецтво, а через нього – цінувати та розуміти життя.

Причина названих недоліків, на наш погляд, полягає в тому, що у багатьох школах відсутній центр, який, з одного боку, об'єднував і координував би всі форми музично-естетичного

виховання, а з другого – надавав би масовій музично-естетичній діяльності цілеспрямованість та систематичність.

Як показує досвід роботи деяких шкіл, таким центром може стати клуб любителів музики (для підлітків). Належні умови в ньому створюють сприятливі можливості для ефективного формування естетичних орієнтацій підростаючого покоління засобами музичного мистецтва.

Наше дослідження викликало необхідність з'ясування суті поняття «естетичні орієнтації», визначення його структурних елементів, а також вивчення рівнів розвитку естетичних орієнтацій у підлітків. Ми спиралися при цьому на розуміння проблеми ціннісних орієнтацій, їх трактування в сучасних науках про людину – філософії, психології, педагогіці – і, з другого боку, враховували специфіку музично-естетичної діяльності в умовах позаурочної діяльності, її цілі, завдання, зміст і форми.

Структурний аналіз проблеми ціннісних орієнтацій дозволяє виділити в них такі найважливіші сторони: усвідомлення людиною цінності, переживання її як особистісно і суспільно значущою, включення ціннісних орієнтацій в мотиви діяльності.

Естетичні орієнтації в музичному мистецтві ми розуміємо як спрямованість особистості, яка визначає особливості дій людини стосовно музики, а через неї до себе, до оточення, до суспільства і прийнятих в ньому естетичних цінностей.

Спрямованість особистості – це складна структура, «яка вміщує у собі такі підструктури (форми), як інтереси, нахили, ідеали, світогляд, переконання» (1, с.80). Беручи до уваги це положення як основний критерій для вивчення естетичних орієнтацій підлітків, ми визначили інтерес до музичного мистецтва, спрямований не тільки на розвагу і рекреацію, а й на потребу бачити в музиці засіб самопізнання, самооцінки, самовиховання.

Інтерес є тією основою, на якій у підлітків (і не тільки в них) виникає розуміння суті явищ і формується вибіркоче ставлення до творів мистецтва та явищ дійсності. Завдяки інтересу підліток включається в активну діяльність, його особистість удосконалюється, а досягнуті успіхи в процесі діяльності викликають позитивне ставлення до останньої.

Активний інтерес і великий порив пізнати більше, характерні для підлітків, можуть приводити, однак, до розкиданості і нестійкості їх інтересів.

Одним з показників достовірності дослідження інтересів до музики, до різних її видів є діяльність у плані її вільного вибору.

У серії запитань, запропонованих підліткам ряду загальноосвітніх шкіл, ми намагалися уточнити мотиви, що спонукають учнів до того чи іншого вибору музично-естетичної діяльності, виявити, чи відповідає зміст музичного інтересу загальноприйнятим естетичним нормам і критеріям, як впливає улюблена музика на поведінку школяра.

Аналіз відповідей дозволив нам виділити три основні групи підлітків.

У першу групу (72,6%) увійшли учні, які вбачають у музиці лише засіб відпочинку, розваги: «Людині потрібна музика для того, щоб бути веселою і бадьорою. Під музику можна танцювати, співати. Немає такої людини, яка б не любила пісні. Якщо не любиш музику, то ніколи не будеш веселим» (Сергій Н.). «Людам потрібна музика для того, щоб піднімати настрій. Гарна музика – радість усім. З музикою людям стає легше і веселіше» (Таня С.).

У зміст музичних інтересів цієї групи входили як тільки розважальні, низькопробні за формою і змістом музичні твори, так і високохудожні. Однак учні цієї групи не змогли дати розгорнуту оцінку вибраного музичного твору чи давали неадекватну оцінку: «Мій улюблений твір – пісня з кінофільму Діти капітана Гранта». Цей твір про веселий вітер, про те, як він пролетів крізь усі моря та гори. Коли звучить ця пісня, у мене піднімається настрій і мені хочеться танцювати» (Оля Т.).

На питання про те, чим тобі допомагає улюблений твір, школярі як правило, відповідали: «Коли я слухаю цю музику, у мене піднімається настрій».

Як бачимо, у підлітків першої групи досить низький рівень сформованості естетичних орієнтацій. Основу їх спілкування з музикою складає мотив зовнішньої привабливості, яскравості, емоційності. Естетичні цінності музичного мистецтва ще не стали фондом самої особистості.

Учні другої групи (24,2%) вбачають значення музики в тому, що вона допомагає людині в праці, у відпочинку. Так, наприклад, Віка А. Написала: «В якій би країні ми не були, всюди є музика. Музика завжди крокує поруч з людиною. Під час війни музика закликала людей до боротьби з фашистами, прославляла подвиги героїв. Музика допомагає в праці».

Хоча за змістом музичних смаків учні цієї групи суттєво різнилися, можна все ж зробити висновок про загальну спрямованість їх інтересів: усі вони як улюбленими називали високохудожні й ціннісно витримані твори. Однак, як і школярі першої групи, вони не змогли дати адекватну оцінку вибраному твору. Але, на відміну від підлітків першої групи, ці учні усвідомлювали значення музики для самовиховання.

Таким чином, у підлітків цієї групи рівень сформованості естетичних орієнтацій дещо вищий у порівнянні з учнями першої групи, проте вони не мали необхідного досвіду для розгорнутої оцінки прослуханого твору.

До третьої групи увійшло всього-на-всього 3,2% учнів. Приведемо повністю відповідь одного з них: «Музика допомагає людям в житті і в роботі. Коли ми слухаємо веселу музику, в нас підвищується настрій, впевненість у собі, тоді ніяка робота нам не важка. А якщо ми слухаємо сумну музику, нам хочеться про щось замислитись, а іноді і щось згадати. Мені дуже подобаються твори П.І.Чайковського. Його музика велична, як природа, світла та мудра. Дванадцять п'єс з циклу «Пори року» розповідають про кожний місяць барвистою музичною мовою, дуже просто та дохідливо. Іх ніби бачиш то поле ранньою весною, то чуєш спів соловейка в травневому лісі, то спостерігаєш зимову трійку, то свято проводів зими. Цілий рік проходить перед очима, а музичні звуки викликають у мене різноманітні почуття – ніжність, сум, радість, впевненість. Слухаючи таку музику хочеться опинитися в лісі, в полі, щоб краще розуміти красу рідної природи, знати її таємниці. Ці твори допомагають мені в житті: вони надихають мене, розвивають фантазію. Вони мене вчать: коли я думаю про нашу природу, хочеться бути доброю та сильною» (Олена В).

Як бачимо, учениця усвідомлює значущість музики як соціального явища, її функції і роль у житті людини. Вона дає

адекватну оцінку улюбленим творам, розуміє їх значення для самовиховання. Можна сказати, що вибрані твори стали фондом самої особистості учениці. Однак у дівчини ще не сформоване бажання поділитися своїми знаннями з товаришами, друзями.

З проведеного нами дослідження можна зробити висновок, що естетичні орієнтації підлітків у музичному мистецтві свідчать про серйозні недоліки в галузі музичної освіти.

Причина такого стану криється, на наш погляд, у відсутності належного педагогічного керівництва позаурочною музично-естетичною діяльністю школярів.

Одним із способів розв'язання цієї проблеми є створення в школі клубу любителів музики, який, з одного боку, об'єднував би всі масові та гурткові форми музичної роботи, а з другого – надавав би позаурочній музично-естетичній діяльності підлітків цілеспрямованість та систематичність.

За нашим передбаченням, процес формування естетичних орієнтацій підлітків в умовах клубу любителів музики буде ефективним, якщо педагогічна робота в ньому буде проводитись за такими основними напрямками:

- розширення особистого музичного досвіду підлітків, озброєння їх знанням природи музичного мистецтва, вміння сприймати та оцінювати музику згідно із загальноприйнятими естетичними критеріями, а також включення цих знань у мотиваційну сферу;

- спеціальна цілеспрямована робота для формування свідомого сприймання музики з використанням різноманітних прийомів;

- включення досвіду, набутого підлітками у клубі любителів музики, в досвід життєдіяльності школи, в різноманітні міжособистісні, міжсуб'єктні стосунки;

- використання в музичній освіті школярів різноманітних методів (оповідання, бесіда, дискусія, пізнавальні ігри, метод стимулювання тощо).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983.
2. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М., 1977.

3. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985.
4. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1972.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бутник Ангеліна Гаврилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та спеціального інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – формування естетичного ставлення підлітків до музичного мистецтва в позаурочній діяльності.

# ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Є.Б.Полевнича

У цій статті розглядаються питання підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Автор обґрунтовує різні точки зору на феномен «готовність» та установку до педагогічної діяльності в психолого-педагогічних джерелах, а також робить деякі свої висновки з цього питання.

The article deals with the issues of preparation to future teaching activity, giving grounds to different points of view as to the concept of «readiness» to start teaching in different sources & draws from them a series of conclusions.

Проблема «готовності» досліджується у працях і педагогів, і психологів. При цьому перші акцентують свою увагу на виявленні факторів та умов, дидактичний та виховних засобів, завдяки яким надається можливість доцільно керувати процесом становлення та розвитку цієї якості. Праці психологів в основному зорієнтовані на встановлення характеру зв'язків та залежностей між станом готовності як таким і ефективністю діяльності особистості.

Вивчення літератури з проблеми готовності дає підставу стверджувати, що об'єктом наукової рефлексії цей феномен став на межі ХІХ – початком ХХ ст. Так, початкове згадування про готовність як специфічне явище стосовно духовного життя людини виявляється в працях, присвячених розкриттю суті природи її психічних процесів як суб'єкта пізнання (7).

Інтенсивне дослідження нейрофізіологічного процесу регуляції і саморегуляції сприяло тому, що готовність у подальшому стала розумітися як деяка міра, що фіксує мить стійкості людини щодо внутрішніх та зовнішніх впливів середовища.

Сучасна інтерпретація суті феномена «готовність» будується з точки зору основних положень загальнопсихологічної теорії діяльності. З позиції діяльнісного підходу готовність розглядається у зв'язку з особливостями інтелектуального, емоційного, вольового



потенціалу особистості як суб'єкта пізнання, спілкування і професійної праці. При цьому готовність характеризується як якісний показник зрілості саморегуляції особистості на різних рівнях проходження психічних процесів, які визначають її поведінку в фізіологічному, психологічному і соціальному контексті (М.І.Дяченко і Л.О.Кандилович, Н.Д.Левітов, Л.С.Нерсисян, О.О.Ухтомський та ін.).

Однак, незважаючи на це, на сьогодні відсутній єдиний погляд на визначення суті поняття зацікавленого явища. Ця обставина примушує нас звернутися до аналізу точок зору тих авторів, у працях яких воно знайшло своє відображення.

Так, тлумачний словник В.І.Даля визначає готовність як «стан або властивість готового» (3, с.388). В словнику російської мови С.І.Ожегова поняття «готовність» визначається як «згода зробити що-небудь» (12, с.131). Педагогічна енциклопедія, філософський і психологічний словники розкривають суть значення цього поняття не досить повно. Але факт його широкого використання в психолого-педагогічній літературі слід визнати вірогідним.

У цьому зв'язку слід відзначити, що, незважаючи на існування чималих розбіжностей на розуміння природи готовності як специфічного явища, більшість авторів розглядає її як певний психічний стан. При цьому під психічним станом слід вважати цілісну характеристику психічної діяльності у певний період часу, в якому розкривається «своєрідність проходження психічних процесів залежно від предметів, що відбиваються, і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості» (7, с.34). Отже, психічний стан трактується як конкретний вияв усіх компонентів, явищ психіки у відповідний період часу.

Відомо, що традиційно готовність як психологічний феномен розглядалися у тісному зв'язку з явищем установки (14). Остання розуміється як становище індивіда, що виникло внаслідок минулого досвіду, який впливає на його подальшу поведінку. Будучи властивістю особистості, установка в часі випереджає проходження психічних процесів, що розвиваються на її основі. Як цілісне утворення, що характеризує особисте ставлення об'єкта, на основі якого з'являється діяльність певного характеру і спрямованості, і вона виникає при наявності двох умов:

- актуальність потреби суб'єкта;
- ситуації її задоволення.

Характерно, що при наяві обох цих умов у свідомості суб'єкта з'являється стан установки до певної активності(10, 13, 14). Однак, без спільного та узгоджуваного впливу потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта немає підстави для того, щоб у цьому випадку виникла установка і щоб він був готовий до діяльності. Тому реально процес виникнення первинної установки визначається трьома моментами:

- потреба як припущення виникнення певного вигляду діяльності;
- активність суб'єкта, що становить момент цієї діяльності;
- ситуація, умови якої задовольняють потреби (1, с.3-13).

Внаслідок цього соціальна поведінка особистості, її діяльнісна активність може проходити на трьох рівнях:

- імпульсивному, тобто несвідомому;
- об'єктивації умов ситуації, коли суб'єкт робить її предметом власного знання;
- вольової регуляції, коли активність суб'єкта визначається системою його ціннісних орієнтацій, моральних принципів, що фіксують самосвідомість (1).

Поняття «готовність» у теорії наукового знання співвідноситься з таким психічним утворенням особистості, як установка, а феномен «готовність до професійної діяльності» передбачає наявність соціальної установки. Згідно з концепцією, розробленою в психологопедагогічній науці (У.Алпорт, Д.Катц, В.А.Ядов), соціальна установка чи attitudes являє собою особисте утворення, що визначає розгортання тих чи інших форм діяльності людини, attitudes виступає як стан підготовки суб'єкта до виконання дій, наявність у нього потреби, мотивів, рис характеру, які не ізольовано одне від одного визначають поведінку, а підпорядковуються регулювальній функції установки (16, с.89-105).

Соціальні установки не виникають самі по собі, а складаються в певну ієрархічну диспозиційну систему. При цьому перший рівень цієї системи утворює елементарні установки, які формуються на базі фізичного існування і в простих ситуаціях. Вони є закріпленою попереднім досвідом готовність до діяльності.

Як правило, установки такого рівня позбавлені модальності й неусвідомлені суб'єктом. Другий рівень становлять соціально фіксовані установки (attitudes), які складаються з таких компонентів: емоціонального (оціночного), когнітивного (свідомого), вольової готовності та поведінки. Третій рівень – базові установки – визначається загальною спрямованістю інтересів особистості в цих сферах соціальної практики. Четвертий рівень складає систему ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності суб'єкта як суспільної істоти і засоби їх досягнення. Із цього ми робимо висновок, що готовність – це деяка психофізіологічна характеристика особистості, яка визначає її діяльність, своєрідність поведінки (16).

Аналіз літературних джерел виявив, що дослідження феномена «готовність до педагогічної діяльності» в психолого-педагогічній науці здійснюється у двох основних напрямках. З позиції першого із них (М.І.Дяченко і Л.О.Кандибович, Г.С.Костюк (4) феномен, що нас цікавить, прийнято розглядати у зв'язку з особистими психологічними припущеннями, необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності.

З погляду В.П.Бездухова (2), М.Г.Макарської (8), І.Д.Мельникової та ін. сутність феномена «готовність до педагогічної діяльності» розглядається з позиції її поліваріантного розходження, зумовленого диференційністю професійних вправ викладача. І в цьому плані важливим вважається науковий підхід, який вивчає специфіку особистих проявів цього феномена в аспектах правового, трудового, фізичного, естетичного, морального виховання школярів.

Незважаючи на певні розходження у руслі описаних підходів, готовність до педагогічної діяльності розглядається як загальна прогностувальна активність особистості педагога на стадії її підготовки до професійної роботи. Такий стан виникає з моменту усвідомлення й прийняття певної мети на основі усвідомлених потреб та мотивів, розвивається в напрямку здійснення особистого плану діяльності, враховуючи установки й узагальнені майбутніх педагогічних дій. При цьому завершальною стадією реалізації готовності до педагогічної діяльності є утворення системи

установок щодо предметних дій, які відповідають певним засобам та способам професійної діяльності.

Таким чином, на думку деяких авторів, важливим показником готовності до педагогічної діяльності розуміється ступінь сформованості:

- мотиваційно-спонукальної сфери особистості викладача, яка виявляється у наявності потреби успішного виконання професійних завдань, інтересу до об'єкта своєї діяльності, засобів її здійснення, прагнення до успіху;

- емоційно-вольових реакцій (наявність почуття відповідальності, вміння керувати собою, мобілізувати всі сили на розв'язання завдання, відсутність сумнівів, страху).

Отже, досліджуючи з різних точок зору природу, зміст і структуру феномена «готовність до педагогічної діяльності», всі автори дійшли згоди в тому, що ця готовність є суттю відбиття спрямованості особистості на професійну діяльність взагалі і на діяльність, яка має деякі аспекти.

Важливо і те, що більшість авторів визначає складну динамічну структуру цього феномена, яка є вираженням сукупності дій інтелектуальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер свідомості особистості викладача. В силу цих обставин у психолого-педагогічній літературі розглядають структуру готовності до педагогічної діяльності в єдності трьох головних компонентів: когнітивного (змістовного), операційного і мотиваційного.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Ранние этапы развития установки / Психологические исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, вып. 6, 1974. – 201 с.
2. Бездухов В.П. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников: Дис. ... канд.пед.наук. – Л., 1988. – 154 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь. – М.: Русский язык, 1.1 – С.388.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Прокопенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – С.303.
6. Левитов Н.Д. О психологическом состоянии человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

7. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
8. Макарская Л.В. Подготовка будущего учителя к нравственному воспитанию учащихся: Дис. ... канд.пед.наук. – Минск, 1988. – 176 с.
9. Мельникова И.Д. Нравственное воспитание младших школьников в процессе эстетической деятельности: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1984, 167 с.
10. Надирашвили Ш.А. Понятие установок в общей и социальной психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 170 с.
11. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 361 с.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведевой. – М.: Русский язык. – С.131.
13. Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 340 с.
14. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН Груз.ССР, 1951. – 21- с.
15. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – США – М.: Наука, 1979. – 230 с.
16. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология программы метода. – М.: Наука, 1987. – 246 с.
17. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.89-105.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полевнича Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – естетичне виховання майбутніх учителів засобами музики, підготовка до педагогічної діяльності.

## **ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС**

Л.Л.Головко

Розкриваються питання забезпечення організації нетрадиційних форм самостійної роботи студентів вузу у позааудиторний час: вікторини, ігри, клуби за інтересами та за спеціальністю,; розробка «рейтингових» завдань та ін.

The article deals with the question of provision of non-traditional extra-curricular independent work the forms of which are quizzes, scientific groups, games, working out «rating» projects, etc.

Як відомо, обсяг аудиторних занять у вищому навчальному закладі становить від 28-ми годин на молодших курсах до 24-х – на старших (6). Зменшення часу на аудиторні заняття пояснювалося необхідністю інтенсифікації самостійної роботи студентів. Тому частину навчального матеріалу перенесли на самостійне вивчення у позааудиторний час (5, 9).

Однак, позитивного результату не досягнуто, адже не було забезпечено ряду організаційно-педагогічних умов. Це й активізація розумової діяльності студентів на лекції, організація самостійної роботи на семінарах, лабораторних та практичних заняттях, використання нетрадиційних форм організації самостійної роботи студентів (СРС) у позааудиторний час (2, 3, 7, 8).

На нашу думку (4) СРС у позааудиторний час можна поділити на:

- обов'язкову (написання та захист курсових і дипломних проектів та робіт, звітів про навчальну й виробничу практику, виконання програм навчальної та виробничої практики й ін.);
- бажану (підготовка та виступ із доповідями на засіданнях наукових гуртків й конференцій, участь у конкурсах студентських наукових робіт, олімпіадах і таке ін);
- необов'язкову (добровільну).

Оскільки два перші види СРС уже одержали своє висвітлення в публікаціях та застосовуються у практиці роботи вищих

навчальних закладів (1, 3, 4), нами звернена увага саме на третій вид – необов'язкову (добровільну).

Викладачам сільськогосподарських вузів відомо, що статистика як дисципліна є складною наукою, наповненою безліччю формул та чисел. Тому ми в процесі вивчення цього курсу прагнули зацікавити студентів, стимулювати їх пізнавальну самостійну активність, сформувані професійно-значущі мотиви навчання.

Серед форм необов'язкової позааудиторної самостійної роботи студентів, які використовуються нами, є зустрічі з кращими спеціалістами (головними економістами, бухгалтерами) та керівниками сільськогосподарських підприємств, засідання клубу «Економіка. Реформи. Успіхи», диспути на економічні теми тощо. Упродовж семи років щорічно проводиться ділова гра навчального змісту у формі засідання «Клубу веселих та кмітливих» із статистики. Її готують студенти економічного факультету другого чи третього курсів у позааудиторний час.

Скільки витівок та гумору, сарказму виявляється ними. Так, у рекламі статистики вони і ... жити без неї не можуть, і в будь-якому становищі вона допоможе ...

Назви команд даються як статистичні поняття чи показники: «Індекс», «Баланс», «Статус».

Понад 90% запитань, що готуються командами або для команд, стосуються статистики. Це: відшукати потрібну формулу із 4-5 запропонованих; зробити висновки за обчисленими статистичними показниками; вирахувати той чи інший статистичний показник та проаналізувати його.

Ось декілька прикладів таких завдань:

- записати на дошці формулу вартісного індексу продуктивності праці;

- зробити висновки за коефіцієнтом кореляції;

- навести приклади кореляційної залежності із життя студентів;

- зробити висновок із рівняння прямої, за якою досліджувалася тенденція успішності студентів академії та ін.

Інтерес до проведення такого заходу надзвичайно великий. Вистачає і команд, і вболівальників, які теж беруть участь у цьому заході, бо й для них також готуються запитання із «статистичним ухилом».

Така організація, на нашу думку, сприяє тому, що всі присутні та учасники повинні продемонструвати свої знання, оперуючи статистичними показниками й поняттями. Особливість організації добровільної самостійної роботи студентів у позааудиторний час під час вивчення курсу «Статистика» полягає у тому, що це особлива наука, яка відображає кількісно-масові суспільно-економічні явища і складається з безлічі нових понять, формул, чисел. Безумовно, все це запам'ятати неможливо, але не завжди й потрібно. Для того, щоб допомогти студентам якомога краще запам'ятати та зрозуміти основні формули й поняття із статистики, ними ж виготовлено тренажер «Вивчаємо статистику».

Тренажер розміщено в аудиторії із статистики і він використовується для контролю знань як в аудиторний, так і в позааудиторний час.

З метою забезпечення індивідуально-диференційованого підходу в організації самостійної роботи для студентів, що вивчають статистику та легко нею оволодівають, з кожної теми підібрані додаткові (названі нами «рейтингові») завдання, які виконуються студентами у вільний від занять час. Такі студенти мають високий рівень знань. Вони, як правило, швидко та якісно виконують індивідуальні завдання під час аудиторних занять і в кінці майже кожного заняття від 5 до 7-10 хвилин не зайняті роботою, бо завдання розробляються у розрахунок на «середнього студента». Їх буває 3-5 осіб на групу. Саме цей та позааудиторний час студенти-«рейтингісти» використовують для виконання додаткових індивідуальних завдань.

Якщо студент-рейтингіст успішно справляється з виконанням завдання кожного практичного заняття, повністю та правильно виконує додаткове індивідуальне, то його знання оцінюються балом «добре» чи «відмінно» і він не складає залік або екзамен. Якщо студент не погоджується з оцінкою «добре» або не виконав усі рейтингові завдання, то складає екзамен чи залік за загальноприйнятими правилами.

Беззаперечним є важливість поточного контролю знань для підвищення їх рівня та міцності. Для цього викладачі складають контрольні картки для машинного чи безмашинного (залежно від можливостей вузу) контролю знань. Такі картки складаються з тем,



розділів чи підрозділів дисципліни, яка вивчається. Дана робота вимагає великих затрат часу викладача, а студент виступає тільки як об'єкт контролю. Щоб активізувати відповідний вид роботи, нами залучаються до складання контрольних карток студенти під час позааудиторних занять. Встановлено, що це набагато цікавіше заняття, ніж традиційне опрацювання певної теми за підручниками, посібниками чи конспектами. Цю роботу організували так, щоб кожний студент придумав та сформулював 4-5 запитань із двох-трьох тем й підготував по кілька відповідей на них для програмованого контролю. Це спонукало їх придумати самостійно запитання, які не повинні повторюватися, вміти дати правильну і лаконічну відповідь на кожне із сформульованих запитань. До того ж студенти працюють одночасно, а тому можуть спілкуватися між собою, обмінюватися інформацією, щоб запитання не повторювалися та правильно формулювалися.

Як свідчить наш досвід, організовані таким чином позааудиторні добровільні заняття займають близько 70% відведеного часу, але значно збільшують обсяг самостійної діяльності студентів та позитивно впливають на рівень знань із статистики, значною мірою сприяють формуванню досвіду їх самостійної діяльності.

Нами була зроблена спроба залучити студентів ще й до оцінки знань за розробленими нами ж контрольними картками і з'ясувалося, що при усному опитуванні (коли значний контроль з боку викладача) ще можна було б згодитися з їхньою оцінкою, а при письмовому – майже 76,8% це було не під силу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Активні методи навчання в сільськогосподарських вузах: Тез. доп. Всесоюзна наук.-практ. конф. 21-24 травня – 1991 р. (За ред. А.І.Дьоміна, Б.Х.Драганова. – К. – 1991. – 60 с.
2. Бессалова Т. Організаційні форми науково-дослідної роботи студентів і основні напрямки їх розвитку: Досвід вузів Української РСР // Проблеми вищої школи. Республік. Наук.-метод. збірник 74 випуск. – К. – Вища школа, 1991. – 111 с.
3. Гіперс З. Щоб природніми були студентські витівки // Педагогічна газета. – 1995. – Червень.
4. Головка Л.Л. Організація самостійної роботи студентів в позааудиторський час // Досвід та проблеми перебудови навчального процесу в вузі на основі

взаємодії «Вуз-підприємство»: Тези доп. Всесоюзн. Наук.-метод. конф. – м.Суми, 1-3 жовт. 1991 р. – К.: УМК ВО, 1991. – 276 с.

5. Денисов О.Е., Журавель О.О. Бюджет часу студентів // Рад. Школа. – 1980.- №10. – С.89-92.

6. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск І. – К. – 1994. – 336 с.

7. Кленцов Е.С., Єдина система аудиторної та самостійної роботи та поточний контроль навчального процесу // Проблеми педагогіки вищої школи. Випуск 22. – К., 1975. – С.13-17.

8. Клименко Л.В. Керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів в позааудиторний час: Дис. на соиск.уч.степ.канд.пед.наук. – Дн-петровск. – 1988. – 177 с.

9. Кузь І. Орієнтир формування творчої особистості // Педагогічна газета. – 1995. – Листопад.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Головка Любов Леонідівна – старший викладач курсу «Статистика» кафедри бухгалтерського обліку та статистики Уманської сільськогосподарської академії. Займається науково-дослідницькою роботою із професійної педагогіки, як пошукувач закріплена в Уманському ДПІ.

## РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

О.Г.Козлова

Розглядається проблема пізнання та аналізу вчителем явищ власної свідомості та діяльності. Аналізуються можливості рефлексивної свідомості. Обґрунтовується, що контроль та перевірка інновацій, критичне осмислення стану освітньої інноваційної діяльності здійснюється на основі рефлексії.

The author touches upon the problem of cognition, consciousness & activity in the teaching process, gives the analysis of the possibilities of reflexive consciousness & proves that control of innovation, critical approach to the state of educational innovation activity is done on the basis of reflexive.

Модель є копією реального об'єкта (явища), яка відтворює, але не все явище в цілому, а лише ті його найбільш суттєві риси, характеристики, властивості, що є визначальними стосовно результатів. На думку В.Давидова, у моделі сутності відношення явища (об'єкта) виражаються і закріплюються у таких зв'язках матеріальних або знакових елементів, які наочно подаються і сприймаються (5. С.282).

Будь-яка модель являє собою абстраговане вираження сутності досліджуваного явища. В основі моделювання лежить теорія подібності, а модель виступає як налагоджений аналог цього явища.

Ніяка модель не може бути побудована без урахування двох складових: сутнісно-змістовної та формально-кількісної. Сутнісно-змістовна модель є результатом теоретичного аналізу конкретно-наукових уявлень про об'єкт моделювання і в узагальненому вигляді виражає закономірності й теоретично допустимі етапи досліджуваних явищ і процесів.

Висловлене дозволяє подати логічну побудову сутнісно-змістовної моделі інноваційної діяльності вчителя у такому вигляді:

- виявлення й узагальнення закономірностей інноваційної діяльності вчителя, які відображають притаманні їй зв'язки та залежності;

- розробка моделі освітньої інноваційної діяльності, яка описує її в динамічному аспекті;

- визначення структурних, функціональних компонентів, критеріїв та рівнів інноваційної діяльності.

В загальному вигляді структурні і процесуальні характеристики інноваційної діяльності повинні бути чітко взаємопов'язані.

Складність досліджуваної проблеми полягає в тому, що нині сутнісні характеристики інноваційної діяльності розрізнені, відсутнє єдине обґрунтування у їх відділенні, відсутня теоретична модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності та способів її формування.

Наш підхід пропонує розгляд інноваційної діяльності вчителя як соціально-педагогічний феномен, що виступає найважливішою особливістю педагогічної праці й характеризує складну сутнісну взаємодію загальної культури педагога, його творчого потенціалу і професійної спрямованості.

Найважливішим і необхідним компонентом у структурі інноваційної діяльності поряд з мотиваційним, креативним й процесуальним (технологічним) компонентами є рефлексія як пізнання та аналіз учителем явищ власної свідомості й діяльності (погляд на власну думку і дію збоку).

Ретельна увага до поняття «рефлексія» представників різних галузей наукового знання детермінована розвитком суспільного життя, поступовою емансипацією людини, зростанням її самостійності, потребою особистості у розумінні, оцінці самої себе тощо. «Подальший поступовий розвиток людства потребує ще більш тонкої рефлексивної діяльності ...» – вказує Л.Грибак (4. С.25). Більш того, на думку О.Анісімова, «у генезисі негативних явищ у суспільстві і особливо в управлінні всіма його ланками важливу роль відіграє саме відсутність цінності рефлексивного супроводу практики» (2. С.9).

На сучасному етапі розвитку наукового знання дослідження рефлексії подано на філософському, соціально-філософському, психологічному та педагогічному рівнях.

Термін «рефлексія» (віл. Лат reflexio – повернення назад) у вітчизняних наукових джерелах вперше був використаний у 30-40

роках минулого століття. Аналізуючи відмінності у підходах до проблеми, слід зазначити наявність двох тенденцій у трактуванні рефлексивних процесів: рефлексивний аналіз свідомості, який веде до роз'яснення значень об'єктів та їх конструювання; рефлексія як розуміння сутності міжособистісного спілкування. У зв'язку з цим ми виділяємо наступні рефлексивні процеси: саморозуміння і розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Дослідження І.Семеновим феномена рефлексії у філософії дозволило йому встановити, що рефлексія аналізувалася в онтологічному аспекті як здатність індивіда зосереджуватися на змісті власних думок, абстрагуватися від усього зовнішнього, тілесного (Р.Декарт, Г.Лейбніц тощо): у логіко-гносеологічному – як особливе джерело знання (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, побудованого на свідченнях органів почуттів ) (Дж.Локк, В.Лекторський, А.Ракітов, А.Спірін, І.Фіхте тощо); у методологічному – як модальність категорій пізнання (І.Кант та ін.) (12. С.15).

Особливо виділяються соціально-філософські означення рефлексії. У цьому розгляді вона подана як самосвідомість соціальної системи, що є елементом і фактором розвитку (М.Розов). В.Лефевр розширив поняття рефлексії як інтелект системи, що відображає не лише її саму, а й ті системи, які взаємодіють з нею.

М.Мамардашвілі, характеризуючи соціальні проблеми, відзначає, що вони «вміщують у собі власні відображення як необхідний елемент (або, інакше кажучи, включаючи в себе свідомість спостерігача як внутрішній елемент власної дії)» (9. С.16).

Таке трактування дозволяє говорити про соціально-педагогічну систему як про систему з рефлексією. А це значить, що соціально-педагогічна система здатна до переключення на нові механізми самоуправного розвитку. Теза про взаємодію творчої діяльності з рефлексією доведена у багатьох філософських та педагогічних дослідженнях. Праці В.Давидова, Я.Пономарьова, В.Століна, І.Чеснокова, Г.Сухобської розкривають різні аспекти «виходу»

особистості у рефлексивну позицію, усвідомлення власної діяльності й свідомості.

Так, дослідження Ю.Кулюткіна доводять, що рефлексія – «процес відображення однією людиною (вчителем) внутрішньої картини світу іншої людини (учня) (7. С.16).

М.Кларін, розкриваючи особливості творчого мислення, пов'язує його зміст з рефлексією, яка дозволяє осмислити власний досвід. Рефлексія в цьому контексті включає в себе побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, зіставлень та оцінок, а також переживання, пригадування і розв'язання проблем. Учений відділяє рефлексію від мислення, переводячи її у план психологічних станів (6. С.104).

І.Семенов та С.Степанов виділяють такі методологічні функції рефлексії:

1) когнітивна (формування уявлень про себе, іншу людину, завдання тощо);

2) інтелектуальна (узагальнений аналіз за рахунок апеляції до вихідних абстракцій, виявлення матеріальних основ конструкції процесу рефлексії, формування еталонів оцінки, вироблення критеріїв, нормативів власної діяльності);

3) культивування власної діяльності («доведення можливості культивування до неруйнівних способів саморозвитку. Так, для того, щоб створити дещо принципово нове, психічне новоутворення, зовсім необов'язково що-небудь руйнувати») (13. С.32).

У педагогічних інноваціях когнітивна, інтелектуальна та методологічна функції рефлексії знаходять виявлення у тому, що завжди існує відкрита самим учителем або запозичена нова ідея, тому такий досвід повинен бути осмисленим й узагальненим у вигляді ідеї чи концепції. У зв'язку з цим вчителю необхідно оволодіти науковою рефлексією, яка дозволить йому співвіднести ту чи іншу інноваційну систему з множиною завдань конкретного дослідження. Методологічна функція рефлексії пов'язана з усвідомленням суб'єктом сукупності методів і засобів з точки зору адекватності їх цілям інноваційної діяльності, її об'єкту й результату.

Надзвичайно важливою для інноваційної діяльності вчителя є рефлексія на цілепокладання. Матеріали дискусій «Освіта в ХХ

столітті» засвідчують, що завдання шкільних вчителів полягає в усвідомленні та досягненні таких цілей освіти:

- формування вільної творчої особистості, розвиток здатності вчитися і здатності працювати у надзвичайно швидко змінюваному світі; забезпечення фундаментальності освіти, перенесення акценту з інформативної на методологічну освіту;

- створення умов для формування культури мислення, спілкування і дії; сприяння вихованню людини відповідальної і моральної, людини, яка сьогодні береться за розв'язання земних проблем (починаючи з навколишньої природи, питань екології і закінчуючи проблемами добра і зла);

- сприяння розумінню і прийняттю чужої культури, чужого досвіду, іншої позиції;

- формування потреби у неперервній і систематичній освіті й самоосвіті (14).

Реалізація названих цілей можлива лише за умови, коли рефлексія на цілепокладання в учителя має такі характеристики:

- прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану педагогічної системи до запланованої кінцевої мети;

- зворотний аналіз цілепокладання від кінцевого стану до актуального;

- цілепокладання від проміжних цілей за допомогою як прямого аналізу, так і зворотного.

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності супроводжується двома процесами: 1) вчитель наче знову повертається на етап прогнозування і там відстежує окремі складові концепції; 2) інший процес пов'язаний з цілереалізацією: відбувається аналіз співвідношення можливостей учителя і зовнішніх умов. Аналізуються звички, педагогічні дії, зміст інновацій.

За даними опитування і спостережень лише незначна кількість учителів (від 10 до 15%) здатна критично ставитися до власного досвіду. Для більшості він – єдиний орієнтир у визначенні цілей і завдань роботи з дітьми.

У цьому зв'язку важливим є розгляд рефлексії як переосмислення і перебудови суб'єктом власного досвіду, що відображає предметно-конфліктні ситуації й породжує дієве

ставлення як цілісного «Я» до власної поведінки та спілкування, до здійснення діяльності, її соціокультурного й економічного оточення (13.)

У руслі цієї орієнтації пояснюється культивування суб'єктом власної індивідуальності за рахунок постійної рефлексії способів дієвого самовизначення і самопобудови в контексті сформованих цінностей та ідеалів. «Спираючись на минулий досвід, індивід починає співвідносити уяву про себе: з ідеальним «Я», що визначає найбільш бажану стратегію самовизначення; «Я» очима інших, що задає нормативну стратегію самовизначення; із совістю, яка забезпечує моральну стратегію самопобудови» (15. С.11).

В інноваційній діяльності вчителя відповідно до аналізу її рефлексивного компонента можна виділити такі рівні результативності:

1) репродуктивний (творча активність виявляється у рамках відтворюваної діяльності);

2) адаптивний (формується позитивна спрямованість потреб до використання відпрацьованих методичних знахідок з незначними змінами);

3) локально-модельований (сформовано вміння ставити педагогічні цілі, подавати шуканий результат, відбувається становлення особистості вчителя як суб'єкта альтернативної концепції, технології чи змісту освіти);

4) системно-модельований (вчитель володіє стратегіями перетворення свого предмета у засіб формування особистості учнів, їх потреб у самовихованні, самоосвіті й саморозвитку. Високий рівень рефлексії і творчої самостійності створює умови для ефективної самореалізації всіх можливостей вчителя).

Рефлексія на діяльність в аспекті наслідків введення інновацій передбачає здійснення самооцінки, аналізу зміни умов діяльності, визначення меж можливостей самореалізації.

Успішність інноваційної діяльності вчителя визначається здатністю його до контролю особливостей міжособистісних стосунків у колективі. Якщо як основний критерій оцінки успішності спілкування прийняти його значущість для самореалізації і розвитку творчих можливостей учасників, то



найбільш оптимальною формою спілкування є міжособистісний діалог.

Є.Лушпаєва виділила три види рефлексії у спілкуванні:

- соціально-перцептивна (рефлексія «Я», саморефлексія або осмислення уявлень інших людей про себе);

- комунікативна рефлексія (рефлексія іншого, взаєморефлексія, міжособистісна, конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів із взаємодії);

- соціально-психологічна (рефлексія ситуації, взаємодії, когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії) (8).

При проведенні рефлексивно-діяльнісного аналізу інноваційної діяльності ми отримали дані, які засвідчують блокування інновацій. Р.Грановська та Ю.Крижанська, аналізуючи вплив особистісних можливостей на продуктивність діяльності, обґрунтовано звертаються до необхідності вивчення сформованості у людини стереотипів мислення, наявності підсвідомих барометрів, які блокують виявлення творчих здібностей. Ними проведено аналіз механізмів психологічного захисту особистості, які перешкоджають виявленню творчого ставлення в діяльності людини – заперечення, раціоналізація, утискування, проекція, витіснення, ідентифікація, відчуження, заміщення (3). Але психологи не ставлять питання про зняття бар'єрів, мова йде про їх оптимальне «розміщення» і допустиму «висоту», що дало б можливість уникнути обмеженість думки.

Надзвичайно важливою умовою ефективності інноваційної діяльності вчителя є домінанта інтересів учасника педагогічної системи у центрації вчителя. Психологи виділяють п'ять основних типів центрації вчителя: 1) на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах учнів. Центрація вчителя – це не просто спрямованість, але й зацікавленість, турбота про інтереси тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідне психологічне звернення вчителя до них.

Слід зазначити, що процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції в інноваційній діяльності вчителя, безумовно, пов'язана з особистістю педагога, з його орієнтацією на саморозвиток. Джерелом цього процесу виступає

система усвідомлення учителем протиріч. На думку М.Мойсеєва, головною тут є побудована на протиріччях взаємодія двох різних типів – тенденцій стабільності, які потребують зміцнення негативних зворотних зв'язків, і тенденцій пошуку нових, більш раціональних способів використання зовнішніх енергій, які вимагають формування позитивних зворотних зв'язків та обмеження стабільності» (11. С.44).

При свідомій регуляції діяльності вчитель фіксує зміни у змісті й способах її здійснення, виявляє перешкоди на шляху досягнення мети. Педагог пізнає не лише перешкоди (специфіку, причини, наслідки для себе), але й самого себе такого, який здатний їх подолати, змінити ставлення до них, прогнозувати наслідки зміни меж для конкретної діяльності, її активізації. К.Абульханова-Славська вказує на те, що поняття «активність» ширше за поняття «діяльність» (1). На її думку, активність виявляється у пізнанні, спілкуванні взагалі на життєвому шляху особистості. Активність, вважає автор, є функціональне виявлення особистості у діяльності, яка організується, впроваджується і структурується самим суб'єктом.

На наступному етапі рефлексивної діяльності вчитель аналізує себе як такого, який долає перешкоди, корегує свою діяльність. «Педагогічна рефлексія, – пише А.Маркова, – це здатність вчителя подумки уявити собі створену картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе, звернення свідомості вчителя на самого себе, врахування уявлень учня про те, як учитель розуміє діяльність учня» (10. С.24).

В інноваційній діяльності на цьому етапі рефлексії у вчителя активізується пізнавальна діяльність, моделюються нові варіанти, інтенсифікуються процеси прогнозування. Усвідомлення зміни і її оцінки приводить до виникнення у педагога перспектив і можливостей розвитку інновацій і себе як суб'єкта інноваційної діяльності. Такий педагог самоутверджується як особистість, він інтегрується у педагогічній спільноті. «Модель суспільства, – зазначає К.Абульханова-Славська, – яка складається із взаємодоповнюваного розмаїття індивідуальностей, а не уніфікованих індивідів, є порівняно з безособистісним

суспільством, що заперечує індивідуальність, прогресивною і продуктивною» (1, С.14).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Анисимов А.С. Новое управленческое мышление: Сущность и пути формирования. – М., 1991.
3. Грановская Г.М., Крижановская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994.
4. Гримак Л.П. Общение с собой. – М., 1991.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
7. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивные процессы в деятельности учителя // Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1981.
8. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, – М., 1989.
9. Мамардашвили М.К. Анализ сознания в работах К.Маркса // Вопросы философии. – 1968. – №6.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
11. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. – М., 1987.
12. Семенов И.Н. Психологическая рефлексия в организации творческого процесса мышления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, – М., 1992.
13. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. – М., 1993.
14. Образование в конце XX века. Материалы круглого стола // Вопросы философии. – 1992. – №9.
15. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОЗЛОВА Олена Григорівна – заступник директора з науково-методичної роботи Сумського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. Коло наукових інтересів – інноваційні технології навчання, підвищення кваліфікації учителів.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЗА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИМ ПІДХОДОМ**

О.М.Наумець

В роботі обґрунтовується якісно новий напрямок у дослідженні процесу рівневого підходу до курсового підвищення кваліфікації вчителів, сутність якого полягає в науково розробленій та експериментально підтвердженій системі організаційно-педагогічних заходів з урахуванням попереднього тестування рівнів професійної підготовки вчителів для усунення найбільш типових утруднень у процесі навчання.

При цьому розв'язання проблеми здійснюється як на рівні структури загального змісту курсів (планів, програм), так і на рівні реалізації та контролю.

The dissertation grounds a qualitatively new trend in research and perfection of professional skills of in-service teachers of foreign languages, the essence of which consists in a scientifically elaborated and experimentally proved system of preliminary testing of teachers professional levels aimed at avoiding the most topical difficulties in further teaching process. The realization of the problem is being done regarding both the structure of the contents of in-service training (plans, curricula) and its control.

На сучасному етапі становлення і розвитку національної школи в Україні, самостійній суверенній державі, потрібні освітянські кадри з високим рівнем професіоналізму, інноваційним стилем науково-педагогічного мислення, готові до прийняття творчих рішень. Формувати їх ставлення до навчання, сприяти розвитку їх креативного мислення, виробляти потяг до участі в обговоренні проблем, моделюванні педагогічного процесу, бажання постійно самовдосконалюватись покликані інститути удосконалення вчителів.

Тривалий час вони надавали освітянам необхідні знання і вміння. Але, як показали дослідження останніх років, курси підвищення кваліфікації піддаються серйозній і цілком обґрунтованій критиці за низьку ефективність, формалізм, заорганізованість, орієнтацію на кон'юктуру. Як правило, в процесі курсів мають місце дублювання і паралелізм у викладанні, низьке

інформаційно-методичне забезпечення, недостатнє використання наукових досліджень, їх відрив від сучасних запитів практики, невисокий у ряді випадків рівень лекторського складу, що, безумовно, не найкращим чином позначається на якості роботи курсів. При цьому зауважимо також, що основними причинами малоефективних наслідків навчання учителів на курсах є слабе організаційно-педагогічне забезпечення курсів, відсутність належної роботи з доцільного добору слухачів та чіткого діагностування, що давало б змогу виявити їхні індивідуальні особливості, фактичний рівень підготовки, врахувати найважливіші труднощі. І зрозуміло, що на заваді до раціонального добору слухачів стоїть принцип, за яким учителі повинні проходити курси один раз у п'ять років.

У числі головних недоліків, які негативно впливають на якість курсового підвищення кваліфікації, ми назвали також використання застарілих, універсальних, складених без необхідного наукового обґрунтування навчально-тематичних планів і програм, відсутність диференційованого підходу до форм і методів викладання.

Слухачам нерідко читаються неякісні лекції, даються безадресні сценарії та рекомендації без урахування інтересів учителів, потреб і можливостей, ступеня їхньої теоретичної і методичної підготовки, що, ясна річ, не стимулює творче мислення і самовдосконалення. Отож, і зрозуміло, чому значна частина освітян, які щойно повернулися з курсів, не має особливої науково-теоретичної і методичної переваги над колегами, які курсів не проходили.

У подоланні вищезазначених недоліків велику допомогу керівникам курсів надають «Орієнтовні завдання для самоосвіти та визначення рівня фахової підготовки вчителів іноземних мов» (автор Д.А.Євгененко, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та автор цього дослідження).

Діагностичний контроль, запроваджений нами за цими завданнями на початку курсів, показує, що нерідко вчителі однакового рівня професійної кваліфікації мають далеко не однаковий рівень теоретичних фахових знань. У них склалось

також неоднакове ставлення до різних форм підвищення кваліфікації, в т.ч. на курсах.

Запровадження діагностичного контролю також дозволило нам визначити найбільш типові труднощі у підготовці вчителів різних кваліфікаційних категорій. Проаналізувавши їх, ми дійшли висновку, що вони спільні для тих, хто має категорію «спеціаліст» і другу категорію. За ознаками подібності ми також згрупували труднощі вчителів першої та вищої категорій. За результатами експертної оцінки, проведеної кваліфікаційною комісією, ми визначили різні рівні (високий, низький) фактичної професійної підготовки прибулих на курси і відповідно до цього зарахували їх у дві групи. Ті, хто набрав від 81 до 100 балів (41%, тобто 36 осіб), склали групу «сильних», решта (59%, або 51 особа) – «слабку». Такий поділ дозволив проводити навчання на курсах диференційовано. Введення нової диференційованої організації роботи на курсах привело до перерозподілу навчальної діяльності слухачів і переоцінки їхніх знань. Тому далі ми розглядали вплив диференційованого навчання на зміст, принципи, форми, методи і засоби навчального процесу. Мета підвищення кваліфікації полягала в усуненні найбільш типових труднощів у теоретичній та практичній підготовці вчителів. Основні принципи, на яких воно ґрунтувалося, такі: диференціація, оптимізація, доступність, варіативність, логічна послідовність, зв'язок із запитам та потребами слухачів, зворотного зв'язку.

Основи змісту підвищення кваліфікації закладені в диференційованих навчально-тематичних планах та програмах і формувались відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик з фаху, найбільш типових труднощів у теоретичній та практичній підготовці вчителів кожної категорії. Для здійснення диференційованого підходу ми виходили з положення Ю.К.Бабанського про те, що диференціація не допускає зниження обсягу знань для «слабких» груп, а спрямована на надання їм посиленої допомоги. У зв'язку з цим диференціація навчання на курсах передбачала індивідуальну допомогу кожному вчителю.

Знання були основним компонентом змісту освіти. Але оскільки їх обсяг дуже широкий, ми намагалися заповнити «прогалини» в тих знаннях, які були виявлені під час діагностичного контролю.

Центральне місце в дослідженні займала розробка і наукове обґрунтування системи організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на усунення найбільш типових труднощів у роботі вчителів різних кваліфікаційних рівнів. Навчально-тематичні плани для «сильних» і «слабких» груп розраховані на 176 годин і складаються з 13 розділів. Для «слабкої» – 44 лекційних, 12 семінарських, 120 практичних; для «сильної» – 54 лекційних, 2 семінарських і 120 практичних. Запропонований і апробований навчально-тематичний план мав ряд переваг над традиційним, бо різнився не лише іншими назвами розділів, а й усією структурою: актуальними за змістом темами, ефективними формами навчання і контролю.

Розроблена також програма курсів за такими розділами, як вдосконалення навичок читання, усного мовлення, граматичних навичок, письма, аудіювання. До кожного розділу вміщений список літератури 1991-1996 років видання.

У процесі роботи над проблемою вибору форм та методів диференційованого підходу до підвищення кваліфікації вчителів ми керувались змістом останніх керівних документів, які орієнтують на врахування людського фактора, перенесення центру ваги в роботі з слухачами на індивідуальні форми і методи.

При відборі методів виходили з того, що кожний з них зорієнтований на розв'язання певного кола дидактичних завдань. Для вчителів «слабкої» групи, в яких недостатньо сформовані базові знання і вміння, в першу чергу були застосовані репродуктивні методи з поступовим переходом на частково пошукові. Для вчителів «сильної» групи більш ефективними виявились проблемно-пошукові й проблемні методи, які сприяли свідомому та самостійному оволодінню знаннями, розвинули такі якості особистості, як творче ставлення до справи, самостійність, активність.

У дослідженні не ставилось за мету довести доцільність і раціональність використання в процесі навчання слухачів абсолютно всіх форм і методів роботи, а робилась спроба на прикладі диференційованого застосування деяких з них вплинути на поліпшення якості знань, умінь та навичок учителів «сильної»

і «слабкої» груп, усунути найбільш типові труднощі, виявлені під час вхідного контролю.

Серед труднощів, з'ясованих під час вхідного (діагностичного) контролю в роботі слухачів «слабкої» групи виявлено невміння правильно визначити типи і структури уроків іноземної мови, застосовувати в навчальному процесі інтенсивних методів навчання.

Щоб озброїти вчителів сучасними підходами до викладання предмета, їм була запропонована «ділова» гра. Грунтом для неї слугувала різноманітність поглядів слухачів і тлумачення ними типів й структури уроків, а також форм та методів їх проведення. Мета запровадження гри полягає у тому, щоб викликати у слухачів думки з приводу більш ефективного планування і проведення уроків. Коли над однією проблемою роздумує відразу кілька осіб, виникають умови для висловлення різних точок зору, що і веде до обміну думками. «Ділова» гра передбачала пізнати нове, навчитися застосовувати його у розв'язанні практичних і теоретичних завдань способом загострення протиріч між новими знаннями і вже набутими вміннями та навичками, між новими знаннями та вже сформованими уявленнями і поняттями. Замість того, щоб дати слухачам уже готові «рецепти» в планування й проведенні уроків, лектор організував дискусію. Для цього з числа «сильних» слухачів були підібрані й підготовлені: ведучий, лідер, доповідач, «білий», «рожевий», «чорний» опонент, візуалізатор, реєстратор, асистент, провокатор і група експертів.

Ведучий керував грою, доповідач розпочав її у вигляді тез за планом.

Основною формою навчання учнів у школі є урок, будова якого включає такі компоненти:

1. Організаційна частина.
2. Мовна зарядка.
3. Ознайомлення з новим матеріалом і формування навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) та їх контроль.
4. Розвиток умінь (аудіювання, говоріння, читання) та їх контроль.
5. Домашнє завдання.
6. Підсумки уроку.



«Білий» розвивав думку доповідача, проводив аналіз кожного з компонентів уроку, моделював їх, спираючись на зазначені форми та методи.

«Рожевий» погоджувався з «білим», «чорний» заперечував, висував альтернативу, опоненти пропонували науковий аналіз виступів, візуалізатор виготовляв наочність, реєстратор фіксував (письмово) хід гри, асистент забезпечував оснащення уроку (демонстрував потрібне унаочнення, фрагменти відеозаписів, магнітофонні записи і т.ін.). Провокатор намагався «заплутати» хід гри провокаційними запитаннями, група експертів давала оцінку учасникам.

Організація і проведення «ділової» гри вимагала серйозної підготовки всіх її учасників. Вона пройшла успішно, бо слухачі «сильної» групи добре володіли такими мислительними операціями, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, вміли систематизувати й класифікувати теоретичний матеріал і досвід практичної роботи. В ході гри виникла зацікавленість думками. Суперечка вимагала вміння зіставляти і протиставляти різноманітні позиції, точки зору з одного й того ж питання, обґрунтовувати власну думку, що неминуче було пов'язане з виробленням навичок і прийомів наукового мислення.

Слухачі «слабкої» групи намагалися проаналізувати урок, щоправда, за запропонованою схемою:

- Чи правильно вибране місце уроку в системі уроків?
- Проаналізуйте відповідність мети темі уроку.
- Проаналізуйте, чи правильно вибрані етапи проведення уроку щодо поставленої теми і мети.
- Доведіть раціональність використання на уроці методів і засобів навчання.
- Чи були витримані всі етапи уроку?
- Чи виникали труднощі при засвоєнні навчального матеріалу? (Вкажіть способи їх усунення).
- Які принципи не були реалізовані на уроці і поясніть, чому?
- Чи можливе застосування інших видів робіт на уроці, яких саме?
- Дайте загальну оцінку уроку. Чи досягнута триєдина мета на уроці?

«Ділова» гра, без сумніву, принесла користь як тим, хто її проводив, так і тим, хто був присутній, бо розв'язувалася суттєва проблема уроку.

Після закінчення гри була проведена дискусія за участю «рецензентів», аналізувалась кожна роль та такою системою стимулювання:

Таблиця 1.

1	Правильне виконання ролей з внесенням конкретних рекомендацій по суті проблеми, що розглядається.	+5 балів
2	Активна участь в обговоренні дій і пропозицій інших учасників гри.	+1 бал
3	Вироблення формальних некваліфікованих рекомендацій.	-2 бали
4	Досконале рецензування ролі учасника «ділової» гри з конкретної проблеми.	+5 балів
5	Рецензія підготовлена на низькому рівні.	-2 бали
6	Активна і ділова участь у дискусії.	+1 бал
7	Несерйозне ставлення до виконання ролі.	-2 бали

Група оцінювачів визначала рівень знань і дій учасників педагогічної «ділової» гри, вела облік активності виконавців за такою схемою:

Прізвище, ім'я, по батькові	Роль	Оцінка				
		«1»	«2»	«3»	«4»	«5»

8 учасників «ділової» гри отримали оцінку «5», 5 – «4», 9 – «3», 3 – «2». Рецензенти отримали: 6 – «5», 9 – «4», 8 – «3», 2 – «2» (всього 35 учасників).

Вчителі, які одержали 5 балів, залік з методики викладання предмета одержали автоматично. Підсумки підбив викладач. Гра пройшла на високому науково-теоретичному та методичному рівнях, бо майже кожен слухач виявив відповідальне ставлення до дорученої йому ролі. Невимушена, спокійна, ділова обстановка, активне включення в гру всіх її учасників, – усе це сприяло досягненню поставленої мети.

Такі форми проведення занять, як розв'язання педагогічної ситуації, дискусія, «модельовання» системи уроків, «ділова» гра, робота динамічних груп, «мозкова» атака, випереджувальний розгляд теоретичних і практичних питань, клуб знавців, КВК, методичний фестиваль та ряд інших, допомогли значною мірою усунути найтипівіші труднощі в теоретичній і практичній підготовці вчителів як «сильної», так і «слабкої» груп.

Кожний слухач під час навчання набирає свій рейтинг. І чим вищий він був, тим більше мав шансів вчителів на підвищення категорії. Це правило на наших курсах добре пам'ятав кожен. І тому «карта обліку» (в ній визначено 13 позицій) дозволила пересвідчитись у тому, що більша частина слухачів і «сильної», і «слабкої» груп була активною, пропонувала свої варіанти розв'язання питань з методики і набрала протягом поточного контролю за п'ятибальною системою оцінювання значну кількість балів. Ці зведені відомості знайшли відображення в таблиці.

№ п/п	Практичні заняття з питань методики	кількість годин	«сильна» група			«слабка» група		
			«5» (в %)	«4» (в %)	«3» (в %)	«5» (в %)	«4» (в %)	«3» (в %)
1.	Використання комп'ютера в навчально-виховному процесі.	2	65	25	7	54	22	24
2.	Вдосконалення навичок аудіювання.	2	69	17	14	58	17	23
3.	Вдосконалення навичок діалогічного мовлення.	2	72	17	11	49	32	19
4.	Вдосконалення навичок монологічного мовлення.	2	73	22	5	51	39	10
5.	Вдосконалення фонетичних навичок.	2	67	30	3	52	40	8
6.	Вдосконалення навичок читання.	2	63	19	18	54	32	14
7.	Вдосконалення навичок граматики.	2	72	14	14	70	14	16
8.	Вдосконалення навичок письма.	2	76	20	4	49	24	27
9.	Вдосконалення навичок засвоєння лексики.	2	74	17	9	60	13	27

10.	Впровадження досягнень педагогічної науки.	4	65	29	6	61	10	29
11.	Педагогічна практика в школах.	20	72	13	15	50	26	24
12.	Конференція з обміну досвідом.	2	72	15	13	49	36	15
13.	«Модельовання».	8	80	14	6	44	42	14

Дані цієї таблиці характеризують якісний бік фахової підготовки вчителів. На основі цього ми змогли прийти до визначення середніх показників. Пооб'єктний контроль показав, що в середньому в «сильній» групі «5» набрали 70% від загальної кількості слухачів, «4» – 19%, «3» – 11%; в «слабкій» групі «5» мали 64%, «4» – 20% і «3» – 16%. Пасивних не було ні в тій, ні в іншій групах. Встановлено, що курси проведені, диференційовано на діагностичній основі з подальшим визначенням коефіцієнта рейтингу, сприяли більш активній роботі слухачів у період навчання.

Результати дослідження дали можливість зробити такі висновки:

1. На навчання вчителів у процесі курсового підвищення кваліфікації впливають зовнішні (загальна соціально-економічна ситуація в країні, престиж професій та ін.) і внутрішні фактори (мотивація діяльності, самооцінка та ін.).

2. Результати констатованого експерименту свідчать про низький рівень фахової підготовки вчителів, що спричиняє незадовільні результати у знаннях учнів, яких вони навчають.

3. Відсутність глибоких теоретичних досліджень та недосконалість системи підвищення кваліфікації вчителів з досліджуваної проблеми гальмують процес підвищення рівня їх теоретичної й практичної підготовки. Ця робота ускладнюється ще й тим, що навчально-тематичні плани і програми складені без урахування запитів і потреб кожної категорії слухачів.

4. Дослідно-експериментальна робота підтвердила висунуту гіпотезу і дала підстави зробити висновок про те, що необхідними організаційно-педагогічними умовами, які забезпечують якісне

підвищення рівня професійних знань, умінь та навичок учителів на курсах, є:

- визначення найбільш типових труднощів у роботі кожного вчителя за допомогою науково обгрунтованих критеріїв оцінювання та параметрів визначення кваліфікаційних категорій;
- забезпечення рівневого підходу до змісту підвищення кваліфікації вчителів; цей зміст передбачає запровадження диференційованих навчально-тематичних планів і програм;
- спеціальна організація змісту навчального матеріалу, форм та методів диференційованого навчання на курсах;
- проведення підсумкового рейтингового оцінювання «приросту» знань вчителів;
- визначення кваліфікаційних категорій учителів атестаційними комісіями з урахуванням результатів рейтингового оцінювання теоретичної і практичної підготовки.

5. Експериментально доведено, що запропонована система оцінювання рівня знань на кваліфікаційних курсах впливає на зміст атестації вчителів і на їх навчання в курсових формах підвищення кваліфікації.

6. Встановлено, що запроваджений рівневий підхід до підвищення кваліфікації вчителів сприяє виробленню взаємозв'язку та залежності внутрішкільної атестації і змісту й методів курсового задоволення їх фахових потреб.

7. Експериментальна перевірка підтвердила основне припущення, яке зводилось до того, що рівні фахової підготовки вчителів перебувають у прямій залежності від диференційованого навчання на курсах та рейтингового оцінювання знань.

8. Розв'язання рівневого підходу до курсового підвищення кваліфікації вчителів мусить будуватися на основних методологічних засадах системного підходу, повинно мати комплексний науково обгрунтований підхід і збалансований характер.

9. Сучасний пошук нової стратегії підвищення кваліфікації доцільно пов'язувати з переорієнтацією цього процесу з освітньо-предметного на діяльнісний.

Успішне розв'язання завдань, поставлених у цьому дослідженні, дозволило значно скоротити наявний розрив між базовою освітою

і підвищенням кваліфікації, поставило атестацію у залежність від курсів підвищення кваліфікації виробило якісно нові алгоритми в діяльності кожного педагога. А це в свою чергу допомогло підвищити статус іноземної мови як загальноосвітнього шкільного предмета та фахового навчального предмета вищого навчального закладу.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна – завідувача кабінетом іноземних мов Кіровоградського інституту удосконалення вчителів. Протягом останніх 5 років працює над проблемою рівневого підходу до курсового підвищення кваліфікації вчителів.

## **ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

Л.Л.Головко

Розроблена методика проведення навчальної ділової гри із курсу «Статистика» в сільськогосподарському вузі, а також визначені етапи проведення заняття, основна мета якого – збільшення обсягу самостійної роботи студентів під час проведення групового заняття.

The author has worked out the main principles of employing «business» role-play during classes in the course of «Statistics» for agricultural institutes, & as well defines the stages of the class where preference is given to students' independent group work.

У результаті досліджень, проведених нами на базі Уманської сільськогосподарської академії протягом останніх десяти років, виявилось, що рівень самостійності студентів значно впливає на їх успішність та глибину засвоєння спеціальних знань.

Для того, щоб навчити студентів самостійно працювати у вищому навчальному закладі, не досить механічно перенести частину матеріалу лекцій чи практичних занять на самостійне опрацювання в позааудиторний час або навантажити їх домашніми завданнями, що надто часто практикується в деяких вузах.

Ми ж пропонуємо під час аудиторних занять створювати умови для самостійної роботи студентів через активізацію розумової діяльності способом використання активних форм і методів навчання. Саме такою формою проведення групових занять є ділова гра.

Ділова гра – це своєрідний вид проблемного навчання, що являє собою комбінацію конфліктних ситуацій та пошуку їх розв'язання.

Основні аспекти проблемного навчання розробили А.М.Матюшкін (7) та М.І.Махмутов (8), а застосування ділових ігор обґрунтували А.А.Вербицький (4), А.І.Андріанов (1), Т.М.Сорокіна (9), Ю.С.Арутюнов (2), Я.М.Бельчиков (3), С.А.Габрусевич, Г.А.Зорін (5), Л.С.Коваль (6) та ін. Методика проведення ділових ігор передбачає ретельну підготовку до них як викладача, так і студентів. Ю.С.Арутюнов (2) зазначає, що ділові

ігри самі по собі є непередбачуваними, відрізняються повним саморегулюванням, самоосвіченістю та самоорганізацією; багаторазове їх використання із різних дисциплін дає можливість для формування досвіду оперативного керівництва, скорочує період адаптації молодого спеціаліста на підприємстві.

За видами створюваних ситуацій ділові ігри бувають: навчальні, конкретні та виробничі. В процесі навчальних ділових ігор ступінь засвоєння знань становить близько 90%, у той час, коли на інших видах колективних занять – 20-30%.

Опишемо методику проведення ділової гри під назвою: «Наше господарство краще!», яка проводиться при вивченні курсу «Статистика».

Мета гри:

- розвивати творче мислення в учасників гри;
- формувати здатність взаємодіяти при прийнятті рішень;
- навчити комплексно застосовувати статистичні методи для аналізу розмірів та економічних даних діяльності сільськогосподарських підприємств;
- вчити умінню самостійно проводити аналіз, приймати рішення, викладати спільну думку та відстоювати її.

Вихідна інформація. Річні бухгалтерські звіти за два роки трьох сільськогосподарських підприємств Жашківського району Черкаської області (с.Охматів, с.Конела).

Методичні рекомендації та порядок проведення гри

У системі роботи сільськогосподарських підприємств найскладнішою є проблема зробити об'єктивний, повний та глибокий аналіз економічних явищ. Для цього у статистиці є ряд методів аналізу, що вивчаються у певній послідовності «Теоретична статистика», а потім – «Галузева статистика». І студенти навчилися застосовувати ці методи для аналізу основних галузей сільськогосподарського виробництва.

Усі статистико-економічні методи перебувають у взаємозв'язку один з одним, але як цілісна система методи не вивчаються. Тому майбутні спеціалісти – економісти сільськогосподарського виробництва, які мають основні поняття про статистичні методи, повинні навчитися робити аналіз основних показників підприємства, отриманих у результаті розрахунків, сформулювати



висновки; запропонувати методи аналізу, які б найкраще відображали стан справ у виробничій діяльності підприємства, вміти викласти колективну думку та захистити її правильність.

Етапи проведення гри.

1. Поділ групи студентів на три команди (здійснювався випадково як найбільше достовірно).

2. Керівник гри (викладач) ставить завдання: вибрати із трьох запропонованих господарств найкраще та довести, що саме воно таким є; пояснює мету гри (комплексне застосування статистичних методів); забезпечує вихідною інформацією (річні бухгалтерські звіти сільськогосподарських підприємств) і ставить завдання (провести аналіз й доповісти його результати).

3. Кожний учасник гри в певному напрямку оцінює можливості сільськогосподарського підприємства та економічні показники його діяльності.

4. Кожна команда взаємними консультаціями відпрацьовує систему показників, якими оперуватимуть у процесі розв'язання поставлених завдань. Такими показниками було визнано:

- розміри підприємства (площа земельних угідь, вартість фондів та кількість працівників);

- виробничий напрямок колективного сільськогосподарського підприємства (КСП) за структурою товарної продукції;

- загальний обсяг виробленої продукції (валова продукція в цінах 1983 року та за собівартістю, виручка від реалізації окремих видів продукції та в цілому по КСП, товарність продукції);

- продуктивність тварин (надій молока на 1 корову, середньодобові прирости живої маси тварин та птиці); ефективність використання земельних ресурсів (урожайність основних сільськогосподарських культур, виробництво на 100 га відповідних земельних угідь продукції тваринництва);

- кінцеві результати діяльності КСП (продуктивність праці, сума прибутків – збитків, рентабельність).

5. Команди вибирають доповідачів, які у формі дискусії представляють «свої» господарства, суть якої зводилася до переконання усіх присутніх, що саме це господарство найкраще: чи то за досягнутими показниками за два чи один рік, чи то за

найкращими можливостями на майбутнє, чи то тимчасовістю невдач КСП. Статистичні показники, якими оперували доповідачі, записувалися на дошці.

Підсумки гри проводить викладач, який уважно стежить за кожним студентом (що саме робив, як робив та його внесок у спільну працю команди) і, аргументуючи діяльність груп, оцінює роботу за такими критеріями:

- кількість використаних методів;
- правильність та вірогідність обчислених показників;
- помилки, які були допущені командами;
- впевненість та знання членів команди.

Отже, проведення практичних занять у вигляді ділової гри, на нашу думку, має ряд переваг над традиційним заняттям, а саме:

- у ній бере участь та активно працює кожний студент, тоді як на звичайному практичному занятті лише незначна їх кількість;

- забезпечується повна самостійність кожного студента; у нього формується досвід аналізаторської та прогностичної діяльності;

- команда виконує одне завдання, але кожний студент брав участь у його виконанні, мав свої обов'язки, певну роль, й усвідомлював, що його висновки та аналіз забезпечать загальний успіх команди, а це в свою чергу виховує у студентів почуття відповідальності, взаєморозуміння тощо;

- у процесі ділової гри активізується пізнавальна та професійна самостійність як кожного студента, так і команди в цілому.

Варто зазначити, що ділові ігри можна використовувати при вивченні будь-якої дисципліни, особливо тих, які забезпечують формування у спеціаліста професійних умінь та навичок.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андріанов А.І. Проти спрощеного підходу до ділових ігор.// Вісник вищої школи. – 1987. №4. С.94.

2. Арутюнов Ю.С. Методичні питання ділових ігор. // Застосування активних методів навчання: Тези доповідей науково-технічної школи-семінару. – Л., 1987. – 85 с.

3. Бельчиков Я.М., Бириштейн М.М. Ділові ігри. – Рига: Авоке, 1989.– 304 с.

4. Вербицький А.А. Ділова гра як метод активного навчання // Сучасна вища школа. – 1982. – №3. – С.129-141.

5. Габрусевич С.А., Зорін Г.А. Від ділової гри до професійної творчості: Наук.-метод. посібник. – Мінськ: Університетське, 1989. – 125 с.

6. Коваль Л.С. і ін. Ділові ігри в навчальному процесі // Активні методи навчання в сільськогосподарських вузах: Тез. доп. Всесоюз. Наук.-практ. конф. 21-24 травня 1991 р. / За ред. А.І.Дьоміна, Б.Х.Драганова. – К. – 1991. – 60 с.
7. Матюшкін А.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні. – М.: Педагогіка, 1972. – 208с.
8. Махмутов М.І. Деякі особливості проблемного навчання // Советская педагогіка. – 1970. – №9. – С. 49-57.
9. Сорокіна Т.М. Дидактичний комплекс ділових ігор: Основи вузівської педагогіки. – Л., 1972. – 311 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Головка Любов Леонідівна – старший викладач кафедри бухгалтерського обліку та статистики. Уманська сільськогосподарська академія.

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ І СОЦІАЛЬНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Т.А.Хоменко

This article runs about the socialization of the youth in Germany. This aspect of education takes one of the priorities in the pedagogical process in German schools. The social forms of education are considered the way of socialization. The different approaches are viewed to define this pedagogical phenomenon and to classify the social forms of education.

Теорія соціальних ролей й теорія соціалізації розвивалися інтенсивно після 1945 року на Заході. Вони виникли на основі теорії «людської комунікації» соціолога і філософа Дж.Міда. Її суть полягає в тому, що людина розвиває здатність до самоотожнювання в процесі взаємодії з іншими людьми в міру того, як вона вивчає різні соціальні ролі: роль дитини, дорослого, учня, вчителя тощо.

З того часу поняття соціалізації було запозичене з теорії американського прагматизму і розвинуте теоретиками німецької педагогічної науки. Соціалізація розглядається як «вростання» людини у суспільство, що її оточує (9, с.81). Концепція соціалізації охоплює концепцію становлення та розвитку особистості й концепцію контактів людини із соціальним світом, що її оточує, і який впливає на неї, викликаючи певні реакції та дії. Отже, відбувається процес взаємодії на основі індивідуально-соціальної полярності. Одночасно, особистість, «вступає» до соціального оточення. При цьому соціалізація інтерпретується не тільки як забезпечення людини зразками нормативної поведінки у суспільстві, а й як створення міжлюдських взаємин, без чого її особистість розвивалася б не повноцінно. Тобто людина не може розвиватися як особистість без суспільства, але її особистість не повинна «абсолютно розчинятись в абсолютному колективі» (2, с.4). Соціалізація не означає, що людина повинна пристосовуватись, дозволяти себе «соціалізувати». Вона вільно вибирає лінію своєї соціальної поведінки, розглядаючи інших людей як рівноправних та рівноцінних соціальних партнерів (9, с.82).

Отже, соціалізація – це процес, при якому індивідуум визначає свій особистий розвиток, сприяє йому, тобто своїй персоналізації, у процесі взаємодії із своїм соціальним навколишнім середовищем.

Соціалізація має два аспекти – транзитивний та інтранзитивний. Транзитивна соціалізація передбачає вплив людини на навколишній світ. Інтранзитивна може бути двох видів: 1) людина свідомо працює над розвитком своєї особистості; 2) людина свідомо піддається впливові навколишнього середовища або несвідомо дозволяє на себе впливати.

Школа вважається одним із провідних інститутів соціалізації німецького суспільства. Школи забезпечують дотримання та подальший розвиток суспільно-традиційних норм, складу знань й культурних надбань і впливають на соціалізацію підростаючого покоління. Г.Майєр визначає «репродукцію суспільства» та «соціалізацію кожного» як основні функції школи (8, с.60).

Суспільство країни висуває досить високі вимоги до соціальної компетенції, яку учні набувають у школі. Німецька Освітня рада називає загальні цілі розвитку соціальної компетенції молодших школярів (3, с.47):

- сенсильність при сприйнятті потреб та очікувань інших людей;
- сенсильність до норм соціальних груп та інституцій;
- усвідомлення правил соціальної поведінки та готовність їх виконувати;
- розвиток готовності та здатності вступати у контакт і співробітничати з іншими;
- використання ігрових та навчальних соціальних норм.

Від старших школярів вимагається розвивати емпатію, брати на себе ті чи інші соціальні ролі та виконувати їх, вміти знаходити компроміси у спілкуванні з іншими людьми. Навчання повинно сприяти закріпленню зразків і ліній соціальної поведінки. Для реалізації цілей соціального навчання застосовуються так звані «соціальні форми навчання».

Поняття соціальних форм походить від В.Шульца, який у своїй праці «Навчання – аналіз та планування» визначає їх як способи структування навчального процесу, змістом якого є наміри й теми (12, с.30). Вони «варіюють стосунки між навчанням чогось та

навчанням з іншими» (12, с.32). Як зазначає Г.Майєр, ця трішки загадкова дефініція акцентує на взаємодії між змістом навчання та вчителем і учнем (8, с.136). Сам В.Шульц розрізняє при цьому фронтальне навчання, навчальну розмову, групове навчання та індивідуальне навчання як соціальні форми.

В.Клафкі, який запозичив поняття соціальних форм навчання у В.Шульца, розуміє їх як форму, при якій особи, беручи участь у процесі навчання, співвідносяться одне з одним (5, с.143). За В.Клафкі, існують такі соціальні форми навчання: класне навчання, індивідуальна робота, групова робота, навчання у великих групах та Team-Teaching. Team-Teaching являє собою одночасне навчання великої громади школярів багатьма вчителями.

К.Шмітц окреслив поняття соціальних форм різні можливості спільної роботи вчителя та навчальної групи і виділив 12 соціальних форм навчання: 1) доповідь вчителя, 2) доповідь учня, 3) роздільне навчання, 4) демонстрація вчителем, 5) демонстрація учнем, 6) рольова гра, 7) навчання за допомогою питань, 8) навчальна розмова, 9) дискусія, 10) індивідуальна робота, 11) робота в парах, 12) групова робота. Додатково вказується на Team-Teaching (11, с.79).

К.Ашерслебен визначає соціальні форми навчання як такі, що обґрунтовані стосунками учнів між собою та вчителем (1, с.91). В основі цієї класифікації соціальних форм лежить його дещо розпливчата схема зовнішньої і внутрішньої диференціації. Він виділяє критерії зовнішньої диференціації учнів, наприклад, групування за ознакою обдарованості, за успішністю навчання, за віком, за статтю. Кожному з них відповідають свої організаційні форми (диференційована німецька школа – народна, реальна, абітурна; класи за успішністю; класи однієї паралелі; одностатеві класи (1, с.125). Критерієм внутрішньої диференціації він називає соціальну форму («соціальна форма навчання як критерій розподілу спроб угруповання» (1, с.126)., чомусь переводячи родові поняття в розряд критеріїв цього педагогічного явища.

Соціальні форми навчання за К.Ашерслебенем (1, с.92)

Класне навчання:

1. Фронтальне навчання.
2. Навчальна розмова.

Внутрішня диференціація:

1. Групове навчання (групова робота (1, с.145)).
2. Парна робота.
3. Індивідуальна робота (індивідуальне навчання (1, с.28)) і її особлива форма – програмоване навчання.

К.Ашерслебен характеризує фронтальне навчання як соціальну форму, де переважають контакти між учителем та учнем, учні між собою майже не контактують (1, с.93). Навчальну розмову він називає двох видів: з учителем як рівноправним партнером та без вчителя (1, с.93). Групове навчання відзначається тісним контактом між членами кожної групи, учитель втручається у навчальний процес тільки при необхідності (1, с.94). Під парною роботою розуміється спільна робота двох учнів (1, с.143), при індивідуальній роботі (індивідуальне навчання) учень вчиться одноосібно, звертаючись до вчителя у разі потреби (1, с.94).

Л.Клінберг розрізняє три основні форми соціальної організації в шкільних класах: 1) фронтальна робота, 2) індивідуальна робота, 3) групова робота.

Під фронтальною роботою автор розуміє виключно загальний спосіб дії під безпосереднім керівництвом учителя. Вчитель спрямовує свої імпульси на весь клас і об'єднує знову на собі всі реакції учнів (6, с.180).

Індивідуальна робота передбачає самостійне індивідуальне розв'язання завдань без інформаційного обміну між учнями. Під час робочої дії керівництво вчителя опосередковане.

Групова робота – це самостійне учіння в групі. Окремі робочі фази характеризуються взаємною дією спільного та індивідуального учіння. Безпосереднє керівництво вчителя відходить на другий план після постановки завдань до контролю результатів (6, с.180).

Останнім часом німецькі теоретики педагогічної науки зупинились на наступних соціальних формах навчання (Кьосель Є., Майер Г.): фронтальне навчання, групове навчання, парна робота, індивідуальна робота. Як зазначає Г.Майер усі інші соціальні форми або дублюють подані, або є так званими змішаними формами (Team-Teaching) (8, с.138-139).

При фронтальному навчання С.Кьосель наголошує на функції вчителя як керівника навчального процесу. Він розподіляє між учнями можливості комунікативного та реактивного плану, визначає робочий темп і ритм. При парній роботі два учні об'єднуються в робочу спільноту. Парні групи отримують точні вказівки від вчителя, маючи можливість розв'язати завдання у «вузькому колі» та обговорити результати. Індивідуальна робота проводиться часто в комбінації з фронтальним навчанням як його малий елемент (7, с.8-15).

Деякі німецькі дослідники називають ще одну соціальну форму навчання – класну кооперацію (4, с.38). На відміну від фронтального навчання, коли вчитель керує одноособово навчальним процесом, класна кооперація пересуває його функцію керівника на задній план.

К.Ашерслебен висловлює думку, що соціальні форми навчання мають дві функції – соціально-виховну та методичну (1, с.92). В.Петерсен розглядає соціальні форми навчання як організаційні форми навчального процесу (10, с.386). Також Г.Майєр розглядає дві сторони соціальних форм навчання – зовнішню і внутрішню. Правда, зовнішня сторона являє собою лише формально-організаційний компонент – просторово-особовий порядок навчання, тобто місце вчителя й учнів у класній кімнаті: учні можуть сидіти парами, утворювати коло, вчитель може стояти перед класом, бути у колі «на рівних правах» з учнями тощо. Внутрішню сторону соціальних форм Г.Майєр визначає як комунікативну та інтерактивну структуру навчання (8, с.137).

Отже, можна констатувати, що соціальна форма навчання – явище багатопланове, в якому явно виділяються два аспекти – соціально-виховний та методично-організаційний. Соціально-виховний регулює стосунки між учителем та учнем. На його основі можна виділити такі соціальні форми: фронтальне навчання, групове (як його різновид класно-кооперативне), парне та індивідуальне.

У методично-формальному аспекті соціальні форми навчання набувають вигляду форм роботи на уроці, і тоді правомірно говорити про фронтальну роботу, групову роботу, парну роботу та індивідуальну роботу.



Таким чином, слід зазначити, що значна частина навчання та виховання у німецьких школах здійснюється у рамках соціалізації. Школа є історично сформованим інститутом соціалізації молоді. Інструментом соціалізації в німецьких школах вважаються соціальні форми навчання. Вони полегшують процес соціалізації для дитини і молодої людини, дають можливість зорієнтуватись у суспільному житті, вибрати правильну лінію поведінки у суспільстві, допомагають усвідомити соціальні функції, навчають толерантно ставитись до різних соціальних груп позитивного напрямку, захищатись від негативних впливів, спільно працювати, розвивають нестандартне мислення, емпатію, сенсильність тощо.

Водночас соціальні форми недостатньо враховують транзитивний аспект соціалізації. В їх рамках не встановлюються стосунки між групами, що працюють, а також класу в цілому (як великою групою) із зовнішнім середовищем. Тобто набуття соціальної компетенції в школі ризикує стати однобічним.

Крім того, теорія соціальних форм має свої недоліки. Насамперед у німецьких теоретиків не простежується чіткості у визначенні соціальної форми, хоча вона інтерпретується як регулятор структури навчальних стосунків між учителем і учнем та між учнями.

Внаслідок неточності дефініцій, що інтерпретують будь-який спосіб дії у навчанні як соціальну форму навчання, виникли розбіжності у визначенні окремих методичних явищ як соціальних форм. Простежується нерозділення соціальних форм навчання, видів роботи та форм роботи на уроці. До того ж чітко не встановлені межі внутрішньої та зовнішньої диференціації.

А загалом українській педагогіці не завадить позитивний досвід соціального навчання і виховання у німецьких школах з огляду на те, що цьому аспекту навчання і виховання в наших навчальних закладах на приділяється достатньої уваги, хоча загальна потреба у цьому вже є.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Aschersleben K. Einfuehrung in die Unterrichtsmethodik. – Stuttgart, Berlin, Koeln, Verlag W. Kohlhammer, 1991.
2. Beck W. Grundzuege der Sozialpsychologie, – Muenchen, 1956.

3. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Die Eingangsstufe des Primarbereichs, – Stuttgart, 1992.
4. Hage K. U.a. Das Methoden-Repertoire von Lehren, Leske Verlag + Budfich GmbH,- Opladen, 1985.
5. Klafki W. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einfuehrung, – Frankfurt, 1970.
6. Klinberg L. Abriss der Allgemeinen Didaktik, – Berlin, 1965.
7. Koesel E. Sozialformen des Unterrichts, – Ravensburg: Otto Maier, 1973.
8. Meyer H. Unterrichtsmethoden I. Theorieband, – Frankfurt am Main: Cornelsen, 1994.
9. Ortner R. Personalisation und Bestimmung des Menschen, – Universitaet Bamberg, 1990.
10. PeterBen W.H. Handbuch. Unterrichtsplanung, – Frankfurt: Ehrenwirth, 1996.
11. Schmitz K. Allgemeine Didaktik. – Stuttgart, W. Kohlhammer, 1977.
12. Schulz W. Unterricht – Analyse und Planung. In: Heiman P., Otto G., Schulz W. (Hrsg.) Unterricht – Analyse und Planung, – Hannover: Schroedel, 1965

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хоменко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри германських мов, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – порівняльна педагогіка.

## ПРОБЛЕМА САМОПІЗНАННЯ ТА САМОВИРАЖЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ГЕТЕ

Н.Р.Воронкова

Зміст статті спрямований на те, щоб дати відповідь на питання, як розумів Гете процес виховання характеру людини, становлення людини як особистості. Складовими частинами цього процесу він вважав самопізнання, неминучим наслідком якого є самовираження. Гете доводить, що тільки практична діяльність людини дає можливість зрозуміти самій собі її оточенню, що вона є насправді.

Стаття дає відповідь на питання про те, що розуміє Гете під поняттям “самовиховання”, “самопізнання”, “особистість”, “індивідуум” і як вони пов’язані між собою.

This article runs about Goethe’s understanding of the process of upbringing, the character of a person, the way of becoming a personality. To his mind this process consists of two parts: the first one is self-knowledge, and the second one is self-determination as a result of the first one.

Goethe says that only practical activity can give a person the opportunity to know himself and to show to the others his real esteem.

The article gives very informative answers to Goethe’s way of recognizing such concepts as self-discipline, self-knowledge, personality, individual and the connections among them.

Розвиток людини як особистості повинен бути об’єктивно зображеним. Це дає можливість визначити результати самовиховання. Людині властива здатність пізнати себе й оцінити. Питання в тому, які практичні висновки виникнуть. Тут ми нашоувхуємося на протиріччя між пізнанням, бажанням і здійсненням.

Щоб свідомо займатися самовихованням, людина повинна пізнати саму себе. Самовиховання втрачає свій сенс без самовивчення і самопізнання. Якщо не знаєш, чим хочеш стати, чи варто цього прагнути, мета може стати недосяжною. Самопізнання в цілому визначає програму роботи над собою. Це є пізнавальний аспект самосвідомості, який включає в себе самоспостереження, самоаналіз та самооцінку. Найважливішим інструментом самопізнання є самооцінка, що стає результатом

об'єктивного аналізу своїх дій. Людину, від якої все залежить, називають особистістю, бо не талант і не здатність до чогось певного визначають людину справи. Лише тоді, коли вона однаковою мірою визначає як свої переваги, так і недоліки, вона може починати роботу із самовиховання. Для самого себе Гете усвідомлював значення процесу самовиховання. Але він був досить обережним, що стосується процесу самопізнання, і розумів небезпечність надмірного, перебільшеного заняття самим собою. Пізнати самого себе означає концентрувати на самому собі свою увагу.

«Треба народитися людиною діла, щоб безболісно поглянути на своє минуле. Здоровий погляд на самого себе і в себе без ілюзій, спроможність оцінити свою недосліджену глибину душі є рідкісною здібністю» (3, с.120).

Гете виступав за плідне самопізнання. Занурення в самого себе, спостереження самого себе повинно бути здоровим. Не можна своє значення ні зменшувати, ні збільшувати. Не можна дуже багато спостерігати, щоб врешті побачити у перебільшених формах недоліки й помилки. Не варто постійно займатися собою, інакше можна стати людиною, неспроможною у круговерті життя виконувати свої щоденні обов'язки. Також таким чином слід уникати того, щоб у гордовитому самопишанні собою взагалі не помічати своєї негативної властивості, бачити лише позитивне у собі.

Той, хто намагається виправдати свої слабкості, робить нескінченні помилки, страждає від цього і заздрить іншим. Не оцінивши об'єктивно свої можливості, людина інколи береться за справу, виконати яку не в змозі. Невдача, гнітючий стан стають наслідком таких дій людини. Важливим, а можливо, головним елементом діяльності індивідуума виступає планування. Після виконаної роботи згадуєш, що зроблено і що планується зробити. Такий підхід слід враховувати кожній людині, а вчителю особисто. Тільки в процесі самопізнання можна навчитися володіти собою.

«Людина пізнає себе лише в дії, тільки життя вчить її, що вона являє» (3, с.120).

Дійсний процес самопізнання проходить не у власному оточенні, а в оточенні іншими людьми, у виконанні своїх щоденних

обов'язків. Лише тоді можна правильно оцінити, пізнати самого себе. На той факт, що людина приходить до самопізнання не способом роздуму, а самим практичним життям, вказує твердження Гете про те, що пізнати самого себе способом спостережень неможливо, а тільки у вчинках і діях. Треба намагатися виконувати свої обов'язки, і ти відразу дізнаєшся, хто ти є. Гете вважав, що обов'язок є вимогою кожного нового дня.

Взагалі Гете писав не для багатьох, а для тих, хто шукає приблизно те, що і він, хто поділяє прагнення до споглядальних вдач, і для тих, хто хоче збагнути глибину всесвіту та людства. Помисли і думки людини завжди спрямовані до зовнішнього світу, його оточення і турбуватися їй треба про пізнання усього світу, щоб поставити його на служіння собі, оскільки це необхідно для її мети. Усі ми повинні старанно навчатися у тих, хто жив до нас, а також і у тих, хто живе одночасово з нами, пізнаючи при цьому і себе.

Пізнати самого себе повністю є, однак, завданням, практично яке не можна виконати. Гете висловив думку, що пізнання іншої людини є більш легким завданням, ніж самопізнання. Стосовно іншої людини виявляється більше об'єктивності.

Цим своїм висновком протистоїть Гете раціоналізму свого часу, який часто способом чисто теоретичного самопізнання приводив до роздвоєння індивідууму, коли мислення і дії суперечать один одному.

В одному із самоописів, зробленому Гете, він торкається самопізнанням окремих якостей своєї сутності. Гете пише, що одним з основних його недоліків є те, що він різний. За характером його вважали холериком. Він вважав, що ніхто не забуває так швидко і легко образи, як він. Гете дуже звик до наказів, однак там, де йому не було що сказати, міг забути.

Ми ясно бачимо, що Гете відчуває себе як людина з протилежними якостями, які він намагається збалансувати. Тут продемонстровано мистецтво самовиховання, яке полягає у здатності і вмінні вирівняти якості характеру, що суперечать одна одній.

Поняття самовиховання ставить перед кожним завданням побороти знайдені у собі помилки, намагатися уникнути їх, а

нестачу великодушності і добродійності набути чи намагатися виховати у собі. Гете переконався у тому, що ці два завдання не можна розглядати ізольовано, бо помилки є часто тіньовою стороною добродійності, а добродійність – позитивною стороною помилок. Правда, молода людина, яка починає займатися самовихованням, не знає ще цього. Молодь пізнає стратегію самовиховання «лише після важливих походів».

Пізніше людина розуміє, що ми, виховуючи у собі почуття добродійності, одночасно сіємо помилки. Нашу добродійність тренуємо ми в собі зі свідомістю і силою волі, але наші помилки є для нас інколи несподіванкою, що приносить людині мало радощів, лише муки. В цьому полягає основна особливість самовиховання.

Людині властиві вроджені і набуті недоліки. Цей момент можна вважати черговою проблемою самовиховання. Прийнято вважати, що набагато складніше боротися з вродженими недоліками, які передані у спадщину, які ніби закладені у характері людини, які важко піддаються змінам.

Перш ніж розглянути поняття «самовираження» у Гете, зазначимо наступне: спробуємо відповісти на запитання, що таке «я» і «сам». Наш «сам» – це те, що виникає у процесі становлення особистості, виходячи за межі наявного «я». «Я» – це сукупність даних природою здібностей і інстинктів. Це закладена в кожному з нас форма. «Сам» являє собою цілісність, яка розвивається в особистість під впливом різноманітних факторів.

«Я» дано кожній людині і для того, щоб досягти своєї досконалості, повинно розвиватися. Мова йде не лише про розвиток внутрішнього світу, але й про розвиток у протиріччі із зовнішнім світом. Це форма, яка розвивається в процесі життя.

Самовираження є більш вузькою метою самовиховання. У Гете це – втілення метафізичної індивідуальності. Розв'язання цього завдання полягає в самій людині. Важливим завданням самовиховання є втілення, застосування тієї сили й ініціативи, які зароджені в людині.

Характер дає динамічну природу. Однак у ньому потрібно розрізнити дві сторони – фатальну та обумовлену законами природи форму. Отже, індивідуальний принцип, що означає самовиховання, має дві сторони. Що означає «обумовлена

законами природи форма»? Самовиховання й самоформування за законом життя: «Помирай і утверджуйся». Розглядаючи самовиховання з цієї точки зору, ми можемо дати таке визначення цього поняття: самовиховання є людські здібності й риси характеру. Гете писав, що вони приховані подібно до того, як приховані в насінні майбутні форми рослин, пташка в заплідненому яйці, однак такі, що розвиваються відповідно до законів природи й ентелехії. Цей розвиток відбувається ступінчато. Самовиховання повинно передбачати в процесі розвитку певні етапи, це самовтілення в результаті метаморфоз. Становлення, ступінчастий, поступовий розвиток, притаманний рослинам, можна спостерігати легко.

Людина як продукт природи, як істота духовна, підлягає законам віку, що мають як наслідок певні зміни чи перетворення в характері, поведінці, звичках. Вона підлягає закону: «Помирай і утверджуйся». І доки ти не осягнеш суті цього «Помирай і утверджуйся», ти – гість на цій планеті.

Під цим «Помирай і утверджуйся» Гете розуміє, по-перше, фази фізичного розвитку людини, її ріст як чисто природне явище. По-друге, духовні фази людини, її внутрішній ріст, готовність подолати своє «я», прагнення до більш високих форм існування себе. Це те святе, що не повинно на певному етапі припинити свій розвиток, що породжує бажання досягти чогось нового, що не може здійснитися раптом й зникнути. Божество виявляється в тому, що перебуває в постійному процесі становлення й перетворення, але не в чомусь тому, що зупинилося й заціпеніло. Це перетворення себе відбувається за певними законами. В 1828 році Гете відзначав, що дві основні й рушійні сили природи – це полярність. Полярність містить у собі постійне «Помирай і утверджуйся», вічне відштовхування й притягання. Фатальні та обумовлені природою закони визначають напрямки самовиховання індивідуума і мету його самовираження. Але над цим стоїть ще й третя сила, найпотаємніша. Це містична сила демонів, духів, які гальмують розвиток людської істоти, що саме прогресує. Поняття «демонічне» Гете вживає в містичному значенні. В бесідах з Еккерманом Гете говорить: «Чим вища людина, тим більш ймовірно, що вона перебуває під впливом демонів. Вона повинна бути дуже уважною,

щоб його воля не збилася з шляху» (5, с.75). Найчастіше демонічне простежується на фоні інших. Не завжди це можуть бути люди, що відзначаються особливим талантом, духовним рівнем розвитку, доброю душею. Але, як правило, це люди, які володіють особливою енергією. Інколи вони здійснюють насильство над іншими. Демонічними особистостями Гете називає Наполеона, Карла Августа, Петра Великого, Моцарта, Байрона.

Метою виховання є і буде формування людей, здатних зберегти культурне надбання своєї епохи й передавати його нащадкам. Поняття «особистість» ні в якому разі не можна ідентифікувати з поняттям «індивідуальність», якостями якої є первісність, неповторність, своєрідна унікальність. Особистість поєднана завжди з духовними цінностями. Якщо мова йде про духовні цінності, мається на увазі єдність почуттів, думок та бажань, носієм інших елементів при цьому виступає воля. Про особистість ми можемо говорити також тоді, коли єдність усіх душевних елементів розглядається як мета, якої намагаєшся досягти. В цьому розвитку духовна і моральна сторона можуть удосконалюватись однаковою мірою або одна з них буде домінувати. При застосуванні слова «особистість» на увазі мають людину, в якій її «я» проявляється в шляхетності характеру. Це може бути людина, почуття і думки якої диктуються волею. В цьому розумінні назвати особистістю можна Наполеона. Вирішальним, однак, є те, що кожна справжня особистість володіє такими душевними якостями, які сприяють створенню цінностей для суспільства. Тому особистість відчуває у собі необхідність діяти поза внутрішнім світом. Складовою частиною духовної особистості виступають її фізичні можливості, до яких належить манера поведінки, руху, мови. Справедливо напрошується твердження, що духовна особистість формує своє тіло.

Тому, що вагомим фактором характеру є воля, то це поняття часто плутають з поняттям «особистість», хоча розмежування цих двох понять одне від одного неможливе, бо характер виходить з особистості. Але розглядати характер як продукт волі було б так само неправильно, як і твердити про те, що існує чиста воля, яка не пов'язана з іншими явищами людської свідомості.



Якою ж особистістю був Гете і який характер він мав? Можна говорити про схильність до двоїстості, з якої виходять суперечності в почуттях, мисленні, творчій діяльності. В його грудях були наче дві душі. Ця двоїстість виявилась у чуйності і сприйнятливості, з одного боку, а з іншого боку, його розум шукав спокою у боротьбі, який виражався через холодність.

У Гете жила потреба творчої радості одночасно з практично діючою здатністю мислити. Від потреби творити, спонукувати почуття і фантазію він знаходив спосіб до спокійного логічного аналізу дійсності. Але останнє слово було за почуттями. Наступні слова Гете відображають стан його душі не тільки періоду юності, а й усього життя. Він говорив, що серце міститься ближче, ніж дух, що створює нас. «...Поклик серця є найважливішим» (1, с.64). Гете завжди мав потребу у спілкуванні з людьми. Якщо він почував себе пригніченим, його стан знаходив відображення у віршах:

Счастлив, кто бежал людей,  
Злобы не тая,  
Кто обрел в кругу друзей  
Радость бытия! (2, с.96).

Особистості Гете була властива різко виражена спонтанність, яка ніби замикається в цупкому персні. Небезпека і страх загубитися в насолодах враженнями і подіями, забути в цьому виявлялися у нього більш помітно, ніж у інших видатних людей. Він відвертав це почуття потребою діяти, використовуючи кожную хвилину. З вищесказаного слід зробити висновок, що особистість Гете не була гармонійною у загальноприйнятому сенсі. Вона більш дивує сталістю свого розвитку, ніж досягнутою досконалістю. Фауст, Гетц, Тассо є вираженням його особистості. Але вони не були б цим, наприклад, без Мефістофеля, якого не можна назвати абсолютною суперечністю стосовно до них, він просто дивиться і розуміє життя по-іншому.

Як для Лесінга понад усе було прагнення правди як явища, а не самої правди, так для Гете ідея виховання і формування людини була більш важливою, ніж сама сутність, яку він сам створив і досяг. Цим він показує, що справжнє виховання і формування – це

довгий життєвий процес боротьби за нього, бо «досконалість є норма неба, норма людини» (4, с.24).

Головна властивість характеру Гете – безперестанна діяльність. Усе, що закладено в нас, повинно бути втілено у дії. Він вважав, що життя – це дія. Вчинки людини означають для Гете виявлення правди.

На перший погляд така риса характеру поета, як замкнутість, здається не дуже симпатичною, але саме ця замкнутість оберігала його в юнацькі роки від усього неприродного, від лицемірства свого і чужого.

Потяг до всього правдоподібного виявляється в невтомному прагненні пізнати навколишній світ настільки ґрунтовно, наскільки це можливо; в здатності на основі внутрішніх переживань, почуттів творити, створювати художні образи, діяти. Це означає рецептивне пізнання світу. Гете говорить про те, що люди повинні знати себе, випробувавши себе самообмеженням. У самообмеженні проявляється така риса характеру, як рішучість, яка містить у собі повагу і шанування. Внутрішнім законом для Гете було виконання свого обов'язку.

Особистість Гете впливала досить сильно на його сучасників. І хоч сам був невисокого зросту (174 см), він здавався вищим. Старанність і воля зміцнили та сформували його тіло. Гете займався всіма популярними на той час видами вправ для тіла: подорожі, скачки, катання на ковзанах, танці, фехтування. Із задоволенням купався в листопаді у річці Ільм. Що завжди дивувало в Гете його відвідувачів, це промовистий погляд, який ніби прокладав шлях до того, хто поруч. У рухах, мові простежувався відблиск внутрішньої гідності, досягнутої в результаті духовного і морального пошуку самого себе. Все неприродне було для Гете чужим. Честь і гідність, твердість характеру, з одного боку, скромність і все-таки замкненість, з іншого, були в другій половині його життя ознакою зовнішньої особистості літератора, що для багатьох людей мистецтва того часу стало предметом наслідування.

Говорячи про особистість та характер, Гете приділяв досить багато уваги «індивідуальності феномена». Він вважав, що природа

зкладає у кожному щось індивідуальне, але не природа творить особистість. Тому він твердить, що характер – це історія людини.

На думку Гете, кожен володіє характером, навіть черв'як, який згинається, коли на нього наступають.

Він вважав, що головним фундаментом характеру є рішуча воля, незважаючи на добре і погане, на істину і помилку. Воля належить природі і проявляється у зовнішньому світі, в діях.

Про зв'язок між характером, особистістю та природженим талантом Гете пише: «Характер опирається на особистість, не на таланти. Таланти можуть приєднуватися до характеру, він до них – ні ...» (4, с.263).

Послідовність у вчинках і думках, і нарешті, гарна душа – те, без чого поняття «характер» було б неповним. Душа, в якій воля, чуйність і доброта поєднуються в єдине ціле. Із поняття Гете про характер слід зробити висновок про вплив характеру на практичну і духовну сферу життя. Він вважав, що жити треба з ідеєю. Це означало для нього самого творити і намагатися подолати те, що здається неможливим, переконуючи себе в тому, що це можливо. Гете заперечував існування особистості безхарактерної людини мистецтва. На думку великого мислителя, характер письменника має для публіки більше значення, ніж мистецтво його таланта. Недоліки в характері окремих так званих індивідумів, які або досліджують, або пишуть, це джерело всього зла і проблем у мистецтві.

Як висновок поглядів Гете на формування повноцінної особистості, її характеру можуть бути наступні тези:

1. Без самопізнання неможливе виховання характеру людини як особистості.
2. Єдиний шлях до самопізнання – це практична діяльність поза внутрішнім світом.
3. Самовираження є неминучим наслідком процесу самопізнання.
4. Виховання характеру вимагає наявності такого фактора, як воля. Характер – продукт волі;
5. Формуванню характеру і загальної волі сприяє фізичне виховання.

6. Безхарактерна людина мистецтва не може називатися особистістю і не здатна здійснювати вплив на публіку.

7. Тільки повноцінна особистість має змогу виховати в іншій людині особистість.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Baumgart R. Wie Goethe zu Goethe wutde. Klatsch u.Theorie Dichtung u.Wahrheit. In: Die Zeit, 15. Juni
2. Гете Й.В. К луне // Избр. Произв. В двух томах. Т.1.
3. Goethe I. W. Tasso // Samtliche Werke. B. 34. Munchen, 1985.
4. Goethe I. W. Dichtung u. Wahrheit // Samtliche Werke. B. 5. Munchen, 1985.
5. Эккерманн П. Разговоры с Гете в последние годы его жизни. – М., 1986.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Воронкова Ніна Романівна – викладач кафедри германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – порівняльна педагогіка.

## **ВПЛИВ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ**

А.М.Кузнецов

У статті розкривається вплив адаптаційного процесу в природному середовищі на психофізичний розвиток розумово відсталої дитини, розглядаються засоби корекційного впливу на уроках здоров'я та їх розвиток в пізнавальній діяльності молодшого школяра допоміжної школи.

The article reveals the influence of the process of adaptation in natural environment on the mental & physical progress of a retarded child, means of corrective influence during lessons on half, their development in the cognitive activity of a junior pupil in a special school for retarded children.

Предметом дослідження спеціальної психології як галузі наукового пізнання є діти з фізичними і психічними дефектами, проблеми їх навчання та виховання.

На сьогодні спеціальна психологія, яка вивчає психологічні особливості аномальних дітей, шукає нові напрямки наукових досліджень (наприклад, особливості адаптації розумово відсталого першокласника до навчання в допоміжній школі).

Дефект розвитку, тобто фізичний або психічний недолік, викликаний порушенням нормального розвитку дитини, не означає наявність тільки негативних ознак. Він не заперечує в розвитку аномальної дитини деяких позитивних тенденцій, які залежать від відповідних умов виховання і є результатом адаптації дитини до навколишнього середовища. Особливості порушення фізичного та психічного розвитку дитини впливають на весь процес і кінцевий результат її пізнавальної діяльності. Разом з тим аномальний характер психічного розвитку веде до значного своєрідного формування особистості дитини (1).

Якщо поставити перед собою завдання охарактеризувати адаптаційні можливості організму, котрий розвивається і росте на кожному віковому етапі, то стосовно окремих факторів слід визначити:

1. «Ступінь новизни» діяльного фактора (тобто кількісну різницю між звичною і новою інтенсивністю впливу), потрібного для виникнення необхідності в адаптації.

2. Ступінь напруження адаптації, тобто силу реакції і кількість мобілізованих функцій.

3. Темп досягнення стану пристосування.

4. Стійкість досягнутого стану пристосування.

Сукупність таких даних стосовно ряду факторів на різних етапах вікового розвитку дозволила б дати «адаптаційну характеристику» кожного вікового етапу.

Поняття адаптації спочатку виникло в біології та на сьогодні застосовується не тільки в природничих, але й суспільних науках. Значне розширення його змісту й значення за рахунок даних насамперед суспільних наук дозволяють досліджувати явища адаптації в різних планах – від філософського до біологічного. Сьогодні до явища адаптації звертаються фізіологи, психологи, дефектологи, лікарі.

У свій час наш славетний земляк В.О. Сухомлинський проводив уроки «Під голубим небом», які стали справжньою школою культури споглядання та поведінки у природі. Цей досвід переконливо доводить можливість ефективного психолого-педагогічного впливу на сприймання дітьми навколишнього світу, на їх вплив з боку природного середовища під час оздоровчих днів у спеціальній Кіровоградській школі №1.

На свіжому повітрі молодші школярі зовсім по-іншому сприймають вказівки вчителя, реагують на зауваження, похвалу, більш розкуті і вільні у своїх діях. Учні адаптуються в умовах природного середовища до свого вчителя, однокласників, але зовсім по-іншому, аніж у школі під час занять. Вони більш довірливі, відкриті, емоційно забарвлені природною красою і величчю.

Адаптація являє собою діалектичну єдність змінності і незмінності, динаміки і стабільності. У найбільш повному аспекті адаптація – аспект життєдіяльності виду (популяції), в якому реалізуються фундаментальні якості матерії до самозбереження і розвитку в конкретних умовах існування.

Адаптація дитини (особливо розумово відсталої) – одна з найбільш актуальних психолого-фізіологічних проблем. Перш за все необхідно виокреслити багатогранність впливу на організм дитини якісних і кількісних змін навколишнього середовища. Подібні зіткнення в організмі, який розвивається, проходять частіше, оскільки протягом росту і розвитку дитини необхідно долати ряд етапів соціального існування, кожен з яких містить у собі безліч факторів. Організму, котрий росте, належить у процесі індивідуального розвитку адаптуватись до існування в цих нових умовах середовища

Враховуючи дані фізіологів, гігієністів, разом з кафедрою фізичного виховання ми запропонували і впровадили в практику школи проведення уроків здоров'я на свіжому повітрі. У Кіровоградській допоміжній школі №1 вони отримали назву оздоровчих днів, метою яких є загальне загартування й оздоровлення розумово відсталих учнів силами природного середовища.

Активний відпочинок на свіжому повітрі якнайкраще впливає на самопочуття дитини, підвищує її працездатність, заспокоює, врівноважує. Окрім того, сама природа позитивно впливає на загальний психічний розвиток розумово відсталої особистості і корегує її емоціональну діяльність. Адже всім відомо те, що за силою емоційно-естетичного впливу природа на поступається іншим засобам корекції і навіть переважає їх. Ретельно сплановані уроки здоров'я на свіжому повітрі враховують загальні вади у фізичному і психічному розвитку розумово відсталої дитини й корегують засобами оздоровчих вправ, ігор, цікавих естафет. Такі ігрові естафети, заняття, конкурси на свіжому повітрі загартовують організм дитини після тижневого навантаження навчальною програмою в допоміжній школі.

Вплив адаптаційного процесу молодших школярів у природному середовищі проходить по-різному, та напрямки і форми обраної корекції, безумовно, повинні нести позитивні емоції і торкатися найкращих чуттєвих резервів дитячого організму. В кінцевому підсумку це виховує доброту, людяність, згуртованість, товарицькість, чуйне ставлення один до одного. Уроки здоров'я на свіжому повітрі – складний, досить місткий процес. Це не

просто адаптація до умов природного середовища, не просто спостереження за її об'єктами та явищами або фіксація змін у навколишньому середовищі, пояснення їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків. Уроки просто неба дають можливість розкритись кожному учневі індивідуально, у дітей змінюється ставлення до самих себе, до своїх почуттів, думок, переконань, вражень.

Сучасна система шкільного виховання, зокрема форми нетрадиційних напрямків позаурочної роботи, потребують сьогодні оновлення за рахунок вивчення національно-культурних цінностей. «Формалізована педагогіка» заходів втратила свою актуальність, і нині настав час пошуку менш гучних, але більш точних, психічно вивірених впливів на духовний світ розумово відсталого дитини.

Вплив процесу адаптації досліджувала група вчених (Казначеев В.Н., 1980; Сельє Г., 1960; Анохін П.К., 1948; Меєрсон В.З., 1975; Саркісов Д.С., 1969; Барбашова З.І., 1960; Громбах С.М., 1969 та ін.).

Зміст адаптації розкривається в низці допоміжних термінів. Процес адаптації є адаптування. Стан організму в результаті успішного подолання цього процесу (процесів) – адаптованість. Сукупність процесів від початкового стану організму до завершального – адаптивний цикл. Відмінність у стані організму до початку і після завершення процесу є адаптивним ефектом. Під адаптивною ситуацією слід розуміти конкретний момент взаємодії організму і середовища: яке відображає необхідність адаптивних перебудов.

Нас цікавить психологічна адаптація, точніше вплив психологічної адаптації до умов навколишньої природи розумово відсталого школяра. Теоретичними й експериментальними дослідженнями було доведено, що система, яка забезпечує адаптацію, як і будь-яка інша функціональна система, являє собою сукупність підсистем, поєднаних тісними зв'язками. Александровський Ю.А. (1976) зробив спробу подати психічну адаптацію дитини як взаємодію наступних підсистем:

1. Пошук, сприйняття та опрацювання інформації – має провідне значення і є основою пізнавальної діяльності.



2. Емоціональне регулювання – створює особливе ставлення до отримуваної інформації і є найбільш інтегрованою формою активності.

3. Соціально-психологічні контакти – ґрунтуються на здобутих знаннях і зумовлюють соціальний статус індивіда, його особистісні позиції.

4. Бадьорість і сон – забезпечують різні форми активності, створюючи найбільш позитивні умови для адаптації.

5. Ендокринно-гуморальна регуляція – вбирає різні біохімічні механізми.

У школяра, який вперше перебуває в новій, незвичній ситуації, діяльність (у цьому разі ми маємо на увазі уроки здоров'я на свіжому повітрі, а не в класі), відбувається адаптація до певного виду діяльності. Це вже не є налагодження, а перебудова функціонування різних органів, систем і процесів на рівень, необхідний для досягнення очікуваного результату. При цьому перебудова проходить за будь-якої зміни виду діяльності, навіть якщо нова діяльність вимагає меншої затрати енергії. Різниця між налаштуванням на діяльність й адаптацією полягає ось у чому. Практично будь-яка робота, діяльність – багатокomпонентні як за своїми етапами, так і забезпечуваними її механізмами. Налаштування на діяльність припускає наявність уже складених механізмів і комплексів механізмів, наявність резервів, які забезпечують їх функціонування і полягають у їх включенні. Адаптація – процес формування цих механізмів, нагромадження резервів.

Саме серед природи під час проведення уроків здоров'я з розумово відсталими школярами ми бачимо і відчуваємо їх різучі зміни у стосунках з дорослими, однолітками в процесі активної діяльності. В природному середовищі молодші школярі кожне завдання сприймають як захопливий етап. Чи то гра, чи психологічний тренінг з класом, групою учнів дають можливість зняти будь-яку напругу, агресивність, тривожність, афектні прояви в поведінці.

Особливості психологічного розвитку школяра певною мірою враховуються в школі під час уроків і в процесі спілкування вчителя з учнем, а ось функціональні можливості (особливо стан здоров'я)

все ще залишаються непоміченими. При оцінюванні стану здоров'я розумово відсталого школяра ми враховуємо чотири фактори, а саме:

- рівень досягнутого фізичного і нервово-психічного розвитку;
- рівень функціонування основних систем дитячого організму;
- наявність або ж відсутність хронічних захворювань;
- ступінь опору дитячого організму несприятливим впливам, а також ступінь соціального добробуту дитини, включаючи сім'ю.

Процес адаптації у розумово відсталих учнів характеризується уповільненням до сприймання, розуміння предметів і явищ навколишнього середовища. Недорозвинення або порушення розвитку пізнавальної діяльності є головним дефектом учнів спеціальних шкіл. Ця вада надто складна. У дитини внаслідок мозкових захворювань, які вона перенесла, порушується нормальний розвиток процесу сприймання, запам'ятовування і відтворення, особливо в їх активних довільних формах: суттєво порушуються в своєму розвитку процеси відвернення й узагальнення, тобто те, чим характеризується словесно-логічне мислення. Для багатьох учнів допоміжних шкіл характерна наявність серйозних порушень у сфері емоційно-афективних проявів, що виражається або ж підвищеною збуджуваністю, неврівноваженістю в поведінці, або ж підвищеному гальмуванню, або ж у загальному послабленні усіх реакцій і т.п. У багатьох учнів допоміжних шкіл, окрім названих порушень, виникають значні порушення фізичного розвитку.

Простеживши за розвитком розумово відсталих учнів у нашій школі, ми можемо розділити їх на дві групи за характером поведінки. Перша група – це діти легко збуджувані, імпульсивні в своїх проявах. Друга група – це учні з підвищеними гальмівними процесами, в'ялістю, уповільненими діями. Як перша, так і друга можуть у свою чергу різнитися швидкістю виснаження організму, підвищеною втомлюваністю.

Проблемою адаптації розумово відсталих учнів займалися і досліджували С.Д.Артемов, В.Г.Асеєв, М.П.Будякіна, Т.Н.Вершиніна, О.І.Зотова, А.А.Русалінова, Є.Ф.Таранов та інші. В останні роки значно зріс інтерес до проблеми адаптації випускників допоміжних шкіл, бо ефективність усієї системи

навчально-виховної корекційної роботи спеціальної школи в кінцевому підсумку характеризується рівнем соціально-трудої адаптації випускників. Проблема соціальної адаптації розглядалась у працях А.Г.Кирилової, Н.П.Коркунової, А.В.Погосова та інших. Проблема адаптації розумово відсталих школярів засобами природи ще мало вивчена, проте вона заслуговує на увагу фізіологів, практичних психологів дефектологів.

Отже, враховуючи психофізіологічні особливості розумово відсталих школярів, їх розвиток і динаміку, ми спробували зупинитись на впливові природного середовища на психічний розвиток розумово відсталого школяра. Ми можемо зробити певні висновки, а саме:

- природне середовище позитивно впливає і корегує загальний розвиток розумово відсталого школяра;

- уроки здоров'я на свіжому повітрі заспокоюють, урівноважують нервову систему і позитивно впливають на школярів;

- адаптаційний вплив природи корегує і позитивно впливає на емоційний стан школярів, їх стосунки з дорослими, однолітками;

- природне середовище допомагає розумово відсталим школярам розвивати пам'ять, сприймання, уяву, що дуже важливо в навчальній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григор'єв А.Й. Аномалії розвитку дітей. – К., 1997.
2. Громабах С.М. Школьная зрелость как гигиеническая проблема // Гигиена и санитария, 1969, №9.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кузнецов Анатолій Миколайович – практичний психолог спеціальної школи №1 м. Кіровограда, аспірант Інституту дефектології АПН України. Коло наукових інтересів – розвиток аномальних дітей у порівнянні з нормальними.

## **ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

Л.В.Пироженко

Стаття викладає деякі погляди Василя Сухомлинського на роль шкільного підручника в розвитку мислення учнів. Головне – щоб підручник слугував надійним джерелом для добування знань учнями.

Розв'язуючи проблему формування змісту шкільної історичної освіти, форм його відображення в шкільному підручнику історії, варто звернутися до спадщини видатного українського педагога В.О.Сухомлинського, значна частина якої і досі не знайшла широкого відображення в навчальному процесі.

На думку Василя Олександровича, знання з гуманітарних предметів (в т.ч. з історії) займають у процесі розумового виховання особливе місце. Не механічне заучування, не формальне запам'ятовування історичних дат, подій, а свідому і ґрунтовне вивчення фактів минулого в їх системі, глибоке розуміння історичного процесу, його закономірностей - ось головні показники історичної освіченості.

Як і при вивченні інших навчальних предметів (гуманітарного і природничого циклів), рівень оволодіння основами історичної науки визначається вмінням учнів зіставляти, порівнювати, аналізувати. Подібно до того, як знання граматичних правил чи математичних теорем ще не означає здатність застосовувати їх на практиці, так і заучування дат та історичних фактів не приведе до розуміння цілісності історичного процесу.

Розумовий розвиток у процесі вивчення історії більше, ніж при вивченні інших предметів, залежить від того, наскільки широке коло фактів і явищ, осмислених учнями. Багато осмислювати не означає багато запам'ятовувати. Успіх розумового розвитку при вивченні історії меншою мірою, ніж при вивченні інших предметів, залежить від обсягу знань, які зберігаються в пам'яті. Тут важливо, щоб в учнів закріпились наукові погляди на історичний процес, щоб ці погляди стали особистими переконаннями. Навчання ні в

якому разі не повинно зводитись до «заучування чергової порції матеріалу», писав В.О.Сухмлинський.

Історія як наука і як навчальний предмет не тотожні. Шкільна історія повинна відрізнятися від академічної не лише обсягом та рівнем складності поданого матеріалу. Зміст шкільної історичної освіти певною мірою характеризується і значенням навчання як засобу розумового виховання, виховання громадянськості та ін.

Василь Олексійович поділяв знання на «кістяк» освіти, який необхідно запам'ятовувати, і знання допоміжні, ілюстративні, які підлягають лише обдумуванню. До останніх він відносив і високо цінив ті з них, які створюють емоційний настрій мислення. До кожного питання, обов'язкового для запам'ятовування, повинен існувати своєрідний інтелектуальний фон матеріалу необов'язкового: учню необхідно багато продумати, осмислити, тільки тоді в його свідомості відкладеться головне й утвердиться правильне ставлення до минулого, сьогодення і майбутнього. Все це вимагає ознайомлення з набагато більшим фактичним матеріалом, ніж вкладається в поняття знати.

Фактори навчання як основного засобу розумового виховання оцінюються залежно від того, наскільки вони активізують пізнавальний процес учня. Яким повинен бути підручник, який і сьогодні, незважаючи на досягнення науки, техніки, педагогіки, залишається головним засобом навчання і пізнання учнів? Перш за все навчальна книга з історії повинна параграф за параграфом вести учня до розуміння закономірностей історичного розвитку, формувати громадянську самосвідомість, терпиме ставлення до інших народів, культур, мов. «Кістяк» знань, поданих для запам'ятовування, має бути обмеженим. Перевантаження навчального матеріалу деталями, на думку Василя Олександровича, заважає формуванню в учнів системи знань.

Зміст підручника з історії має викликати стан емоційного піднесення і почуття інтелектуального натхнення, стимулювати учнів до навчання. Наявність значного інтелектуального фону сприяє читанню з потреби думати, що є однією з умов розумового виховання. Без такого читання, писав В.О.Сухомлинський, сидіння над підручником неминуче перетворюється в зубріння, отупляє розум, перетворює навчання в тяжкий обов'язок. Там, де немає

читання із потреби думати і пізнавати, оволодіння підручником стає непосильною працею.

В.О.Сухомлинський високо цінив роль проблемного навчання і рекомендував у будь-якому змісті навчального матеріалу залишати для учня «якусь долю самостійної праці». Крім проблемних запитань, відповіді на які не повинні змушувати учнів переказувати заучений параграф, підручник потрібно будувати таким чином, щоб учні «вдумливо добували», а не легко отримувати знання.

Використання при написанні підручників з історії проблемно-змістових підходів, поряд з проблемними ситуаціями, які створює вчитель на уроці, сприятиме неформальному засвоєнню учнями цього навчального предмета, підготовці до життя не просто освічених, а розумово вихованих людей.

Вивчення історії на новому матеріалі і в принципово нових політичних умовах має ґрунтуватися на новій методологічній базі, з широким використанням різних підходів, методів навчання. Зміст підручника з історії повинен сприяти не нагромадженню знань, а розвитку інтелектуальних здібностей дитини.

## Зміст

ПЕРЕДМОВА .....	3
<i>А.Я.Розенберг</i> НОВА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПРАКТИКА ШКОЛИ .....	4
<i>Дмитро Маргуліс</i> Василь Сухомлинський в Америці – Інтерес щодалі зростає.....	10
<i>Chr. Frangos</i> A SCHOOL BASED ON SYCHOMLINSKY'S IDEAS THE WORLD OF SCHOOL AND THE SCHOOL OF THE WORLD A MULTI-VOCAL CURRICULUM THROUGH A POLYRHONIC APPROACH .....	15
<i>В.І.Дряніка, Т.С.Гаміна</i> Соціокультурний контекст молодіжної музики .....	28
<i>В.В.Радул</i> Становлення соціальної зрілості молодого вчителя у взаємодії з формуванням соціальної зрілості учня .....	36
<i>Н.О.Пасічник</i> Виховання та економічні відносини .....	48
<i>В.О.Кравцов</i> Ідея природовідповідного виховання у педагогічній концепції В.О.Сухомлинського .....	54
<i>О.В.Лабенко</i> Сімейно-громадське виховання в часи античності та педагогіка В.О.Сухомлинського .....	64
<i>В.В.Ретунська</i> Вплив мовленнєвої діяльності в умовах групового навчання на розвиток пізнавальної активності школярів .....	72
<i>Л.В.Калашикова, Н.П.Нікітенко</i> Використання засобів навчання та активізація мовної діяльності на уроках англійської мови для розвитку просоціальної поведінки у молодшому шкільному віці .....	78
<i>О.В.Король</i> Принципи формування екологічної культури учнів .....	84
<i>К.М.Маліченко</i> Сімейні взаємовідносини як чинник управління розвитком особистості в дитячому віці .....	88
<i>Н.С.Савченко</i> Вплив народного мистецтва на формування естетичних ціннісних орієнтацій .....	93
<i>А.І.Рубан, Н.Г.Рубан</i> Слуховий метод – у практику викладання музичного інструмента .....	100
<i>А.Г.Бутник</i> Естетичні орієнтації сучасних підлітків .....	105
<i>Є.Б.Полевнича</i> Теоретичні проблеми готовності студентів до педагогічної діяльності у теорії психолого-педагогічної літератури .....	112
<i>Л.Л.Головко</i> Формування досвіду самостійної діяльності студентів в позааудиторний час .....	118
<i>О.Г.Козлова</i> Рефлексивний компонент моделі інноваційної діяльності вчителя .....	123
<i>О.М.Наумець</i> Організація курсів підвищення кваліфікації вчителів за диференційованим підходом .....	132
<i>Л.Л.Головко</i> Використання ділових ігор як засобу формування досвіду самостійної роботи студентів .....	143
<i>Т.А.Хоменко</i> Соціалізація і соціальні форми навчання в школах Німеччини .....	148
<i>Н.Р.Воронкова</i> Проблема самопівдання та самовираження у педагогічних поглядах Гете .....	155
<i>А.М.Кузнецов</i> Вплив процесу адаптації на психічний розвиток розумово відсталого дитини .....	165
<i>Л.В.Пироженко</i> Підручник як засіб розумового виховання в системі педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського .....	172

Наукове видання

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 12

серія: Педагогічні науки

Комп'ютерна верстка:

*С.Д. Майструк*

*Ю.Д. Майструк*

*О.Л. Брезгалов*

Підп. до друку 21.09.98. Формат А5.

Папір офсетн. Друк різнограф.

Ум. др. арк. 8,47. Тираж 300. Зам. № 627.

---

Редакційно-видавнича група інформаційного центру  
Кіровоградського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка  
316050, Кіровоград–50, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 29 31 63  
Факс: (0522) 24 85 44