

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 17

Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 1999

ББК – 74,00 + 74,58

Н 34

УДК – 371 + 378

Наукові записки. – Випуск XVII. – Серія: Педагогічні науки. –
Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 164 с.

ISBN 966-7401-19-9

До наукових записок увійшли статті, що характеризують
результати наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів і
студентів педагогічних вузів, практичних працівників освіти.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, доцент.
2. Дряпіка В.І. – доктор педагогічних наук, доцент.
3. Макаров Р.М. – доктор педагогічних наук, професор.
4. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
5. Радул В.В. – доктор педагогічних наук, доцент.
6. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор
(відповідальний редактор).
7. Романцевич В.К. – редактор.

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського
державного педагогічного університету імені Володимира
Винниченка (протокол № 8 від 29.03.1999 р.).

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

ISBN 966-7401-19-9

© Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОД НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

А.Я.Розенберг

В статті характеризується системний підхід як один з найбільш ефективних методів науково-педагогічного дослідження. Прикладом слугує виховна система В.О.Сухомлинського.

The author considers the systematic approach one of the most effective methods of the scientific research in pedagogy. Sukhomlinsky's system of upbringing serves as an example of it.

Дослідницька діяльність багатьох учених протягом десятиліть доводить, що дослідження складних об'єктів, у тому числі процесуальних, вимагає системного підходу, оскільки саме він забезпечує всебічне, повне і глибоке пізнання об'єкта і досягнення високої ефективності. Системний підхід надає дослідженню динамічності, дозволяє віднайти оптимальні сили внутрішнього розвитку і визначити способи впливу зовнішнього середовища.

В основі системного підходу лежить саме поняття "система", що в перекладі з грецької мови означає ціле, складене з частин, об'єднання. Йдеться про сукупність елементів, що перебувають у певних відносинах і зв'язках один з одним і таким чином утворюють єдність, цілісність. Не дивно, що поняття "системність" і "цілісність", "системний підхід" і "цілісний підхід" ототожнюються.

На практичному рівні система часто розглядається як сукупність складових частин, об'єднаних єдиною метою, спільним функціонуванням, єдиним управлінням.

Науковий же погляд на систему, тим паче коли з нього виводиться системний підхід до дослідження, зокрема науково-педагогічного, вимагає більш глибокої та обґрунтованої характеристики. Система з наукового погляду – це цілісність, єдність, сукупність компонентів, які в результаті взаємозв'язку та взаємодії створюють нові інтегративні якості, що по суті й забезпечує високу ефективність дії системи. Ці якості притаманні як системі в цілому, так і кожній її частині. Якщо ж частина

виходить зі складу системи, вона втрачає набуті інтегративні якості. Основні ознаки системи: певний набір компонентів (складових частин), що взаємодіють між собою, їх об'єднання, функціонування як єдності, зв'язок із зовнішнім середовищем, єдність управління, ієрархічність побудови.

Характерними рисами цілісності філософія вважає:

1) відносну самостійність і автономність об'єкта та його внутрішньої єдності; 2) взаємозв'язок компонентів, що становлять сутність цілого; 3) наявність у цілого якісно нових властивостей, яких не має жодна складова частина окремо, ні частини в сумі; 4) набуття частиною властивостей цілого і збереження їх лише стосовно цілого, до складу якого ця частина входить. Це означає, що, виражаючи зв'язок між частинами, ціле не може існувати без них. У той же час, як вже говорилося, випадаючи з цілого, частина втрачає всі притаманні йому властивості. Властивості частини і цілого невідривні, хоча саме ціле виступає як визначальний чинник.

Глибоке розуміння сутності цілісності дає можливість повністю оцінити значення системного підходу та його використання для науково-педагогічного дослідження і створення виховної системи.

Дослідження складних процесуальних систем, що мають ієрархічний характер, ґрунтується на принципі структурно-функціонального аналізу. Він передбачає вичленення в системі основних структур, їх абстрактний (мислений) аналіз і конкретну характеристику кожної з них. У разі потреби такий самий аналіз проводиться щодо кожного з компонентів загальної системи і так далі – до вичленення одиниці, що далі не ділиться. Цим підкреслюється ієрархічність побудови системи. Найбільше уваги приділяється конкретній характеристиці компонентів, що дає повну і предметну картину функціонування системи. Разом з тим створюються можливості для визначення інтегративних якостей як результату взаємодії проаналізованих компонентів (підструктур).

Однак, детальна конкретна характеристика складових частин системи ще не дає повного уявлення про її функціонування в цілому, про умови її ефективності, особливості функціонування та способи вдосконалення. Таке уявлення може дати тільки синтез знань про об'єкт дослідження, тобто мислене та предметне

возз'єднання розчленованих внаслідок аналізу компонентів у цілісну систему. Тим паче, коли компоненти, які отримали конкретну характеристику, існують роздільно, вони втрачають якісні властивості, здобуті в результаті взаємодії з іншими складовими частинами і входження до складу цілого – носія інтегративних властивостей. Причому не можна забувати, що форми існування частини також визначаються цілим.

Дуже важливо, що отримана в результаті возз'єднання компонентів цілісна система – це вже не первісне почуттєве уявлення про об'єкт дослідження. Тепер на основі вивчення складових частин, визначення місця кожної з них у загальній системі, знання умов і характеру функціонування кожного компонента можна встановити взаємні зв'язки та способи взаємодії і простежити, як унаслідок цієї взаємодії функціонує система в цілому. Створюється можливість простежити за вдосконаленням і розвитком системи. Поповнення системи за рахунок нових компонентів помітно збагачує її, сприяє зміцненню її внутрішньої єдності та підвищенню ефективності. Конкретне вивчення цілого, що складається з багатьох чи ряду взаємопов'язаних елементів, дає можливість пізнати його всебічно і, отже, більш глибоко, більш істотно.

Складну виховну систему ми розглядаємо як штучний цілісний продукт, створений практичною діяльністю людини. Такий об'єкт за своєю природою завжди має діяльнісний характер. Його складові частини – це процесуальні компоненти. Хоча дослідження системи виховної діяльності в педагогічній науці – не новина, чіткого і досить повного уявлення про неї поки що немає.

Вичленення компонентів виховної системи спостерігається за різними ознаками: за сферами життєдіяльності вихованців (навчально-виховний процес, позаурочна діяльність школярів, взаємодія з сім'єю, діяльність дитячих організацій тощо), за характером стосунків (учительський колектив – учнівський колектив, учитель – учень, педагогічний колектив – батьки, учитель – дитячий колектив тощо) і т.п. Найбільш популярним у педагогічній літературі є визначення системи виховної діяльності як сукупності мети, завдань, засобів, методів і форм виховання у взаємному зв'язку та взаємозалежності. Маючи під собою правильне підґрунтя, така характеристика все ж поверхова. Вона

не відбиває всіх властивостей конкретної системи, в тому числі найбільш істотних. Зрозуміло, що цілі, завдання, засоби, методи і форми входять до поняття “система”, оскільки йдеться про функціональну систему, а уявити собі діяльність поза методами і формами, без мети і завдань неможливо. Крім того, засоби, методи та форми невіддільні від змісту, вони конкретизують компоненти системи і прокладають шлях до синтезу. Проте це категорії різного призначення, не однопорядкові. Мета – важливий системотворчий чинник. Мета і завдання об’єднують усі компоненти, а для засобів, методів і форм це не притаманно. Усі ці категорії не дають уявлення про інтегративні можливості системи, не є їх носіями. Вони також не мають істотного стосунку до характеристики багаторівневості систем. Крім того, мета – атрибут конкретної системи, такий, як якості, структура, управління та ін., а засоби, методи і форми здатні обслуговувати різні системи. Введення до визначення терміна “принципи” не змінює сутності справи, оскільки взаємини між принципами, з одного боку, змістом, засобами, методами і формами, з другого боку, далеко не рівнозначні: перші визначають усі наступні. Визначення системи виховної діяльності як єдності цілей, завдань, засобів, методів і форм роботи ускладнює мислений аналіз її як цілісності, виокремлення основних компонентів для наступної їх конкретизації. Тим більше важливо підкреслити, що будь-яка виховна система розчленовується на властиві лише їй однопорядкові процесуальні компоненти.

Зразком високої ефективності організації наукової і практичної діяльності способом використання системного підходу може слугувати педагогіка Василя Сухомлинського. У результаті багаторічного педагогічного експерименту за участю всього учительського колективу Павлівської середньої школи йому вдалося створити дієву виховну систему, що відрізняється науковою обґрунтованістю і високою практичною ефективністю. Наукове обґрунтування досягнуто способом філософського осмислення педагогічного процесу стосовно різних вікових груп школярів (“Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”). Всебічну та глибоку конкретну характеристику компоненти системи отримали в “Павлівській середній школі” й інших чудових працях видатного педагога. Досліджуючи умови ефективності виховної системи школи, В.О.Сухомлинський,

по суті вперше в педагогіці, довів, що успішним педагогічне управління всебічним розвитком людини як особистості буде лише при умові забезпечення взаємодії між його основними компонентами – розумовим, моральним, трудовим, естетичним і фізичним вихованням. Переконливість висновків вирішальною мірою зумовлена сплавом теорії і практики, що взагалі притаманно педагогіці Сухомлинського. У такому разі це доведено на прикладі використання системного підходу.

Виховна система Павлівської середньої школи витримала випробування часом. Тому важливо підкреслити її особливості:

1) спрямованість на досягнення головної мети педагогічного процесу – виховання всебічно розвиненої особистості;

2) практична реалізація єдності та взаємодії розумового, трудового, морального, естетичного і фізичного виховання, що підвищує ефективність виховної системи, веде до створення нових інтегративних якостей, духовного збагачення особистості, виховання громадянина – патріота рідної землі;

3) опора на принцип природовідповідності, надання йому пріоритетності, виховання серед природи, в природоохоронній діяльності, в праці з доступного і доцільного перетворення природи, що породжує гуманність, можливості для реалізації дитиною генетично зумовлених задатків і розвитку здібностей, для дії союзу праці та краси, для екологічного виховання;

4) широке використання народної педагогіки і виховання на цій основі поваги до національних та загальнолюдських цінностей, прагнення до їх дотримання та збагачення, формування життєвих орієнтирів і виховного ідеалу;

5) тісний зв'язок з навколишнім життям, з потребами та перспективами розвитку села, з діяльністю батьків, взаємодія з батьківською громадськістю, що призвело до визнання шкільно-сімейного типу виховання як найбільш цінного;

6) тривалість колективного педагогічного експерименту, яка створила можливості для багаторазової перевірки результатів, досягнення їх стабільності, вдосконалення методики навчання та виховання, управління системою тощо;

7) створення справді передового педагогічного досвіду, вичленення в ньому основних ідей, їх наукове обґрунтування і

підготовка таким чином до творчого використання в різних умовах, надто в умовах сільської школи.

Відтворення цілісності на основі возз'єднання компонентів після їх конкретної характеристики, тобто завершення циклу в системному підході, дає реальні підстави для висновку про основні умови успішного функціонування системи. Визначимо два основних чинники, що зумовлюють цей успіх: по-перше, природу цілісної системи визначає природа її частин, взаємодія між ними, а також зв'язки між компонентами та самою системою. На прикладі виховної системи Павлівської середньої школи це добре видно. По-друге, крім внутрішнього, система відчуває також вплив ззовні. Предмети, явища, процеси, що складають найближче оточення системи і певним чином впливають на неї, є її середовищем. Найближчим середовищем виховної системи Павлівської середньої школи є діяльність батьків, життя сім'ї та села в цілому, стосунки, що в ньому склалися.

Сказане стосується також розвитку та вдосконалення виховної системи, яка стимулюється такими ж основними чинниками – внутрішнім і зовнішнім. Перший пов'язаний з діяльністю людей, у цьому разі вчителів і вихователів. Збагачення досвіду людей помітно позначається на всіх компонентах системи, на поліпшенні взаємодії між ними, на поліпшенні управління розвитком особистості. Більше того, збагачення спеціального досвіду людей виводить їх вплив за рамки системи. Вступаючи до взаємодії з зовнішнім середовищем, людина може використати і певною мірою перетворити його відповідно до своїх інтересів і потреб. Разом з тим загальний напрямок удосконалення системи значною мірою залежить від умов зовнішнього середовища. Ніхто не стане заперечувати, що функціонування та розвиток виховної системи школи багато залежить від умов родинного виховання та соціально-економічних умов навколишнього життя. Отже, справа диктує об'єднання сил, що впливають на створення внутрішніх та зовнішніх умов функціонування системи. Водночас не можна забувати, що зовнішні впливи на систему реалізуються через внутрішні її властивості.

Системний підхід також передбачає використання такого методу науково-педагогічного дослідження, як моделювання. Власне кажучи, саме створення системи пов'язано з її

8

конструюванням, тобто створенням моделі як сукупності її структурних властивостей. Це відчувається і на початку циклу системного підходу – при абстрактному аналізі системи, розчленуванні її, і наприкінці циклу – при відтворенні цілісності, об'єднанні компонентів. Метод моделювання використовується в будь-якому педагогічному експерименті. Модель цілісного підходу спрямована на вичленення та обґрунтування провідних завдань виховної роботи, а також на виявлення та обґрунтування педагогічних умов, необхідних для розв'язання цих завдань.

Реформування національної системи освіти, надто в умовах сучасного стану освітнього простору України, вимагає інтенсифікації педагогічних досліджень. Зокрема, це стосується створення нових, ефективних технологій, методик навчання та виховання. Використання системного підходу – один з надійних способів успішного проведення науково-педагогічних досліджень. Щоправда, для цього необхідна адекватна теоретична та методична підготовка дослідників. Однак, затрачені зусилля будуть винагороджені результатами: дослідження буде комплексним, всебічним, глибоким і повним, а, отже, й успішним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова Н.Т. Целостность и управление. – М.: Наука, 1974. – 248 с.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
3. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. Часть I. – М., 1978. – 172 с.
4. Новикова Л.И. Воспитательная система: Исходные позиции // Сов. педагогика. 1991. № 11.
5. Новикова Л.И. Воспитательная система школы: Моделирование и реальность // Народное образование. 1996. № 6.
6. Сухомлинский В.О. Проблемы виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1.

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, творча спадщина В.О.Сухомлинського.

АКСІОЛОГІЧНЕ ОРІЄНТУВАННЯ СТУДЕНТСТВА У МУЗИЧНІЙ СФЕРІ

В.І.Дряпіка

Провідною вимогою до активізації аксіологічного (ціннісного) орієнтування студентів у галузі музичної культури є впровадження у навчально-виховний процес і сферу дозвілля молоді творчих підходів і технологій, форм і методів музичного виховання підростаючого покоління.

The leading demand towards activation students' axiological orientation in the musical culture field is an introduction of creative approaches and methods, techniques and forms of the new generation musical education into education process and sphere of youth's leisure.

Формування аксіологічних орієнтацій студентської молоді у музичній сфері відбувається у спільній, взаємопов'язаній діяльності педагога і студента, тобто являє собою двобічну систему, що складається із двох підсистем. Перша підсистема втілює організований педагогічний вплив педагога на студента, друга – самостійну активність самого студента. Аналіз цих підсистем дозволив вирізнити відповідні педагогічні умови, що взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну й умовно розподіляються на зовнішні (об'єктивні), котрі залежать від вольових якостей викладача, спрямовуються на формування певного компонента музично-естетичної культури, характеризують підготовленість наставника до здійснення педагогічної діяльності, і внутрішні (суб'єктивні), наявність яких сприяє ефективності впливу зовнішніх умов, що виявляються в ступені узгодженості дій вихователя і вихованця у процесі розв'язання певних завдань і в ставленні до студента як до суб'єкта навчання.

Водночас перебіг процесу формування орієнтацій студентів на цінності культури органічно пов'язаний з проблемами соціально-педагогічних перетворень, які зорієнтовані на демократизацію виховних інститутів, їх гуманізацію, на звернення до сучасної соціокультурної реальності, особистісний підхід до виховання. У цьому зв'язку доцільним буде визначення соціально-педагогічних умов, що забезпечують формування і розвиток цього важливого компонента духовної культури майбутніх наставників молоді:

1. Орієнтація студентів на відтворення і трансляцію цінностей музичної культури у загальнолюдському, смисложиттєвому аспекті.

2. Посилення гуманістичної функції в навчанні й сфері вільного часу студентської молоді.

3. Творчого ставлення до використання парадигмальних підходів у музичному вихованні й освіті молоді.

4. Розкриття проблем аксіологічного орієнтування молоді у контексті діалогу культур народів світу.

5. Активний розвиток і збагачення аксіологічних орієнтирів студентів на основі їх введення у соціокультурну творчу діяльність, зокрема в музичній сфері.

Провідною вимогою до активізації формування аксіологічних орієнтацій студентської молоді є впровадження у навчально-виховний процес і сферу дозвілля молоді творчих підходів і технологій, форм і методів музичного виховання, що й зумовлює вибір зовнішніх і внутрішніх педагогічних передумов.

До зовнішніх належать:

1. Оновлення змісту навчально-виховного процесу за рахунок використання широкої різножанрової музичної палітри, кращих зразків традиційної і сучасної культури.

2. Застосування міжпредметних музично-естетичних зв'язків, що дає змогу комплексно підійти до розв'язання поставленої проблеми, забезпечити єдність навчання і виховання, активізувати і реалізувати творчі функції навчання й дозвілля студентства.

3. Реалізація принципу наступності й послідовності у процесі поетапного засвоєння студентами систематизованого теоретичного і практичного навчального матеріалу. Це дає можливість поступово розв'язувати й ускладнювати завдання, що спрямовані на формування правильних орієнтацій у сфері музичної культури, розкривати можливості педагогічних чинників, методів та прийомів, котрі забезпечують успішність розвитку їх основних компонентів.

4. Використання варіативних форм навчальної та дозвілєвої діяльності студентів у сфері музичної культури, формального і неформального спілкування молоді.

До внутрішніх передумов відносимо: 1) створення позитивного емоціонального резонансу між вихователем і вихованцем на основі взаєморозуміння, взаємоповаги і діалогового спілкування;

2) активізацію самостійної творчо-пошукової діяльності студентів;
3) диференційований підхід, що є такою організацією педагогічного впливу, який містить діагностику індивідуально-типологічних й особистісних властивостей, інтересів і орієнтирів вихованців, реальну та об'єктивну оцінку стану їхнього спілкування з музичним мистецтвом. За цих умов можна визначити ряд етапів дослідно-експериментальної роботи, перші три з яких відповідають ступеням формування ціннісних орієнтацій студентства у сфері музичної культури: 1) формування естетичної свідомості як форми ціннісних орієнтацій студентів; 2) виховання естетичних здібностей і здатності до образного мислення, активного сприйняття й оцінки музичних явищ як діяльно-творчої сутності суб'єкта; 3) розвиток естетичних смаків, установок молодій особі на справжні цінності музичної культури.

Дослідно-експериментальна робота за визначеною технологією ступеневого розвитку аксіологічних орієнтацій студентів у музичній сфері передбачає зазначену та обгрунтовану вище послідовність із розв'язанням наступних завдань: впровадження у навчальний процес і дозвілля студентства діалогічного спілкування вихователя з вихованцями; засвоєння і застосування діагностичних підходів; виявлення критеріїв ефективності ступеневого формування ціннісних орієнтацій студентів.

Початковий етап експериментальної роботи був присвячений пошуку раціональних підходів, діагностиці й формуванню естетичної свідомості респондентів, її основних компонентів з використанням психолого-педагогічних стимулів для дієвості цього процесу.

По-перше, характер формування аксіологічних установок людини у галузі музичного мистецтва залежить не тільки від чуттєвості, але й від глибини знань, соціокультурного досвіду студентів. По-друге, дієвість аксіологічного орієнтування студентства у художній сфері підпорядкована взаємопов'язаним і взаємозалежним діям наставника і вихованця, що є двобічною системою, а тому має розв'язуватись у широкому комплексі засобів педагогічного взаємовпливу. Як саме подібний вплив здійснюється у сучасних умовах навчання і виховання студентства, ми й спробували діагностувати на першій фазі експерименту через анкетування заздалегідь визначеного масиву студентської (400

студентів музично-педагогічних і педагогічних факультетів) й учнівської молоді (понад 100 старшокласників) міст Кіровограда, Луганська, Умані.

Відповіді на питання “З чийми поглядами в оцінці музичного твору Ви найчастіше погоджуєтесь?” розподілилися таким чином: викладачів вузу – 15%, друзів – 65%, однокурсників – 37%, засобів масової комунікації (ЗМК) – 25%. Оскільки кожний респондент називав два і більше джерел інформації, то загальний відсоток отриманих відповідей перевищував 100%.

Аналіз одержаних відповідей засвідчив, що друзі й товариші по навчанню здійснюють вирішальний вплив на музичні погляди-орієнтири студентської молоді. Визнають рацію у цьому аспекті за викладачами вузів в основному студенти музично-педагогічних факультетів, де заняття з музичних дисциплін ведуться за навчальними програмами, а також студенти інших факультетів вузів, які беруть участь у музично-виконавських колективах художньої самодіяльності, але їх загальна кількість досить обмежена (15%). Значний розрив у погодженні оцінок музичного явища між студентами і викладачами, а також ЗМК свідчить, що студентська молодь майже не бере до уваги поради кваліфікованих наставників-фахівців.

Відповіді ж на запитання анкети “Якщо останнім часом Ви прослухали музичні записи (пропонувалось перелічити які), то хто порадив Вам це зробити?” розподілились у співвідношенні: викладач вузу – 5,5%, приятель – 57%, однокурсник – 32,5%, ведучі музичних радіо або телепрограм – 6,5%, автори статей у газетах або журналах – 2,5%, музичні записи обирались для прослуховування самостійно – 14,5%. Тут слід визначити: якщо в оцінці музичного твору з поглядами викладачів погодились 15% студентів, то до порад педагогів-наставників зважити на той чи інший музичний твір прислухалося тільки близько шести відсотків респондентів. Цікаво також, що інформація про ту чи іншу композицію у ЗМК має набагато слабкіші стимули для музично-пізнавальної активізації молоді, ніж поради друзів, однолітків.

На запитання “Якщо останнім часом Ви відвідали концерт або музичну виставу (пропонувалось зазначити які), то хто порадив Вам це зробити?” відповіді розподілилися так: викладач вузу – 8,5%, однокурсник – 20,5%, ЗМК (статті в газетах або журналах,

музичні радіо або телепередачі) – 10,5%, обрали рішення самостійно – 40,5%. У цьому разі також значно переважає ініціатива і поради друзів, однолітків або ж студенти самостійно обирають ці форми дозвілля. Водночас варто звернути увагу, що до реклами ЗМК і побажань викладачів вузів прислуховується невеликий відсоток опитаних. На наш погляд, справа тут полягає і в різній музично-жанровій зорієнтованості наставників й вихованців на традиційну та сучасну “молодіжну” музику.

Відомо, що музикування на гітарі є одним із найулюбленіших занять сучасної студентської й учнівської молоді. Аналіз відповідей респондентів на запитання “Якщо граєте на гітарі, то хто спонукав Вас до цього виду музичної діяльності й надає допомогу при вдосконаленні майстерності музикування?” показав: навчання гри на гітарі у колі однолітків значно перевищує керівництво цим процесом педагогів-фахівців у співвідношенні 60 до 30 відсотків (тут опитанню підлягали учні й студенти немусичних спеціалізацій).

Як засвідчили результати цього дослідження, вузівські фахівці, хоча й відіграють відповідну роль, але ще не справляють належного впливу на активізацію процесу формування музично-естетичної свідомості молоді: майже не звертається їх увага до інтересів, потреб й орієнтирів останніх на жанри молодіжної музики (частогусто вони просто ігноруються наставниками). ЗМК, передусім радіо і телебачення, також складають свої музичні програми не кращим чином. Як наслідок, виникають парадоксальні ситуації, коли передачі типу “Музичні вечори для юнацтва” одержують досить високі оцінки у дорослої аудиторії слухачів, але не знаходять адекватного відгуку в молодіжному середовищі, для якого власне і були призначені. Небажання певної частини наставників студентства усвідомити, а згодом врахувати і ввести у навчально-виховну практику дещо інші (відмінні від звичних, традиційних умов) закономірності, принципи і методи впливу музики на молодь засвідчила також і недостатня гнучкість їх естетичної свідомості та певний консерватизм музичних установок, які в епоху швидких соціально-культурних зрушень можуть призвести й до негативних наслідків у сфері музично-естетичного спілкування з вихованцями.

Серед сучасних концепцій, що пропонують свої моделі зміни аксіологічного орієнтування особистості, заслуговує на увагу теорія когнітивного дисонансу Л.Фестінгера та теорія структурного балансу (відповідності) Ф.Хайдера (1;2). Згідно з теорією Ф.Хайдера ставлення особи до тих чи інших цінностей підпорядковується структурному закону балансу. Тут уявлення про певні ціннісні ознаки явища в окремих осіб має пов'язуватись таким чином, щоб між ними не існувало суперечностей, які могли б зруйнувати “цілісність феноменального поля” (Л.Фестінгер) їх естетичної свідомості. А судження слухачів відносно одних аспектів цінностей повинні володіти “сумісністю несуперечливого співвідношення”. Якщо ж цей баланс порушується, то реципієнт буде намагатися або змінити своє уявлення про явище, або взагалі припинити спілкування з ним. У запропонованих моделях балансу і відповідності відображені ще висновки Спінози про ставлення людини до будь-якого об'єкта, що опосередкований її ставленням до іншої людини і ставленням цієї іншої людини до об'єкта орієнтування: “Якщо ми уявляємо, що хтось інший любить, бажає або зневажає щось таке, що ми самі любимо, бажаємо або зневажаємо, то тим постійніше і міцніше ми будемо це любити, бажати чи зневажати” (3, с. 55). Іншими словами, наше справжнє ставлення до оцінювального явища є мовби сумарним, що включає і наше особистісне ставлення, і ставлення осіб, котрих ми поважаємо, шануємо або ж, навпаки, ігноруємо.

Ми наперед усвідомлюємо, що теорія Хайдера, як й інші когнітивні теорії відповідності (Н.Андерсон, Д.Картрайт, Ф.Харарі), не є панацеєю розв'язання проблеми аксіологічного орієнтування молоді, але вона відіграє помітну роль у наукових методах пропаганди як у засобах масової інформації, так і виховній роботі. Так, якщо наставник має бажання змінити орієнтацію вихованців на те чи інше явище мистецтва, то він повинен враховувати як відповідність впливу на памолодь музичної інформації, так і ставлення аудиторії вихованців до його особистості.

На другій фазі цього етапу дослідження у проведеному лабораторному експерименті (і студентською групою музично-педагогічного факультету) ми спостерігали ситуацію, коли педагог мав викликати у вихованців інтерес і позитивну орієнтацію на

музичний фольклор. Дієвість цього процесу залежала не тільки від поінформованості респондента в якостях народної музики та методичних прийомах навчання, але й від ефективності емоційних зв'язків, позитивної діалогової взаємодії вихователя і вихованця. І навпаки, у разі відсутності симпатії й довіри з боку учнів до вихователя, успішність цього процесу була нерезультативною. Якщо ж вихованець навіть не мав позитивних установок до музичного фольклору, але з великою симпатією і повагою ставився до свого наставника, який пропонував йому змінити музичні орієнтири на краще, то ця обставина значно стимулювала когнітивну “структуру” респондента на зміну аксіологічного орієнтування до більшої збалансованості з вартісними позиціями свого улюбленого вихователя.

Якщо теорія відповідності продемонструвала вплив на зміну орієнтацій за умов міжособистісних стосунків комунікатора і респондента, то теорія когнітивного дисонансу, запропонована Л.Фестінгером, має охарактеризувати зміни аксіологічних уподобань й орієнтирів суб'єкта відносно будь-якого явища або дії в результаті прийняття ним рішення стосовно особистих уявлень і зовнішнього впливу. Коли між когнітивними елементами естетичної свідомості існує “дисонанс”, то він має розв'язуватись: когнітивний дисонанс є причинним і спрямовальним фактором ставлення і поведінки, що за своєю природою стає станом, схожим на потребу. Прикладом може слугувати проведений наступний лабораторний експеримент з групою студентів-музикантів. Тут один з респондентів мав активну зорієнтованість на “споживання” майже виключно рок-творів у стилі “хеві-метал”, любляв слухати їх на великій гучності й водночас знав(йому повідомили), що подібне захоплення є причиною гострих захворювань слуху і справляє негативний вплив на нервову систему. Таке уподобання респондента, а також його поінформованість про шкідливий вплив подібного захоплення і склали когнітивний дисонанс, що переживався суб'єктом як нервове напруження. Щоб послабити дисонанс-напруження і повернутися до зони комфортного психологічного стану, вихованець має або відмовитись від шкідливої зорієнтованості на постійне споживання подібного музичного матеріалу, або ж штучно зменшити у своїй свідомості уявлення про негативний вплив цієї пристрасті. Створена

альтернатива потребувала вибору. В цьому випадку вихованець зупинив свій вибір на користь останньої, тому він повсякчас намагався збільшити її уявні позитивні властивості й водночас намагався зменшити позитивні якості відкинutoї ним альтернативи: “Інші також слухають і їм це не шкодить” або “Від будь-якої музики, навіть класичної, якщо її сприймати на рівні 100 дб., можна оглухнути” тощо. Експериментатором був наведений класичний приклад розв’язання когнітивного дисонансу: образ поведінки Лисиці з відомої байки Езопа “Лисиця і виноград”. Так, Лисиці дуже кортіло поласувати виноградом, але їй ніяк не вдавалося його дістати, бо ріс той дуже високо. Лисиця уявила собі, що виноград зелений, а зменшивши в уяві достоїнства винограду, вона відмовилась від прагнення його покуштувати і на цьому психологічному підґрунті повернула собі гарний настрій.

Експериментальне дослідження впливу когнітивного дисонансу на зміну вартісних орієнтирів й установок особи засвідчило, що чим більше протиріч і зусилля реципієнта на його розв’язання, тим вищий показник заміни попередньої установки. А втім, як свідчить практика і проведене пошукове дослідження, для зміни аксіологічних орієнтирів, естетичної свідомості вихованців необхідна дія не одного і не двох різнопорядкових за своїм змістом психологічних факторів, а педагогічно спрямована виховна робота з молоддю, створення відповідних умов для її музично-естетичного розвитку.

Водночас ми враховуємо, що будь-які зміни у раціональній сфері свідомості вихованців відбуваються відносно легко “безболісно”, в той час як у сфері почуттів перша-ліпша перебудова в естетичній свідомості вихованця здійснюється із значно більшою психологічною напругою, що пояснюється певною комплексованістю індивіда. Тому заміна звичних стереотипів музично-естетичних уявлень може викликати й дуже сильні негативні емоції, які стають на заваді допущення нових стереотипів у межі вже сталих ідеальних усвідомлень респондентів. Тобто для перебудови емоційно-образних уявлень студентської молоді мають стати у пригоді й діяти не лише зміни понять про те чи інше явище культури, але й інтереси, і художній досвід, що підкріплюються музично-естетичною діяльною активністю студентства. Першозначущість емоційного ставлення визначає необхідність

пошуку таких засобів формування орієнтацій студентів, які б акцентували увагу на невимушеності, природності, емоційності їх аксіологічної оцінки і разом з тим зберігали б адекватну їм вартісну установку. Іншими словами, для розвитку орієнтацій на цінності культури в умовах пізнання молоддю нових жанрів, форм, стильових напрямків у музиці важливо знайти засоби для оптимального поєднання двох найважливіших аспектів їх естетичної свідомості, а саме: збереження емоційно яскравої реакції в єдності з цілеспрямованим впливом на змістовий бік оцінної діяльності вихованців з позицій суспільно зумовлених уявлень сучасної людини про прекрасне і цінне. Це зовсім не означає культивування принципів “музичної всеїдності”, адже відомо, що будь-яка музика створюється для задоволення відповідних духовних потреб особистості. І якщо в молодій людині достатньо розвинута музично-естетична свідомість, то ця людина має усвідомлювати як свої особистісні духовні поривання, так і спрямованість інтересів й потреб інших (особливо, коли це стосується її сьогоденних і майбутніх вихованців), передбачаючи широту загального музичного світогляду молоді.

Значний інтерес викликала також і наступна фаза експериментальної роботи, дослідження художньо-образного пізнання студентами музичних явищ. Ця проблема взагалі, а особливо під кутом зору формування і розвитку ціннісних орієнтацій студентів у музичній сфері важлива й актуальна, а її розв’язання має здійснюватись за умов: по-перше, з урахуванням змісту і художньої якості пропонованого респондентам музичного матеріалу; по-друге, з тим, що будь-яка художня активність має справляти позитивний вплив на почуття й усвідомлення, емоції та розум молоді людини. Художнє пізнання та образне мислення повинно стати важливим критерієм результатів дій у розвитку орієнтацій студентів на справжні цінності культури.

Виявивши певні зв’язки і залежності, цю фазу дослідження ми спрямували на пізнання студентами музичних жанрів, стильових напрямків, індивідуальної творчої манери різних авторських шкіл. Увесь комплекс показників зіставлявся як з характером асоціативних вражень, так і усвідомленням образного змісту прослуханого музичного матеріалу.

Респондентам була запропонована озвучена анкета, до якої увійшло шість музичних творів вітчизняної і зарубіжної класики: перша частина “Місячної сонати” Л.Бетховена, 24-й каприс Н.Паганіні, перша частина шостої “Патетичної симфонії” П.Чайковського, “Варіації” Е.Денисова, “Колискова” із оп. “Порги і Бесс” Дж.Гершвіна, “Пісня про Байду” з кантати “Червона калина” Л.Дичко.

Перше завдання полягало у визначенні жанру, стилю і творчої манери автора. Враховуючи відмінність у музичній підготовці студентів музичних і немусичних спеціалізацій (в експерименті брало участь понад 120 студентів Києва, Кіровограда, Луганська і Умані), останнім перед прослуховуванням анкети ми надали довільний перелік музичних жанрів, стилів та імен композиторів, а майбутнім музикантам жодних попередніх даних не повідомлялось. Таким чином, представники студентської молоді з різною музичною освітою опинились у приблизно однакових умовах.

Одержані від кожного респондента відповіді оцінювались за п’ятибальною системою: жодної або одна правильна відповідь – 0 балів, дві – 1, три – 2, чотири – 3, п’ять – 4, шість – 5 балів. Максимальна кількість балів з трьох етапів першого завдання анкети (жанр, стиль, автор) складала 15.

Переведення відповідей у бальну систему дало змогу здійснити умовну градацію знань і уявлень студентів за чотирма рівнями: високий – 15 балів (4% від загальної кількості респондентів); відносно високий від 10 до 14 балів (18%); середній рівень – від 5 до 10 балів (46%); низький – від 0 до 5 балів (32%).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
2. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. – М.: Наука, 1979. – 187 с.
3. Grac J. Pohľady do psychologie hodnotovej orientacie mladeze. – Br., 1979. – 125 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дряпика Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, зав. кафедрою історії, теорії музики й основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичний розвиток учнівської та студентської молоді.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

В.В. Радул

Автор пропонує своє бачення взаємодії та взаємозалежності соціальної зрілості особистості вчителя й соціальної зрілості педагогічного колективу. Показано особливості формування соціальної зрілості педагогічного колективу. Названо деякі ефективні способи інтенсивності розвитку соціальної зрілості вчителя.

The author suggests his point of view on the interaction and interdependence of a teacher and a pedagogical community social maturity. The article touches upon the peculiarities of the social maturity formation in a pedagogical community. The author also defines some effective methods of the development of a teacher's social maturity.

Перед кожним молодим учителем сьогодні постає завдання формувати таку особистість своїх вихованців, яку потребує суспільство в найближчі роки. Але це є завжди проблематичним завданням. У науковій літературі останніх років висловлені лише гіпотетичні припущення щодо основних параметрів особистості, яку необхідно формувати з погляду на перехід України до ринкової економіки. З позиції педагогічної науки в ряду цих параметрів обов'язково повинні бути: громадянська свідомість і самосвідомість, відповідна їм мотивація, а із найзагальніших якостей – освіченість та інтелігентність, гуманізм та колективізм, креативність і підприємництво в поєднанні із совістю, відчуттям справедливості, діловитість і, звичайно, індивідуальна самобутність. Виходячи із соціального замовлення, молодому вчителю також треба зорієнтуватися, які соціально значущі якості особистості молодого людини конкретного регіону відповідають сучасним потребам держави.

Сучасна наука розрізняє два активних фактори становлення людини як особистості: соціалізацію, що розрахована на всі категорії людей, і виховання, яке орієнтоване на врахування особливостей кожної окремої особистості.

Соціалізація полягає у вибіркового засвоєнні учнем різних впливів соціального середовища не тільки спеціально організованих, але й тих, що виникають стихійно. На усі сфери

життя людей такий вплив здійснює політика, економіка, ідеологія, стан науки, зміст і рівень мистецтва, сфера обслуговування, природне оточення тощо. У сукупності вони утворюють ті особистісно формувальні сили, які визначають якість й ефективність процесу соціалізації. Усі вони разом утворюють “велику”, точніше локальну виховну систему, ефективність якої залежить від того, як держава турбується про моральне і фізичне здоров’я підрастаючого покоління.

Громадське виховання цілеспрямовано здійснюється за допомогою спеціально створених інститутів: сім’ї, школи, ПТУ, позашкільних закладів та ін. Ці інститути за умови інтеграції їх впливів утворюють “малу” виховну систему, яка по суті діє через призму діяльності.

Співвідношення цих систем характеризує поняття соціального середовища у широкому та вузькому розумінні. У соціальній педагогіці існує поняття “педагогізація середовища”. Це і є процес створення “великої” виховної системи (макросередовище), що містить, окрім “малої” множини “локальних” систем, деяких закладів культури, природне середовище, а також те, що В. Вернадський називав “ноосферою” (2). Засоби масової інформації – радіо, кіно, телебачення, преса – важливі компоненти цієї великої системи, якщо вони педагогізовані.

При формуванні соціальної зрілості молодого вчителя виробляється певна система орієнтацій його особистості на наявні у суспільстві цінності. Суть проблеми побудови моделі ціннісних орієнтацій зводиться до того, щоб виділити ту властивість системи “молодий учитель – суспільство”, яка є системотвірною. Найбільш важливими для молодого вчителя є соціальні установки, які визначають нашу діяльність і засоби її реалізації.

Реалізація інтересів окремої особистості молодого вчителя невіддільна від реалізації інтересів інших людей – своїх колег та учнів. Гармонізація зростання і розвитку інтересів можлива тільки з урахуванням соціальної природи їх реалізації. Від молодого вчителя вимагається усвідомлення логіки зближення власних інтересів людини з суспільними. Тоді об’єктивне зближення інтересів як переборення полярних протиріч стає рушійною педагогічною силою його організаційної навчально-виховної діяльності та вияву відповідних умов до себе.

Згідно з наявними у нас експериментальними даними існує відмінність між інтенсивністю становлення соціальної зрілості молодого вчителя залежно від частоти міжособистісних контактів і продуктивності навчально-виховної діяльності. Це природно, бо в експерименті колективів брали участь вчителі різного рівня соціальної зрілості. Опрацювання експериментальних даних привели нас до ряду попередніх висновків, які розшифровуються нижче: 1. У школах, де згідно з нашими результатами об'єднання вчителів є колектив, зв'язок між інтенсивністю спілкування вчителів і учнів та успішністю їх спільної діяльності є позитивним. 2. У школах, де об'єднання вчителів має середні значення індексу соціальної зрілості, значуща залежність між інтенсивністю спілкування і колективною ефективністю відсутня. 3. У школах з низьким значенням індексу соціальної зрілості педагогічного колективу цей взаємозв'язок негативний.

Для підтвердження цих висновків нами проведено два дослідження. У першому брали участь педагогічні колективи 12 загальноосвітніх шкіл Кіровоградської області, до складу яких входили від 5 до 10 осіб молодих учителів. Кожна школа досліджувалася за допомогою методики визначення рівня соціальної зрілості групи (колективу). В процесі дослідження також визначалися за допомогою ряду методик частота контактів між молодими вчителями, їх колегами, учнями та батьками (інтенсивність міжособистісного спілкування) і результативність діяльності молодих учителів у навчально-виховній роботі (за наслідками успішності учнів та відгуків щодо організації виховної роботи з ними).

За матеріалами атестації шкіл м. Кіровограда, експертних оцінок їх керівників школи були розподілені на три групи: 1) школи з високим рівнем соціальної зрілості педагогічного колективу (де більшість учителів мала високий рівень кваліфікації і соціальної зрілості); 2) школи із середнім рівнем соціальної зрілості; 3) школи із низьким рівнем соціальної зрілості.

У першу групу входять 3 школи, у другу – 5 шкіл, у третю – 4 школи. Основними показниками ефективності діяльності молодих учителів виступали: з одного боку, результати роботи молодих учителів із навчання учнів з предмета; і з іншого, результати залучення учнів до виховних заходів у позанавчальний час. На 22

основі цих двох груп показників визначалася якість навчально-виховної роботи вчителя методом експертних оцінок. У ролі експертів виступали колеги по роботі, представники адміністрації.

Дослідження ціннісних орієнтацій педагогічних працівників показують, що вчителі старших поколінь мають особливі погляди щодо роботи порівняно з молодшими вчителями. Зокрема, молоді вчителі мають важливі особливості в системі цінностей, які відрізняють їх від учителів, що уже тривалий час працюють у системі освіти, а саме: 1) прагнуть до розширення свого вільного часу; 2) конкретизують свою активність залежно від оплати за роботу; 3) реалізують себе переважно в праці, яка має більш особистісний характер. На питання про те, які аспекти праці мають найбільшу значущість, молоді вчителі відповідають: “Усвідомлення себе особистістю і можливість перебувати серед приємних людей, з якими хочеться працювати”.

З погляду управління ці ціннісні орієнтації означають необхідність більш високого рівня професіоналізму. В свою чергу, це впливає на більш активну участь молодих учителів у процесі прийняття рішень, на якість викладання та організації виховання, сприяє кращому самовираженню молодого вчителя, підвищує значущість соціальних взаємодій у колективі, а це позитивно впливає на інтенсифікацію становлення соціальної зрілості їх особистості.

Ідея використовувати невелику діяльну групу як базис для проектування або вдосконалення роботи була запропонована кілька років тому.

Деталі групових методів або процесів, що використовують центральне поняття участі в діяльності, залежать від складу колективу. Але практично всі вони містять ряд загальних елементів. Розглянемо три з них. Перший стосується особливостей молодих учителів, другий – колективу вчителів, третій – керівництва. Розглянемо відображеність цих елементів у трьох рівнях діяльності.

Будь-яка зміна має деяку подвійність або невизначеність. Це викликає в учителя, як і в будь-якої іншої людини, стурбованість і є причиною зниження ефективності роботи. Для того, щоб уникнути зниження діяльності, керівництво повинне створити образ майбутнього. Образ майбутнього чітко визначається у зв'язку

з функціями нових спільних цілей і повинен бути доведений до всього вчительського колективу. Тому в експериментальних школах адміністрація зобов'язувалася залучати молодих учителів до різноманітних видів діяльності і викликати їх ентузіазм щодо нових перспектив.

Те, як викликати ентузіазм у молодого вчителя, залежить від індивідуального стилю керівництва, але обов'язковою складовою керівництва є його підтримка. Керівництву необхідно продемонструвати, що воно турбується про молодих учителів і цінує їх. Вияв підтримки обов'язковий для створення довіри до керівництва, для виникнення істинного ентузіазму щодо перспектив школи і для заохочення молодих учителів до діяльності стосовно досягнення нових спільних цілей.

Пошук нових способів активізації становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя в колективі спирається на використання системи необхідних методів. Це вимагає внесення корекцій у стратегію і тактику в плані проектування і розвитку колективу як інструменту виховання. Ступінь безпосередньої участі керівництва на стадії входження молодого вчителя в шкільний колектив залежить насамперед від рівня його соціальної зрілості. Важливо, щоб адміністрація переконала молодого вчителя, що його робота необхідна для дальшого соціально-професійного зростання як його самого, так і колективу.

Коли вироблена стратегія цілеспрямованої діяльності шкільного колективу, в учительському та учнівському колективах повинні бути впроваджені адекватні нові процеси або система (окрема форма, вид діяльності). Тому в експериментальних школах адміністрація зробила все, щоб кожен учитель був залучений до роботи з розвитку колективу.

З погляду сучасних досліджень теорія управління є динамічним процесом. Тому після втілення нових форм і видів діяльності безперервно повинен тривати процес вивчення та оцінки. Умови, що обумовлюють завдання системи освіти, змінюються, а отже, для гнучкого реагування та внесення коректив в організацію навчально-виховної діяльності необхідне безперервне вдосконалення навчально-виховного процесу.

Деякі вчені відзначають, що формалізація може визначатися як самою діяльністю, так і окремо особистістю, яка залучена до

виконання цієї діяльності. Формалізація в дослідженні зумовлена змістом діяльності вчителя, але є зовнішньою щодо його особистості.

Професіоналізм створює умови для формалізації з боку особистості, і відбувається це в процесі соціалізації при наявності певної системи самоконтролю.

Доведено, що становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя в колективі має таку особистісну характеристику, як конкретність – абстрактність мислення, або ще її називають пізнавальною спроможністю. Вона є основою різноманітних концептуальних систем сприйняття реальності. Зростання рівня соціальної зрілості особистості молодого вчителя в педколективі, по-перше, сприяє активізації сприйняття нового і різноманітного досвіду через наявну практику виховання й освіти; по-друге, забезпечує за допомогою різноманітних альтернатив освіти, комунікаційного середовища важливість сприймати багатогранність світу, визначає, наскільки більш різнобічними стають особистості, що належать до цієї культури. Активне сприйняття різноманітностей світу збільшує можливості молодого вчителя створювати нові концептуальні категорії та здійснювати диференціацію й аналіз.

З позиції соціального підходу індивідуальний шлях розвитку та виховання людини пов'язується з оволодінням життєвим середовищем або із засвоєнням нормативів, структури і принципів організації зовнішнього простору і часу (фізичного; природного і штучного; соціокультурного; міжособистісного; особистісного).

“Виховні” впливи середовища розпочинаються із самого початку існування людського організму. Шкільне середовище найчастіше окреслюють такими зв'язаними між собою параметрами: фізичне оточення, людські фактори, програма навчання.

Для забезпечення ефективності цілісного навчально-виховного процесу просторова “відкритість” у конструюванні фізичного середовища школи обов'язково повинна супроводжуватися і відповідною модифікацією у програмах традиційного навчання та у стилях викладання. Такий цілісний підхід в організації діяльності школи як специфічної соціальної системи приводить до позитивних психологічних, інтелектуальних і соціально-

психологічних змін у соціальному розвитку особистості учнів та їх стосунків, сприяє соціальному зростанню усіх форм взаємодії як по горизонталі, так і по вертикалі.

Під час безпосередньої організації навчально-виховного процесу в експериментальній шкільній системі взята за основу орієнтація спрацьовувала на всіх рівнях цієї системи й опосередковано активізувала становлення соціальної зрілості особистості як усіх, так і молодих учителів.

Шкільні колективи із високим рівнем соціальної зрілості не є однорідними. Тут ми виділили деякі групи. Передусім акцентується увага на групах учителів, які групуються залежно від рівня соціальної зрілості особистості, які корелюються з показниками успішності їх учнів з предмета. Далі виділяємо три аспекти соціально-психологічної сумісності: гностичний (взаєморозуміння між членами групи, між групою вчителів та адміністрацією школи), комунікативний (досягнення взаємодії мовленнєвими і немовленнєвими способами спілкування) та особистісний (спільність і єдність поглядів, переконань, якостей особистості).

Рівень гностичного аспекту соціально-психологічної сумісності молодих учителів та учнів визначався способом їх взаємного оцінювання. Усі респонденти одержали перелік дев'яти якостей, рівень розвиненості кожної із яких у молодих учителів та учнів слід було оцінити за чотирибальною шкалою.

Учні оцінювали такі якості учителів, як любов до дітей, строгість, доброта, розуміння дітей, справедливість, вміння зрозуміло пояснити навчальний матеріал, вміння організувати позакласну роботу, уміння підтримувати дисципліну, уміння цікаво розповідати. Учителі повинні були оцінити ряд якостей учнів.

Одержаний розподіл оцінок опрацювали за допомогою статистичних методів: знаходилися середні величини (математичне очікування для кожної якості, середні квадратичні відхилення, коефіцієнти варіації). Це дозволило для кожного молодого вчителя та учня знайти коефіцієнт значущості, на основі якого способом корелювання виявлено якості, які з нашої гіпотези є найбільш важливими як для успішної педагогічної діяльності, так і для формування соціальної зрілості всього педагогічного колективу. Це такі якості: 1) розуміння дітей; 2) уміння підтримувати дисципліну на уроці; 3) уміння зрозуміло пояснювати навчальний

матеріал. Коефіцієнт значущості є найбільш інтегрованим показником відповідності молодого вчителя об'єктивним вимогам учнів певного класу або окремих груп учнів. Ми його розглядаємо як показник рівня гностичного аспекту сумісності молодого вчителя з колективом учнів.

У процесі формування педагогічного колективу соціальна відповідальність є системотвірним чинником соціальної зрілості молодого вчителя. Тому ми виділяємо особливості становлення соціальної відповідальності колективу. За характеристикою К. Муздибаєва: “Принципове значення має виявлення факторів формування відповідальності у різних видах діяльності й залежно від різних видів діяльності й залежно від різних типів взаємин з іншими людьми” (4).

Оптимальний варіант перебігу будь-якого педагогічного явища є не що інше, як аналіз вибору змісту спілкування. Основною позитивною ознакою аналізу будь-якого вибору, як засвідчує практика, є той зміст спілкування вчителя з учнями, колегами, який і полегшує завдання вибору.

Наявність спільної мети й інтересів педагогічного колективу здійснює вплив на становлення мотивації молодого вчителя на самовиховання. Звідси головним чинником, який впливає на становлення соціальної відповідальності окремої особистості в умовах життя у колективі, є доцільно організована колективна діяльність, організація ділових і міжособистісних стосунків у колективі.

У значній більшості провідною умовою, яка слугує становленню колективно-творчого шкільного об'єднання, є навчально-пізнавальна діяльність. За цієї умови кожен молодий учитель не тільки зацікавлений у своїх педагогічних успіхах, але в нього формується здатність надавати допомогу колегам у тих питаннях, де він має переваги порівняно із іншими. Зрозуміло, і в нього формується впевненість, що у свою чергу він може використати можливість одержання допомоги у разі необхідності від колег.

Будь-який виховний колектив – це своєрідна єдність колективів дитячого і педагогічного.

Педагогічний колектив школи як управлінська система взаємозв'язаний з учнівським колективом і здійснює на нього

вплив через систему офіційних стосунків (адміністрацію школи, педагогічну раду), так і через взаємодію кожного окремого вчителя, класного керівника з учнем.

Як засвідчує досвід, найбільш ефективною є така система управління дитячим колективом з боку вчителів, при якій останні стоять не “над” учнівським колективом, використовують його не як засіб авторитарного впливу на особистість і фактично входять до учнівського колективу, включаючись у систему дитячих стосунків, регулюючи їх в інтересах розвитку особистості кожного учня.

За допомогою педагогічного спілкування з учнями педагогічний колектив здійснює вплив і на формування громадської думки учнів. В експериментальних школах від кожного молодого вчителя вимагається включатися у внутрішкільні стосунки, характер яких залежить від рівня громадської думки учнів. Регулюючи ці стосунки, вчителі водночас керують процесом формування громадської думки як фактора становлення соціальної зрілості особистості. Педагогічно правильні взаємини, які встановлюються між учнями та вчителями, передбачають з боку вчителя справедливу вимогливість, повагу до учня, його думок, суджень, довіру, чесність, принциповість, віру в сили і можливості учня.

Як відомо, спілкування – важливе середовище духовного, суспільного й особистого вияву людини, досягнення взаєморозуміння між людьми. Соціально-педагогічна сутність спілкування полягає в тому, що це є живий, неперервний процес взаємодії людей, людини із самою собою і світом. Спілкування в житті суспільства виконує ряд важливих соціальних функцій, в ряду яких важлива роль належить педагогічній функції, яка задає зміст сутності формування свідомості, становлення соціальної зрілості особистості вчителів в організованих об’єднаннях людей.

Згідно з класифікацією спілкування за видами виділяється передусім зовнішнє, міжособистісне, групове, колективне, масове спілкування. Тут є два рівні організації – або ж вільне, або обумовлене діловою необхідністю спілкування між двома чи кількома особистостями, або ж групова взаємодія спілкування за інтересами. Для нашого випадку – це колективна взаємодія об’єднаних спільною метою вчителів, учнів та батьків у процесі спільної діяльності.

Спілкування стає педагогічним тоді, коли воно обумовлене соціально значущими цілями, заздалегідь спеціально осмислюється і програмується вихователями. Педагогічне спілкування характеризується цілеспрямованістю, свідомою постановкою мети, прагненням учителя розв'язувати в процесі і в результаті спілкування певні навчальні, освітні, розвивальні та виховні завдання.

У сучасних умовах значна кількість джерел та маса інформації спілкування поряд з інтелектуальною діяльністю вчителя стає головним механізмом навчання: одержання, аналізу, відбору, переробки і набуття знань та навичок.

Зміст діяльності і взаємодії є основою будь-якого спілкування. Педагогічне спілкування зумовлюється змістом навчально-виховного процесу. Сюди належать різноманітні види суспільно цінної й особистісно значущої діяльності, які визначають спрямованість особистості, інтерес учня до суспільного і власного життя, до людей і до самого себе, формують мислення, характер і тип спілкування. Такими видами є навчальна, трудова, виробнича та інша суспільно корисна і суспільно організаційна діяльність. У процесі інтенсивно організованих педагогічних стосунків, діяльності, спілкування мислення здобуває гнучкість, постійну здатність до активної творчої діяльності, до аналізу, узагальнення, здатність для нестандартних рішень.

Інша група видів діяльності вимагає і створює своєрідний, відмінний від ділового тип спілкування, зв'язаний із сферою вільного часу, який забезпечує вільне самодіяльне самовираження особистості. До цієї групи належать: технічна і художня творчість, різноманітні фізкультурні, спортивні заняття, взаємодії у неформальних групах тощо.

Виховна ефективність спілкування залежить не стільки від зовнішніх педагогічних форм і методів взаємодії дітей та дорослих, скільки від внутрішнього духовного стану тих, хто спілкується, від їх психологічної сумісності, рівня становлення соціальної зрілості особистості як учителів, так і учнів у колективі.

Принципове значення організованого педагогічного спілкування полягає в тому, що тільки через нього і з його допомогою досягається реалізація технологічних систем виховання та навчання, змісту педагогічного процесу. Критерієм ефективності

педагогічного спілкування є зростання рівня соціальної зрілості педагогічного колективу, а відповідно й інтенсифікації процесу становлення соціальної зрілості молодого вчителя.

За допомогою педагогічного спілкування в процесі ділової взаємодії реалізуються особливості сприйняття учнем навколишнього середовища, які закріплюються в системі стосунків і виявляються у властивостях і якостях (рівневі соціальної зрілості) особистості.

Успіх цілеспрямованого й організованого спілкування залежить від ряду умов. Необхідне глибоке знання молодим учителем – вихователем особливостей соціального, психічного, вікового, індивідуального розвитку дітей, розуміння їх емоційно-психологічних станів. Момент залучення до спілкування є важливим фактором у педагогічній праці. Зміст спілкування можна вважати педагогічно доцільним, коли воно збагачує, розвиває, одухотворює дітей, пробуджує їх інтереси, стимулює діяльність.

Педагогічне спілкування повноцінно виконує свої функції, якщо учень виступає у ньому не як пасивний об'єкт впливу вчителя, а як його активний творчий суб'єкт, що володіє знаннями, позицією, який наділений здатністю самостійного мислення і внутрішньої моральної волі. Самостійна суб'єктивність дітей, їх спілкування постійно і спонтанно виявляється в буденних життєвих стосунках як природна потреба. У школі діти і вчителі залучаються до педагогічно доцільного й організованого спілкування – взаємодії. Поєднання спонтанного й організованого спілкування утворює в дитячій особистості прагнення і здатність до свідомої самостійної взаємодії із світом, створює основу для формування в цій особистості культури спілкування, яка є основою змісту становлення соціальної зрілості особистості в колективі.

Обсяг поняття культури спілкування містить у собі: освіченість, духовне багатство, розвиток мислення, здатність осмислювати явища в різних галузях життя, різноманітність форм, типів, способів спілкування. Культура спілкування у шкільному колективі складається й удосконалюється як органічно взаємозв'язаний зміст культури особистості учнів і вчителів.

Спілкування у життєдіяльності вчителя виступає не лише як особливий спосіб професійного впливу, але і як сфера його особистісного розвитку (соціального, емоційного,

інтелектуального, інформаційного обміну), а також як спосіб утвердження особистості в іншій особистості і як особливий спосіб входження у спільну, а в ідеалі – колективну педагогічну діяльність.

Для характеристики змісту соціальної відповідальності молодого вчителя у зв'язку з входженням у шкільний колектив важливе значення має характеристика його вольового компонента. Аналіз становлення соціальної зрілості особистості вчителя в колективі ґрунтується на пізнаній необхідності діяти відповідно до моральних норм, правил. З розвитком суспільства, із розширенням сфери соціальної волі й свободи розширюються рамки соціальної відповідальності як необхідної складової частини багатогранного процесу становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя.

Педагогічна діяльність має загальнолюдський характер. Тому педагогічні навички, вміння, мотиви педагогічної діяльності й педагогічні здібності молодого вчителя формуються не лише у професійно-педагогічній, а й загальнопедагогічній діяльності.

Педагогічна діяльність – це взаємодія, спілкування вчителя та учнів, у процесі чого розвиваються їхні ділові та міжособистісні стосунки на основі співпраці, взаємної довіри, духовності. Ці взаємини формуються в процесі постійного спілкування вчителя й учнів під час навчальної та позакласної виховної діяльності. Основними особливостями діяльності молодого вчителя на сучасному етапі є її комплектність та цілісність, творчий характер поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості.

Узагальнення результатів дослідників у галузі теорії систем та управління, власні результати досліджень проблеми колективу й особистості дозволяють виділити такі властивості педагогічного колективу, що характеризують його соціальну зрілість.

1. Спланована координація колективних дій учителів та учнів передбачає управління педагогічним колективом. Взаємодії вчителя з учнями не відбуваються спонтанно, а заздалегідь передбачаються. Важливим фактором спланованої координації цих дій у шкільному колективі є необхідність в інформації про розвиток складових колективу, яка сприяє становленню соціальної зрілості як усього шкільного колективу, так і педагогічного, зокрема.

2. Там, де шкільний колектив забезпечує взаємодію молодого вчителя з колегами та учнями, досягається зростання ефективного становлення соціальної зрілості педагогічного колективу.

3. Колективна діяльність молодих учителів за умов досягнення загальної соціально значущої мети, яка спільна для вчителів школи та учнів їх класів, забезпечує зростання соціальної зрілості педагогічного колективу, що в свою чергу є умовою інтенсивного становлення соціальної зрілості особистості педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М., 1968. – 135 с.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление.–М.:Наука, 1991.– 271с.
3. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ. – К.: Наукова думка, 1979. – 138с.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е.Семенова. – Л.: Наука, 1983. – 240с.
5. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування та розвитку якісних характеристик особистості.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ СКЛАДНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

В.А. Кушнір

Розглядається поняття складності педагогічних систем, особливості їх моделювання, функціонування та управління. Показано зв'язок між складністю та побудовою моделей діагностики, прогнозування, управління педагогічними системами.

The concept of pedagogical systems complexity is being investigated in this paper. The peculiarities of their modeling, functioning and management are being discussed. The relations between complexity and diagnosis model- building, predicting, and management of the pedagogical systems have been established.

Педагогічні системи належать до одних з найскладніших. Поняття педагогічних систем та критерії їх оцінки введені Н.В.Кузьміною (4, с.10). Дається таке визначення: педагогічну систему можна визначити як множину взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління й дорослих людей. Наводяться приклади: технікум, інститут, школа, кожна навчальна дисципліна, клас. Автор (4) виділяє структурні та функціональні компоненти педагогічної системи. Функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії і можуть бути виділені в діяльності учасників педагогічного процесу. Наприклад, у діяльності вчителя та учня під час уроку.

Складність педагогічної системи визначається кількісним та якісним складом компонентів, характером зв'язків між ними й зовнішнім середовищем.

Розмаїтість властивостей складових та зв'язків між ними і зовнішнім середовищем є основним джерелом онтологічного аспекту складності педагогічної системи. Під розмаїтістю розуміємо кількісну та якісну невизначеність властивостей складових педагогічних систем та нелінійність зв'язків між ними і зовнішнім середовищем. Різноманітність породжується унікальністю, дифузністю, нелінійністю. Дифузність рис, їх "взаємне проникнення" приводить до взаємозамінюваності однієї групи рис іншою, веде до можливості побудови різних моделей педагогічних систем та процесів, що відбуваються в них.

При побудові моделі уроку існує розмаїтість дидактичних методів, методик, засобів, форм організації уроку, педагогічного спілкування і т.д. Усе це, переломлюючись через творчість особистості вчителя і конкретність ситуації, набуває різноманітності відтінків, приводить до появи нових методів навчання і виховання, є однією з можливостей формування стилю педагога.

Сучасний підхід до вивчення складних, у тому числі й педагогічних систем, є системний. Н.М.Моїсеєв відзначив, що системний аналіз – це дисципліна не математична. Вона адаптує, вибирає методи, що ґрунтуються на аналізі формалізованих моделей, і як всяка синтетична дисципліна, широко спирається на неформальні процедури і використовує вербальний, якісний опис (6, с.35). Одним з головних завдань системного підходу є розкриття феномена складності. Ван Дж. Гіг (2, с.465) відзначає, що вивчення систем є нашою відповіддю на необхідність зрозуміти феномен складності і навчитися оперувати ним. До тих пір, поки ми не зрозуміємо, що таке складність і як з нею оперувати, ми не в змозі розв'язувати завдання, що виникають перед ними. Б.Ф.Ломов розглядав системність як принцип математичного моделювання (3).

Складність педагогічних систем виявляється в багатьох аспектах. У наведеній статті буде розглядатися функціональний аспект складності педагогічних систем.

Педагогічні системи – це відкриті системи, що самоорганізуються та самоуправляються (10, с.33). Системний підхід розглядає для таких систем загальні принципи функціонування (10, с.48–58), які стосовно педагогічних систем полягають у наступному.

По-перше, це здатність педагогічної системи чи її окремих систем (учнів, груп учнів, класу) переходити в малоймовірні стани, що забезпечує отримання більшої кількості ступенів вільності, а отже, високу активність і маневреність (а не просто динамізм реакцій-відповідей), що є необхідною умовою саморуху та саморозвитку. Малоймовірні стани педагогічної системи якраз і є однією з причин, що забезпечують мінімум розмаїтності, при якій система може самоорганізуватися та саморозвиватися. Це твердження відоме як “закон необхідної різноманітності” У.Ешбі (11, с.293) і пов'язує поняття складності системи з її

функціонуванням. З цього приводу Дж. Нейман відзначав (7, с.84), що поки складність системи не перевершить деякий мінімальний рівень, ряд речей у ній взагалі неможливий (7, с.84). У той же час поєднання гнучкості зв'язків елементів педагогічної системи, безперервну мінливість її станів з стійкістю основних внутрішніх процесів дозволяє їй зберегти свою цілісність і визначеність. Здатність педагогічної системи чи її підсистем переходити в малоймовірні стани найбільше виявляється в її комунікативному та організаторському компонентах.

Різноманітність дій, організаторських форм і методичних методів, пов'язаних з педагогічно цілеспрямованими взаємодіями між педагогами й учнями та самими учнями, дозволяє враховувати різмаїтість особливостей, цілей, мотивів дій учасників педагогічного процесу при реалізації конкретного педагогічного проекту чи стратегічної лінії, сформульованої згідно із системою принципів, правил педагогіки. У свою чергу різноманітність особливостей, цілей, мотивів дій учасників педагогічного процесу, конкретних умов постійно вимагає нових організаторських форм, дидактичних методів, творчості та постійного розвитку педагога. Така взаємодія складових педагогічних систем забезпечує їх самоорганізацію та саморозвиток.

Однак внутрішніх причин недостатньо для існування, успішного функціонування і розвитку педагогічних систем. Другий принцип активної рівноваги із зовнішнім середовищем окреслює умови існування (виживання, пристосування) педагогічної системи як її взаємодію із зовнішнім середовищем, тобто суспільством у цілому чи педагогічною системою вищого рівня. Динамічна рівновага педагогічної системи і навколишнього середовища виражається в зберіганні значень основних параметрів педагогічної системи, тобто її функціонування інваріантне в певних межах змін зовнішніх умов у тому розумінні, що в основному зберігаються істотні властивості й характеристики системи завдяки різноманітності станів її частин. Однак, якщо зовнішні умови зміняться досить сильно, то динамічна рівновага буде порушена, і педагогічна система може втратити свою цілісність. Умови виникнення й існування педагогічної системи виділені Н.В.Кузьміною (4, с.10–12): усвідомлення потреби суспільства у вихованні та навчанні; наявність інформації в суспільстві, яка

повинна стати предметом засвоєння тими чи іншими людьми, способів досягнення цілей, визначеного контингенту людей, які мають потребу у відповідній підготовці педагогів, що можуть розв'язувати цілі навчання та виховання. Існування педагогічної системи виявляється у всіх функціональних компонентах, які наводилися раніше. Функціональні компоненти педагогічної системи є виявами складних зв'язків структурних компонентів, тобто педагогів і учнів, їх діяльності (4, с.11). Отже вони необхідні для динамічної рівноваги педагогічної системи.

Пасивно пристосовані педагогічні системи не можуть задовольнити вимог суспільства (навколишнього середовища). Педагогічні системи повинні активно відображати події і процеси суспільства, а також своє місце і роль у ньому, що в концентрованому вигляді можна сформулювати як принцип активного відображення зовнішнього середовища та самовідображення. Результатом відображення зовнішнього середовища буде продукт взаємодії компонентів педагогічної системи. Цей продукт виступає в ролі явищ. Активність педагогічних систем полягає в ефективному реагуванні на події і процеси суспільства, що виявляється у формуванні нових концепцій, методів, методик і т.п. навчання та виховання. Так, у зв'язку з "інформаційним бумом" у суспільстві переглянута в напрямку особистісного підходу концептуальна роль учителя як передавача інформації; комп'ютеризація суспільства привела до виникнення нових технологій навчання; потік наукової інформації – до виникнення спеціалізованих шкіл. Педагогічні системи, окрім іншого, повинні передбачити нові вимоги суспільства і бути готовими зреагувати на них, тобто виконувати прогностувальну функцію, яка виявляється, наприклад, у стратегічному плануванні завдань-задач і способів діяльності педагога чи учнів, перебудові власної діяльності на основі нової навчальної та наукової інформації. Названі виявлення прогностичної функції характеризують гностичний та проєктивний компоненти педагогічної системи.

Згідно із системним підходом (9, с.48), щоб педагогічна система активно відображала зовнішнє середовище та себе, необхідно, щоб відображення стало комунікабельним і набрало форму, зручну для нагромадження і наступного зіставлення того чи іншого процесу

в різних фазах. Ніхто з людей не може безпосередньо передавати свої відчуття холоду, тепла, кольору, форми поверхні і тим паче свої узагальнення, висновки, не вдаючись до позначення змісту відображення засобами мови, жесту, запису думки, математичної формули з тим, щоб ці знаки досягли адресата і були ним зрозумілі. Комунікація відображення структурними складовими педагогічної системи та системи в цілому здійснюється у формі позначеного змісту відображення, тобто у формі інформації. Інформація є позначенням як зовнішнього змісту, так і власних станів педагогічної системи. Таким чином, педагогічна система зміст зовнішнього відображення та самовідображення трансформує в інформацію, що породжує специфічний вигляд зв'язку – інформативний. Розрив певних інформаційних зв'язків порушить функціонування всієї системи. Різноманітність взаємозв'язків, взаємовпливу, взаємовідносин, дій усередині системи (вчитель, учні, керівники шкіл, психологи) та із зовнішнім середовищем здійснюється передусім комунікативним компонентом педагогічної системи у формі інформації. Все це дає підставу одним з принципів функціонування й управління педагогічними системами назвати системну ознаку інформаційного зв'язку.

Управління будь-якою системою, в тому числі і педагогічною, передбачає принцип субординації та спрямованість певної частини інформації. Педагогічна система має властивість наповнення, порівняння, збагачення інформації, частина якої, проходячи через підсистему управління, перетворюється у факти управління. Принципи субординації не можна перетворювати у абсолют, що привело б до надмірної жорстокості управління. Перевага цього принципу веде до авторитарного стилю педагога. Однак і сильне послаблення субординації може привести до виявів анархії і зниження ефективності функціонування педагогічної системи. Субординація в педагогічній системі відносна. Це означає взаємовплив її елементів, що відбивається на управлінні та організації системи.

Активна участь структурних компонентів педагогічних систем як цілеспрямованих, таких, що саморозвиваються та самоуправляються, реалізується на основі принципу зворотного зв'язку (10, с.55), який відіграє основну роль у здійсненні спрямованої поведінки педагогічних систем. Зворотний зв'язок є

активною планомірною спрямованістю, активним відображенням, інформаційним зв'язком і субординацією в педагогічних системах. Зворотний зв'язок у педагогічних системах є необхідною умовою і засобом контролю підсистем із боку управлінських елементів (наприклад, учитель – учень під час уроку), самоконтролю керівної підсистеми, усуненню невідповідності акту управління в середині системи та із зовнішнім середовищем. Зворотний зв'язок може бути позитивний і негативний (1, с.288). Позитивний покликаний підсилювати дії підсистем чи системи в цілому. Ці дії спрямовані на досягнення мети. Негативний зв'язок повинен фактичний стан системи зблизити з тим, що планувався в результаті акту управління.

Названі вище загальні принципи функціонування педагогічних систем спрямовані на зберігання динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем.

При побудові теоретичних моделей педагогічних систем, їх складових, деякого педагогічного проекту (наприклад, уроку) насамперед потрібно подолати розмаїття, тобто перейти від невизначеності до визначеності способом прийняття рішень, а саме – вибору. Вибір здійснюється в умовах невизначеності різноманітності, тобто це не просто вибір багатокритеріального варіанта із відомої сукупності. Річ у тім, що в розмаїтті число критеріїв та їх якісний склад, а також кількісний та якісний склад варіантів (багатокритеріальних альтернатив) не визначені. Досліднику чи вчителю згідно з поставленими цілями, своїми знаннями, досвідом, перевагами, особливостями конкретних умов (наприклад, класу) потрібно спочатку їх визначити.

Згідно з метричним означенням інформації (10, с.49) остання з'являється там, де невизначеність ситуації перетворюється у визначеність. Акт вибору перетворюється в акт виробництва інформації (32, с.68), тобто інформація є результатом перетворення однієї чи декількох можливостей із розмаїття інших. Звуження в результаті вибору вихідного розмаїття є образом реальності. При цьому втрачається потенціально можлива інформація, яка могла б характеризувати ту частину розмаїття, що не відобразилась.

Вибір здійснюється за рахунок абстракцій, спрощень, укрупнень, які характерні при моделюванні. Завдання полягає в тому, щоб вибрати (відібрати, визначити) найбільш значущі

3 8

характерні (згідно з метою) риси системи для побудови моделі. Так при побудові уроку студент чи вчитель повинен, виходячи з цілей уроку, стану класу, своїх переваг, вибрати дидактичні прийоми, організаційні форми, методи педагогічного спілкування і т.п. Складність полягає в тому, що це не просто механічний вибір, тобто вибір згідно з певними цілями із визначеної сукупності, а вибір з недиз'юнктивної сукупності. Знання, що містяться в окремих психолого-педагогічних дисциплінах, побудовані відповідно до внутрішньої логіки тієї чи іншої наукової дисципліни (5, с.5). Ці знання є продуктом розв'язування науково-теоретичних проблем і мають досить загальний та абстрактний характер. Практична діяльність вчителя вимагає перетворення цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезом і об'єднані навколо визначеної практичної проблеми, що має багатосторонній і цілісний характер, а з другого – повинні бути переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язування реальних практичних завдань (5, с.105).

Учитель (студент) повинен також володіти методиками визначення особливостей учнів, класу в цілому та методикою самооцінки (9) для побудови моделі уроку чи іншого педагогічного проекту.

Тільки один перелік і масштабність названих вище проблем свідчить про важливість розуміння поняття складності педагогічних систем. Системне моделювання, системний підхід дозволяє структурувати складну проблему, генерувати питання, які б інакше не виникли. Складні системи, в тому числі і педагогічні, не піддаються адекватному опису в рамках однієї наукової дисципліни (8, с.9). Тільки міждисциплінарний підхід у змозі привести до успіху. Системний підхід може бути водночас методологією і засобом як розуміння педагогічних процесів, так і навчання при професійній підготовці студентів та становленню молодих учителів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. – М.: Советское радио, 1968. – 328 с.
2. Гиг Дж. Ван. Прикладная общая теория систем: В 2-х кн. – М.: Мир, 1981. – 730 с.
3. Ломов Б.Ф. Системность как принцип математического моделирования в психологии // Вопросы кибернетики. Вып. 50. – М., 1979.

4. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулоткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Моисеев Н.Н. Математика ставит эксперимент. – М., 1979.
7. Нейман Дж. Теория самовоспроизводящихся автоматов. – М.: Мир, 1971. – 382 с.
8. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 275с.
9. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; 1998. – 368 с.
10. Украинцев Б.С. Самоуправляющие системы и причинность. – М.: Мысль, 1972. – 254 с.
11. Эшби У. Введение в кибернетику. – М.: ИЛ, 1959. – 420 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Василь Андрійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми моделювання педагогічних процесів.

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА МУДРІСТЬ ЯК ДЖЕРЕЛО СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА”.

О.О. Горська

У статті аналізуються фольклорні вислови, які відображають особливості й умови ефективності процесу спілкування; підкреслюють роль соціально-перцептивних та комунікативних аспектів взаємодії.

The folklore utterances reflecting the peculiarities and conditions of the communication process effectiveness are analyzed in the article; they underline the role of social-perceptive and communicative aspects of interaction.

Сучасний стан розвитку суспільства вимагає від працівників вищої освіти пошуку найефективніших способів підготовки майбутнього фахівця, вихованого на кращих здобутках українського народу, його національних традиціях. Формування ж національної свідомості особистості можливе тільки при умові усвідомлення власної національної цінності, втілення в собі типових якостей рідного народу, його духовного, культурного та морального багатства. Одним із важливих факторів, що сприяють формуванню національної ментальності є творче використання педагогічної спадщини українського народу.

Так у витоках народної мудрості ми знаходимо чимало порад, що стосуються організації продуктивної взаємодії. Здавна помічено, що на успішність процесу спілкування значно впливають його операційні компоненти: зовнішній вигляд партнерів, їх вираз обличчя, постава та хода, вміння володіти мімікою і пантомімікою, перцептивні вміння, емоційний стан, в якому перебувають партнери по спілкуванню, розвинуте вміння передбачати результати спілкування, добре володіння мовою.

Усі ці аспекти техніки спілкування, безумовно, можна співвіднести з компонентами педагогічної техніки вчителя і використати народні поради як прямі рекомендації щодо організації процесу спілкування у навчально-виховному процесі. Зміст фольклорних творів розкриває специфіку і роль названих компонентів процесу спілкування та містить певні рекомендації щодо його поліпшення.

Народні прислів'я і приказки фіксують значення зовнішнього вигляду в процесі спілкування. Як стверджує народна мудрість, зовнішній вигляд впливає на успішність акту спілкування та взаєморозуміння партнерів. Зовнішність людини, її одяг мають бути приємними для сприйняття іншого. Гарно одягнена, охайна, причепурена людина приваблює інших до себе, з нею приємно спілкуватись. Вона суб'єктивно сприймається партнером, навіть як носій більш високого соціального статусу: "одяглася, як царівна".

Краса дівчини, її врода у витворах народного літературного мистецтва порівнювалась з об'єктами, що наближаються до естетичного ідеалу: а/ з квітами, гарними рослинами: "Гарна, як маківка; Гарна, наче рожа; Гарна, як квітка навесні; Гарна, як квітка у лузі; Гарна, як калина; Гарна, як ягідка"; б/ з природними явищами: "Красна, як майова роса; Гарна, як зіронька; Гарна, як сонце"; в/ з мистецьким витвором: "Гарна, як лялька; Гарна, як змальована".

Важливим є і те, що, за народними поглядами, гарна, приваблива зовнішність людини обов'язково повинна поєднуватися з красою душі, багатим внутрішнім світом та розумом. Коли ж цього в людині немає, її гарна зовнішність тільки відштовхує, створює дисонанс у її сприйманні: "По одержі стрічають, по уму проводжають; Нарядилась, як пава, а кричить, як гав".

У народних порівняннях ми бачимо і вимоги щодо ходи та постави людини. Молода приваблива дівчина або юнак мали бути стрункими, високими, що свідчило про їхню гідність, упевненість у собі. Тому і порівнювали їх з такими рослинами, як тополею, явором, калиною, соняшником: "Пряма, як тополя; Стоїть, як калина при дорозі; Стоїть, як явір над водою; Стоїть гарний, як соняшник у цвіту".

Хода мала бути легкою та павною: "Іде, наче пливе; Пливе, мов лебідка".

Протилежні ознаки ходи, такі, як млявість, важкість, яких мали уникати і які підпадали під народне осміювання, знаходили оцінку в таких народних порівняннях: "Іде, як каліка; Іде, як на завтра".

Успіх процесу спілкування значною мірою обумовлений і використанням міміки та пантоміміки.

Народ помітив, що головним компонентом міміки є очі, за якими можна визначити емоційний стан людини. Коли очі сяють, це свідчить про гарний настрій: “Очі, мов зіроньки на небі сяють; Очі світяться, як вогники”.

Від лагідного погляду, випромінювання очей, приємного виразу обличчя людина наче яснішає і сама: “Сяє, наче сонце; Ясний, як сонечко; Ясний, як день; Ясний, як зіронька; Ясний, як місяць”. Такий стан наче свідчить про її бажання спілкуватись з іншими людьми.

У джерелах народної мудрості ми натрапляємо і на порівняння, що вказують на різноманітність та багатоваріативність передачі емоційного стану за допомогою погляду. Тільки поглядом, без слів, людина може передати своє ставлення до співрозмовника або до певної події чи явища. Головне – треба досконало володіти всією палітрою емоційного виразу погляду. Ось деякі з варіантів: “Гляне, наче золотом обдарує; Глянула – і мов сонце засвітилось; Гляне, мов окропом обіллє; Глянув, мов п’ятака дав; Подивився, як сто карбованців дав; Подивився, наче кисллицю з’їв; Водить очима, наче злодій по ярмарку”.

Народні прислів’я та приказки вказують на значення і перцепції в процесі спілкування. Володіння перцептивними вміннями дають можливість мати уявлення про внутрішній стан й особливості партнера по спілкуванню, зрозуміти його. Народні твори пропонують певні рекомендації щодо того, як за зовнішніми ознаками навчитись “читати” іншу людину: “кліпає очима” – чогось не розуміє; “ховає очі” – соромиться; “сяє очима” – чомусь радіє; “яскраво розгорілись очі” – жадоба або бажання чогось; порівняння “наступився, як чорна хмара” – свідчить про поганий настрій або образу співрозмовника.

Аналізуючи народні порівняння, ми знаходимо і певні вимоги щодо використання пантоміміки під час спілкування. Порівняння “розмахує руками, як вітряк крилами” свідчить про небажаність використання сильної жестикуляції, а “сидить, мов ідол” вказує на те, що і обмежена жестикуляція та міміка не відповідають нормам спілкування, обмежують сприйняття інформації.

У фольклорі широко відображено різноманітність емоційних станів людини, що значно впливають на результат спілкування. Тому таких емоційних станів, як страх, роздратування, злість, будь-

які нервові напруги, треба в міру можливості уникати, щоб не мати такого непривабливого вигляду, про який народ каже, що: “Труситься, як у лихоманці; Трясеться, як осиковий лист”; “Сердита, як відьма; Сердита, як кропива; Сердита, як оса; Сичить, як змія; Натягнута, як струна”.

Народ навіть пропонує і деякі прийоми саморегуляції емоційних станів. Одним з таких прийомів є рекомендація промовчати у критичний момент: “Мовчанка гнів гасить” або відвернутися від об’єкта турботи: “Весела думка – половина здоров’я”.

Людина також повинна вміти продумувати власні дії наперед, передбачати реакції свої та співрозмовника в акті спілкування, що забезпечить його результативність. Ці думки знайшли відображення у таких народних прислів’ях та приказках: “Коли б той розум наперед, що потім; Не поговоривши з головою, не бери руками; Спершу треба розсудити, а тоді робити; Знав би де впав, то й соломи підклав”.

Народна мудрість давно помітила і вирішальну роль слова у вихованні молоді. Такі прислів’я, як: “Мова – життя людського основа; Коня керують уздами, а людину словами; Слово до слова – зложиться мова; Красне слово – золотий ключ”, розкривають роль мови у суспільстві, вказують на важливість володіння мовою та її роль у набутті знань.

У фольклорі знайшли відображення і вимоги щодо техніки мовлення. Так, мовлення, за поглядами народу, має бути плавним, тембр голосу людини, що говорить, – приємним. Якщо ці вимоги виконувались, то народ ототожнював такий голос людини з голосом птаха: “Говорить, мов зузюля кує; Говорить, наче пташка щебече; Говорить, наче соловей співає; Голос, як у соловейка “ або з музичним інструментом: “ Говорить, як сопілкою грає; Голосочок, як дзвіночок”.

Якщо мовлення відповідало вимогам логіки, було плавним та змістовним, про таку людину говорили: “Говорить так, немов з книги бере; Говорить, як шовком гаптує”.

Дотепний, спостережливий народ помічав й недоліки мови, які іноді гіперболізувались, і на основі цього складав влучні порівняння. Народний гумор допомагав побачити у собі недоліки та пропонував спроби їх усунення. Так, щоб вказати на нечіткість мови, коли один співрозмовник не міг зрозуміти іншого, використовувались такі порівняння: “Говорить, мов клоччя жує; Говорить, мов блекоти об’ївся; Говорить, мов у гарячці”.

Про дуже швидкий темп мовлення, який також не може забезпечити необхідний рівень розуміння інформації, свідчать такі порівняння: “Говорить, як з рукава сипле; Говорить, як горохом торохтить; Говорить, як сорока стрекоче”.

Слабенький, тоненький голосок порівнювали з комариним або мишиним писком: “Пищить, як комар; Пищить, як миша”. А мову людини, в якій був тихий і слабкий голос, характеризували так: “Говорить, наче три дні не їв; Говорить, як неживий”; з глухим, але сильним голосом: “Говорить, як з бочки”; із сильним без міри голосом, що був близьким до крику: “Так сказав, що і глухий почув”.

Неприємним для сприймання було мовлення і з порушенням плавності: “Говорить, як сокирою слова відрубє; Говорить, як щіпом молотить”.

Народна мудрість також підкреслювала і важливість стримувати себе під час спілкування, не переходити на крик, якщо співрозмовник чогось не зрозумів: “Не кричи, а ліпше навчи”.

Ці народні спостереження, на нашу думку, стали джерелом виділення перших компонентів техніки спілкування, які у подальшому розвитку педагогічної науки набули значення поняття “педагогічної техніки”. Ці народні поради слушно використовувати і на сучасному етапі розвитку наукової і практичної педагогіки для виховання майбутньої особистості – носія найкращих здобутків української культури, національних традицій та загальнолюдських цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Де живе жар-птиця?: Зб. для мол. і сер. шк. віку/ Записав І.І.Гурин: Упорядн. і передмова М.К.Дмитренка. – К.: Веселка, 1991.
2. Народ скаже – як зав’яже. Укр. нар. прислів’я, приказки, загадки скоромовки / Упорядн. Н.Шумада. – К.: Веселка, 1985.
3. Стельмахович М.Г. Народна дидактика. – К.: Знання, 1985.
4. Стельмахович М.Г. Педагогіка життя. – К.: Знання, 1980.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування педагогічної техніки майбутніх учителів початкової школи.

ПРОБЛЕМА ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

В.В.Ретунська

Стаття присвячена проблемі створення системи розвиткових взаємодій. Головна увага приділяється розгляду групової навчальної діяльності в світлі теорії співвідношення соціальних взаємодій. Наводиться приклад побудови простору міжіндивідуальних координацій у процесі групової навчальної діяльності.

The article is devoted to the problem of the system of developing interactions design. The main attention is directed to the consideration of group educational activities in the light of the theory of social interactions correlation. The construction of the space of interindividual co-ordinations in the process of the group educational activities is given as an example.

Зміни соціальної й освітньої ситуації у нашій країні вивели саму систему освіти в інший режим функціонування, що в свою чергу посилило необхідність пошуку надійних, оригінальних способів навчально-виховної діяльності, розвитку освітньої сфери в цілому. Перехід до особистісно орієнтованого навчання, мета якого полягає в створенні максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку учня, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності, привів до перебудови у самому процесі навчання.

На зміну думці про навчання як природний та індивідуальний процес, тобто такий, який розподіляє учасників у навчальній ситуації на того, хто вчить, і того, хто вчиться, виробилось уявлення про навчання як процес співдії і спільної діяльності, де головним механізмом цього процесу, який робить його культурним і соціально-детермінованим, є опосередкування саме пізнавальних актів способами взаємодії безпосередніх учасників.

У зв'язку з цим виникає проблема організації ефективних спільних форм навчальної діяльності, створення **системи розвиткових взаємодій**. Парадоксально, але факт – новою парадигмою навчання залишається організація групової роботи.

Нині педагогіка стає “педагогікою розвиткових спільностей”, і проблема групової діяльності з позицій нової педагогіки вимагає

інноваційних методів дослідження. Виникає ситуація, коли для розглядання педагогічних проблем необхідно використовувати знання наук, які суміжні з педагогічною, психологією, філософією, соціологією і т.ін. Так, розгляд групової навчальної діяльності в світлі теорії співвідношення соціальних взаємодій і навчання ставить питання не просто про взаємодію учасників у групі, а про створення таких ситуацій спілкування, які були б одночасно і тими, що навчають і, головне, тими, що формують **смыслову установку на творчість**. Адже і саме поняття “творчість” у цих умовах набуває несподіваних відтінків як творчість форм спілкування. Ще Л.С.Виготський говорив про “творчі здібності до швидкого і вмілого соціального орієнтування” (1, с.100), про творчість соціальних стосунків. У цьому контексті творчість виступає необхідною умовою обміну діяльностями і діяльними здібностями, що створює “поле” нових досліджень, яке несе в собі тезу про конструювання простору міжіндивідуальних координат як одного із факторів, який забезпечує успіх групової навчальної діяльності.

Факт взаємозв’язку соціальних взаємодій і розвитку дитини стає очевидним завдяки дослідженням Женевської школи (Ж.Піаже). Соціальні взаємодії розглядались представниками цієї школи як причинний фактор, що зумовлює когнітивний розвиток.

Групова навчальна діяльність з установкою на творчість активізує роль самої взаємодії в процесі когнітивних трансформацій, яка усуває пасивну позицію будь-якого із учасників ситуації навчання, створюючи навколо нього так зване “**поле мислення, яке рефлексує**”, перебуваючи в якому учень “конструює” власний процес пізнання. “Самі знання при цьому змістовно розгортаються як процес спілкування індивідів у часі” (3, с.130). “Соціальні взаємодії визначають механізм розподілу функцій з одного боку, і спосіб опанування їх, з іншого. Так, наприклад, соціальні взаємодії, які управляються і які первісно слугують інструментом для соціальної реалізації процесів мислення і комунікації, пізніше починають виконувати роль когнітивної функції самореалізації і розумового уявлення тієї чи іншої інформації. Ці взаємодії активізують функції, які ще не розвинулись, що дозволяє учням діяти на більш високому якісному рівні” (6, с.50). Так вражаючи пишуть психологи. Педагоги

відчувають це душею давно, але треба було, щоб відбулися кардинальні зміни в самому процесі навчання, щоб прийшло повне осмислення ними цього факту.

Якщо при груповій навчальній діяльності творчість характеризується не як додатковий, особливий момент діяльності, а як цілісна діяльність, що підпорядковує всі сторони, форми і види діяльності, то і “самі знання не є кінцевою метою, а особливий момент соціальної активності учнів, який дає можливість вийти за межі пізнаного” (3, с.129).

Психологи стверджують, що серед розумового розвитку особливе значення має розширення (з віком) сфери перенесення прийомів, у тому числі прийомів створення уявлень. Крім того, “необхідною умовою формування теоретичних знань є свобода переходу від одного рівня до іншого в будь-якому напрямку: від реальних об’єктів – до схем, від них – до знаків і навпаки” (7, с.268).

На межі двох наук – психології і педагогіки – питання пізнавальної діяльності учнів за групою формою навчання набуває абсолютно іншого звучання.

Але дозволимо собі невеликий філософський відступ. Згідно з філософськими принципами, які розробив Касіррер, сучасну людину характеризує новий спосіб адаптації до середовища, який трансформує її життя – символічний. Касіррер розглядає символічні системи не як розширення реальності, а як її нові виміри: людина живе не тільки в чисто матеріальному світі, але і в символічному (5).

І дійсно, підвищення теоретичного рівня наукових знань веде за собою до їх помітної схематизації і формалізації. Характер і зміст образів у сучасному світі, умови їх створення і перебудова в процесі діяльності суттєво ускладнюються і безперервно змінюються. Змінюється і сам процес навчання. Він вимагає від дитини опанування різноманітної знакової культури і має намір створення **специфічної знакової предметності**.

Як засвідчують численні експериментальні дані, мислення не тільки робиться мовним, як стверджував Виготський, воно і візуалізується в міру оволодіння різноманітними знаково-символічними системами.

Тому ми вважаємо, що “вектор” пізнавальної діяльності за групою навчальною діяльністю, яка має творчий характер,

повинен бути спрямований у бік формування знаково-символічної діяльності (семіотичної функції) і застосування знаково-символічних засобів у навчальній діяльності. Новизна такого підходу полягає в інтеріоризації дії у форму уявлення і мислення (розумові образи, графічна імітація). При цьому необхідно прагнути до “формування різномодальних знань” (Л.С.Цветкова), які можуть розкриватися у будь-якій формі. Спаяність змісту з формою при невмінні їх розділити перешкоджає повноцінному засвоєнню знань. Можливість семантично об’єднати по-різному запропоновану інформацію може бути створена за спеціальним формуванням семіотичної функції у повному її складі” (7, с.278).

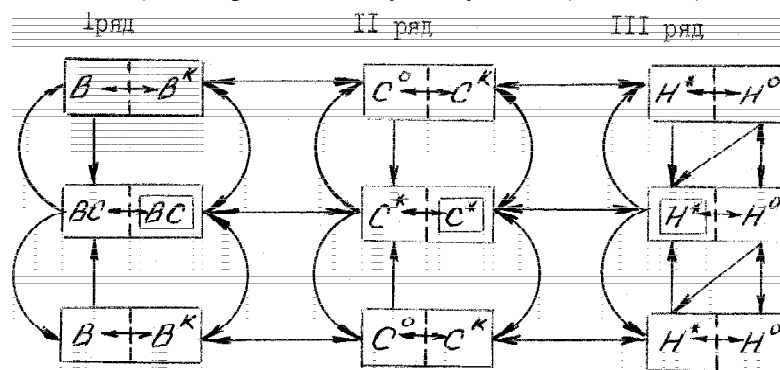
Що ж конкретно належить змінити в самому процесі навчання учнів у такому випадку? Буквально все: і види навчальної діяльності, і навчальні завдання, і, головне, функції взаємодії учасників педагогічного процесу.

На практиці це має такий вигляд: звичайна загальноосвітня школа, клас, де навчається 36 осіб, мета – створення на уроці “режиму сприятливої взаємодії”, результат – створена певна система розміщення учнів у класі з урахуванням їх групової навчальної діяльності.

Таку систему взаємодії учнів у класі підказало саме шкільне життя, адже на уроці не сидять тихо, а встають, консультуються, обговорюють.

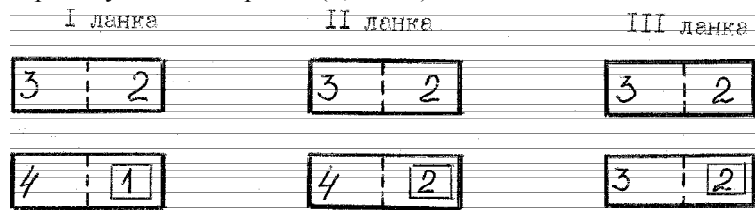
Схема конструювання простору міжіндивідуальних координацій у процесі групової навчальної діяльності.

(Схема розміщення учнів у класі (один блок))



Буквами позначено: ВС – учні з вищими навчальними можливостями; В – високими; С – середніми; Н – низькими; ВС^к, В^к, С^к – консультанти; – С°, Н° – учні, які мають у своїй групі більш високі здібності; С°, Н° – це ті, які потребують у своїй групі додаткової допомоги; □ – лідери групи; стрілками показаний механізм взаємодії членів групи на уроці.

Запропонована нами модель суттєво відрізняється від загальноприйнятих таким: традиційно ланка за груповою навчальною діяльністю на уроці складається із чотирьох осіб, які мають різні навчальні можливості. У нашому випадку мінігрупа об'єднує 6 учнів одного рівня навчальних здібностей, але всередині цієї групи чітко врахована диференціація їх навчання, і на основі цього спроектовано “особистісне поле взаємодії” кожного учасника не тільки в своїй групі, але і поза нею. Для прикладу наведемо схему розміщення учнів за груповою роботою на уроці, яку запропонував І.М.Чередов (8, с.157).



1 – учень з вищими навчальними можливостями; 2 – з високими; 3 – із середніми; 4 – з низькими; □ – ланковий.

Про взаємодію учасників як всередині групи, так і між групами, в процесі групової навчальної діяльності на уроці в жодному педагогічному дослідженні не йдеться.

Як видно на нашій схемі, взаємодія учнів на уроці допускає спілкування на різному рівні: як всередині групи, так і між групами. Під час проведення експерименту було встановлено: 1) робота в групі при такій організації навчальної діяльності будується на гуманістичних принципах: кожний учень є рівноправним членом мікроколективу; 2) “особистий простір” за цим “просторовим розміщенням членів групи” створює умови для більш живого наповненого спілкування, що в свою чергу значно збільшує коефіцієнт особистих пізнавальних надбань. Зростає пізнавальна активність, виникає інтерес до виконання все нових і більш складних завдань; 3)

“особистий простір” кожного члена групи складається не тільки із діяльності, яка виконує функцію спілкування, але і діяльності, спрямованої на побудову і реалізацію особистої діяльності.

Зміни в структурі взаємодії учасників групової навчальної діяльності вимагають іншого стилю проведення уроку. Підлягає зміні і структура “інформаційного поля” уроку. Всі види навчальної діяльності учнів і вчителя максимально наповнені діями, основу яких становить одержання нової інформації за рахунок оперування знаково-символічними засобами.

Ця проблема нами тільки досліджується, але вже є конкретні результати. Так, найбільш ефективними з усіх видів діяльності зі знаково-символічними засобами для молодших підлітків виявилось кодування. “Кодування у навчальній діяльності передбачає вміння відтворити зміст у знаково-символічній формі. Запровадження кодування в навчальну діяльність дає можливість здійснювати діяльність у різних планах”, – пише Н.Г.Салміна у своїй книзі “Знак і символ у навчанні” (7, с.88). Добре, якщо цей процес має зворотний характер, тобто має місце і подальше декодування інформації.

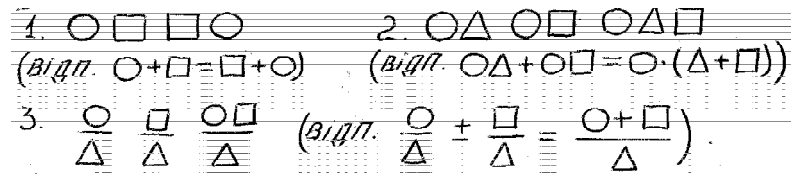
У навчальній діяльності нами використовувались завдання такого типу: отримані знання учень кодує самостійно і пропонує іншому декодувати запропонований запис. Такий вид діяльності мобілізує процес індивідуального “вичерпування” смислової сутності матеріалу, який розглядається, створює динамічний образ вивченого і можливість неоднозначного його уявлення.

За звичаєм символічний запис на уроках математики складається із буквених виразів. На запитання “Що являє собою такий запис: “ $I + II = II + I$?” невідповідний учні відповісти не можуть, бо звикли бачити запис переставного закону додавання у вигляді $a + b = b + a$. А якщо записати так: $O + \square = \square + O$, то суть закону розуміється дитиною не формально, а на рівні його функціонування.

Важко здійснювати математичні перетворення, якщо “мислимий зміст є відносно нерухомим, жорстким і тому важко піддається переробці” (4, с.133). І набагато цікавіше бачити на дошці незвичайний запис і прагнути швидше всіх його розгадати.

Завдання декодування можуть бути різними. Найчастіше ми використовуємо завдання, де потрібно доповнити запис і декодувати його:

Назвати закони, які зашифровані в запису, попередньо поставивши потрібні знаки “=”, “+”, “•”, “()”.



І ще одна проблема, яка сьогодні викликає у психологів велику зацікавленість, а педагоги перебувають стосовно неї на лінії горизонту, тобто майже і не наближаються до неї. Це креативність. Крім наукової зацікавленості, креативність видається вченим ще й важливим фактором гуманістичного розвитку людства в цілому. Ф.Баррок, один із зарубіжних дослідників креативності, відзначає, що талант розтрачується марно, а причина цього – у відсутності національного та інтернаціонального розуміння того, що креативність сама по собі є продуктом.

Взаємозв'язок розвитку семіотичної функції і креативних здібностей учнів потребує старанного дослідження, але на практиці їх залежність очевидна.

Психологи вважають одним із критеріїв креативності – нестандартність, здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій. Шкільний підручник складається із завдань, виконання яких вимагає певного порядку дій, порушення яких не передбачено. Виявити дитині нестандартність мислення, а тим паче нестандартність оформлення одержаних знань, практично не є можливим. Тому просто необхідні завдання, результатом яких буде поява продуктів креативності.

Ми називаємо такі завдання “комбінацією елементів, які не комбінувались раніше”.

Простий приклад: ілюстрація учнями вивчення законів дії з числами або схематизація розв'язування найпростіших рівнянь самими дітьми.

Ці завдання можуть виконуватись як індивідуально, так і групою учнів. Що вражає в роботі дітей, так це їх оригінальність, вміння за допомогою символічних знаків розкрити суть вивченого поняття.

Розвиток семіотичної функції учнів сприяє не тільки вияву їх творчого потенціалу, але і формує креативну особистість, якщо є хоча би початкова установка на створення креативного продукту.

Факт “взаємопроникнення” двох наук – психології і педагогіки – очевидний для сучасної школи, і наукові дослідження, які проводяться на стику цих двох наук, дають нові, несподівані й такі необхідні школі результати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. Якиманской И.С. – М., 1989.
3. Давыдов В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1981.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. – М., 1965.
5. Cassirer E. Essai sur l' homme. – Paris., 1979.
6. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии., 1998. №5.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988.
8. Чередов И.М. Формы учебной работы в школе. – М., 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ретунська Вікторія Вікторівна – учитель-методист, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: групове навчання, психологія малих груп, проблема створення системи розвиткових взаємодій.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Н.О.Пасічник

У статті аналізується процес формування інтересу учнів до підприємництва, показано, що сучасний стан цієї роботи не відповідає вимогам змісту загальноосвітньої підготовки, яка передбачає ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності. Пропонуються деякі способи вдосконалення методики економічного виховання учнів загальноосвітньої школи.

The author analyzes the process of formation pupils' interest to business. The contemporary state of this work is considered not to meet the requirements of general education, which supposes pupils' learning the basis of market economy and various forms of economic activities. Some ways of improvement of the methods of secondary schools pupils' economic education are being proposed.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.) серед шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки передбачає ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності, формування економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією. Досвід розвинутих країн світу показує, що в умовах ринкової економіки особливо підвищується значення професій, які пов’язані з підприємницькою діяльністю. Для України становлення ринкових відносин – принципово нове соціально-економічне явище, що породжує багато нових життєвих проблем, до розв’язання яких більшість населення не підготовлена ні в практичному, ні в психологічному планах. Тому зусилля спеціалістів у галузі педагогіки, психології, економіки та інших наук повинні бути спрямовані на розробку раціональних прийомів та способів, відповідних методик оволодіння новими професіями. Школа має допомогти учням якомога краще збагнути можливості й передумови для реалізації в суспільному житті своїх прагнень та інтересів, насамперед економічних, отримання професії у сфері бізнесу та здобуття засобів для існування.

Проблема підготовки школярів до підприємницької діяльності є принципово новою для вітчизняної педагогічної науки. Крім того, становлення ринкової економіки і розвиток підприємницької діяльності неможливі без існування широкорозвинутої, досить мобільної системи загальноосвітньої та професійної підготовки учнівської молоді. Практика показує, що потяг молоді до підприємницької діяльності існує, однак цей процес здійснюється поки що безсистемно. Рівень економічної освіти, що є однією із визначальних складових підготовки молоді до праці у сфері підприємництва, є досить низьким. До того ж вплив дисциплін, що вивчаються у загальноосвітніх школах, є незначним. Зіткнувшись із широкими ринковими змінами і перетвореннями, молодь України виявилась не готовою до належної поведінки у ринковому середовищі, а суспільство в цьому плані не має відповідного досвіду та навчально-виховної практики.

Підприємницька діяльність як особлива професійна сфера регулюється цілою системою цінностей. Аналіз відповідей старшокласників на запитання анкети “У чому Ви вбачаєте цінності підприємництва?” показує, що учні мають поверхове уявлення про цю сферу, по-різному бачать та оцінюють її ключові цінності. Більше половини опитаних вбачають основну цінність підприємництва в досягненні матеріальної мети, тобто у власному збагаченні.

Тому особливого значення при реформуванні суспільних поглядів на цінності підприємництва набуває економічне виховання учнів, що розглядається нами як цілеспрямований, науково обґрунтований процес постійного розвитку особистості учня як активного творчого суб’єкта економічного життя соціуму, орієнтація особистості на провідні тенденції розвитку ринкових відносин. У свідомість учнів старших класів слід закласти основні цінності підприємництва, базою яких є почуття моральної відповідальності, поважливе ставлення до будь-якої форми власності та до комерційного успіху як до соціального досягнення, орієнтація на реальний внесок в економічне відродження України. Адже тільки в цьому разі звернення до ринкової економіки сприятиме формуванню економічної культури.

У контексті нашого дослідження формування інтересу до підприємницької діяльності в старшокласників є процесом педагогічного впливу на особистість, де учень є одночасно і об’єктом,

і суб'єктом цього впливу. Структура механізму впливу складна, містить такі складові елементи, як оволодіння учнями знаннями про особистісні якості; формування в учнів потреби у виробленні певної якості; формування вмінь, навичок та звичок поведінки. Підкреслюючи багатоскладність самовизначення, І. Кон виділив у ньому як головну ознаку – прагнення зрозуміти себе і свої можливості. Саме особистісний аспект дозволяє старшокласникам визначити себе стосовно підприємницької діяльності.

Для виявлення реального ставлення старшокласників до підприємницької діяльності ми провели опитування в кількох школах м. Кіровограда. В результаті було виявлено, що 38-49% опитаних старшокласників у тій чи іншій мірі планують пов'язати своє життя після закінчення школи з підприємницькою діяльністю. Але інтерес до цієї сфери в учнів формується в основному під впливом таких факторів, як преса і телебачення, спілкування з родичами і знайомими, людьми із сфери підприємництва. На жаль, школа в рейтингу впливу на учнів займає останнє місце. Тому більшість інформації професійного характеру середній учень одержує неупорядкованою і неповною, а досить часто перекрученою, бо вплив на учня здійснюється в основному через зовнішні ознаки.

Аналіз відповідей учнів на запитання про зміст економічних явищ та процесів показав відсутність у них знань основних категорій і законів економіки, нерозуміння особливостей роботи в бізнесі та вимог основних професій сфери підприємництва. Все це свідчить про те, що сьгоднішні старшокласники не готові до самостійного професійного визначення. В їх розумінні суті підприємницької діяльності багато протиріч, невідповідностей та наївності. Разом з тим перевірка, як оцінюють старшокласники необхідність знань з основ підприємництва, показала: 82% опитаних заявили, що знання дуже потрібні, про непотрібність цих знань сказали 9%, не змогли відповісти 13% респондентів. Це свідчить про те, що значна кількість старшокласників усвідомлює необхідність цих економічних знань для життя в умовах ринкової економіки. Таким чином, бажання знати є, але самих знань про підприємництво не вистачає. Крім того, відомо, що у сфері економіки індивід стикається не тільки з бажанням діяти, але насамперед, з необхідністю мати знання про особливості функціонування певної господарської сфери. Не може бути сумніву в тому, що ці знання учням повинна, передусім, дати школа. Але на

56

цьому шляху є ще багато перешкод. Незважаючи на те, що в останні роки в Україні проведено ряд педагогічних досліджень, присвячених питанням підготовки учнівської молоді до підприємницької діяльності, проблема ця в усіх її аспектах психолого-педагогічної науки залишається малорозробленою. До цього часу в країні немає загальнодержавної концепції економічної освіти школярів, дуже мало психолого-педагогічних досліджень специфіки й змісту підготовки старшокласників до підприємницької діяльності, неефективний рівень підготовки вчителів до економічного виховання учнів; слабка матеріально-технічна база та навчально-методичне забезпечення формування відповідного економічного мислення. Розвиток сучасних ринкових відносин потребує повної переорієнтації системи освіти, маючи на увазі, що ринок вимагає від усіх верств населення нового рівня знань, а надії на цивілізований розвиток бізнесу в країні потрібно пов'язувати з тими, хто сьогодні ще навчається у школі.

Справа не тільки у створенні нових спеціальних навчальних закладів, шкіл, курсів і т.д., а в сьогоднішньому перегляді навчальних програм у напрямі посилення економічного виховання, формування економічної культури. На сучасному етапі викладання гуманітарного циклу в більшості випадків готує школярів до реалізації виробничо-виконавчих функцій. Вплив же на розвиток у них готовності до виконання соціально-економічних завдань підприємницького плану, формування соціально-психологічних та етичних якостей особистості в умовах ринкової економіки виявляється незначним. Об'єктивний спектр якостей особистості, без яких неможлива сьогодні ефективна економічна діяльність, не актуалізується в навчанні, а, отже, не віддзеркалюється у свідомості учнів. Тому вкрай необхідне завдання – подолати разючу невідповідність між шкільними програмами і світом реального життя. Другим напрямом підвищення ефективності економічної підготовки учнів може бути введення в навчальні програми школи предметів економічного циклу й організація безперервної шкільної економічної освіти, яка б забезпечила запровадження в загальноосвітній школі диференційованої роботи з вибору підприємницької діяльності. Зрозуміло, що не всі випускники загальноосвітньої школи стануть підприємцями, а тільки їх частина. Але це не означає, що решта учнів повинна залишитися поза економічною освітою. Їм також потрібні знання

з економіки, які дають можливість самостійно й успішно орієнтуватися в ринковому середовищі.

Результативність безперервної економічної освіти зумовлюється її поетапністю. Адже пізнавальні інтереси учнів протягом усього періоду навчання в школі на кожному віковому етапі мають свої особливості. Пропонована нами схема передбачає здійснення чотирьох етапів послідовної економічної освіти, які забезпечують поступовий рух від буденних знань про економічну діяльність до наукового розуміння закономірностей формування та функціонування соціально орієнтованих ринкових відносин, невід'ємним компонентом яких є підприємницька діяльність.

На першому етапі (учні I–IV класів) проводиться первісне ознайомлення із загальними економічними поняттями. Головна мета – розвинути вміння учнів початкових класів самостійно організувати свою діяльність, відчуття виконавця певної роботи. Доцільно для цієї вікової групи підготувати невеличкий курс “Економічна азбука”.

Другий етап охоплює учнів V–VII класів. Ураховуючи, що для цієї вікової категорії є характерним пошук нових відомостей на базі наявності певного мінімуму економічних знань, доцільно запровадити курс “Вступ до економіки”, в якому в популярній формі викладалися б основні категорії економічної науки.

Третій етап багаторівневої системи економічної освіти охоплює старших підлітків (VIII–IX класи). Це період початку переходу підлітків від дитинства до соціально-фізіологічної зрілості. Тому економічна освіта на цьому етапі повинна бути побудована з урахуванням соціально-психологічного статусу учнів. Слід враховувати, що в 15–16-літньому віці починає розвиватися професійна орієнтація, в учнів з'являється власна думка про економічні явища. Але це поки що емпіричний шар економічного мислення. Тому завдання цього етапу економічної освіти полягає в тому, щоб розуміння підлітками навколишньої дійсності ґрунтувалося не лише на буденному мисленні, а значною мірою на науковому, теоретичному пізнанні багатогранності економічного життя. Цьому, на нашу думку, буде сприяти введення в навчальний план VIII–IX класів спецкурсу “Основи економічних знань”.

Четвертий, завершальний, етап економічної освіти в межах школи охоплює учнів X–XI класів, які становлять юнацький вік. Цей період характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але і значним

розширенням розумового кругозору старшокласника, появою в нього теоретичних інтересів та потреби звести різноманітність конкретних фактів до деяких загальних регулятивних принципів. Ураховуючи це, на завершальному етапі економічної освіти важливо здійснити перехід від загальних уявлень про економіку до опанування фундаментальних проблем економіки на основі конкретизації знань і спеціалізації у певній сфері. Для цього доцільно ввести в навчальні плани X і XI класів курс “Основи підприємницької діяльності”, розрахований на два роки навчання.

Розв’язання названих завдань порушує проблему відповідної підготовки вчителів. Досвід показує, що багато шкіл змушені відмовитись від впровадження різних форм економічної підготовки учнів тільки через відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів, які мають фахову підготовку в цій сфері.

У цьому плані заслуговує на увагу досвід Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. У вузі вже другий рік проводиться навчання за новою спеціальністю “Інформатика та основи економіки”. Поряд із вивченням спеціальних економічних дисциплін (основи економічної теорії, економіка України, основи менеджменту та маркетингу, бухгалтерський облік, фінанси і кредит та ін.) на випускному курсі вводиться спецкурс “Основи підприємницької діяльності” та навчальний предмет “Методика викладання шкільного курсу економіки”.

Оволодіння комплексом названих предметів забезпечить підготовку кваліфікованих учителів, які стануть основною силою і реальною опорою в забезпеченні шкільної економічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.) – К.: Райдуга, 1994.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982.
4. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді / За ред. М.П. Тименка. – Бердянськ: Інститут педагогіки АПН України, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталія Олексіївна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: економічне виховання, формування інтересу учнів до підприємницької діяльності в процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу.

ЕСТЕТИЧНІ ЦІННОСТІ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА

Т.С.Гаміна, Н.С.Савченко

Зміст статті спрямований на те, щоб дати відповідь на питання про специфіку і структуру критеріїв естетичних цінностей творів мистецтва. Їх значення для виховання естетичних якостей суб'єкта.

This article gives the answer to the question about specifics and structural criteria of aesthetical values of works of art, their importance in education of individual's aesthetical qualities.

Незважаючи на значущість нагромадженого матеріалу аналізу феноменів естетичного ставлення людини до дійсності й мистецтва, у працях вітчизняних дослідників найбільш суттєве питання про природу і специфіку вияву естетичних цінностей залишається на сьогодні ще відкритим. Причина вбачається у недостатній розробці методології проблеми, а саме загальної теорії цінностей і в дуже довготривалих дискусіях (за трьома науковими напрямками) про природу саме естетичного (І.Астахов, Н.Дмитрієва, В.Корнієнко, М.Крюковський, Г.Поспелов, Д.Средній, Ю.Борєв, В.Ванслов, С.Гольдентріхт, А.Зісь, М.Каган, Л.Столович, Е.Громов, Н.Киященко, В.Конюхов, М.Храпченко, В.Шестаков).

У розумінні естетичного ми спираємося на визначення О.Ф.Лосєва. У цьому визначенні, на наш погляд, більш повно відображені сутнісні риси естетичного і майже відсутня абсолютизація частковості: "Естетичне – це безпосередньо надана зовнішньо чуттєва виразність внутрішнього буття предмета, яка зберігає в собі двобічний процес "опредмечування" суспільної людської сутності й "олюднення" природи і яка сприймається як самостійна безкорисливо споглядальна життєва цінність" (1, с. 577).

Для більш конкретного з'ясування специфіки естетичних цінностей методологічно доцільним нам уявляється уточнення кола естетичних явищ, що здійснюються способом зіставлення естетичних з іншими видами цінностей. Адже за такого підходу належність тих чи інших категорій до естетичної сфери є не вихідною аксіомою, а проблемою, яку необхідно проаналізувати і розв'язати.

Порівнюючи естетичні цінності з іншими, насамперед з утилітарними, ми маємо на увазі, що перші генетично виникають на основі утилітарних, завдяки чому краса і довершеність предметних форм поєднуються з таким мірилом цінностей, як їх доцільність і корисність. Ті ж естетичні цінності, які задовольняють потребу індивіда виявити і реалізувати себе як особистість у формах розвиненої почуттєвості, мають безкорисливий характер стосовно індивіда і корисливий, практичний відносно суспільства. А предметні цінності, що виступають об'єктами потреби особи в розвитку своєї індивідуальності, як звичайно, містять у собі (прямо або опосередковано) й елементи корисності. Звідси твердження про корисливість або безкорисливість естетичних цінностей не можуть бути безапеляційними, бо ж необхідно зважати насамперед на характер естетичних потреб. Річ або явище, котре відповідає своєму людському призначенню, – це і є предметна естетична цінність, яка відрізняється від “неестетичної” тим, що існує для досягнення мети діяльності, тобто розвитку самої особи. Вона виражає комплекс тих чи інших значень для суспільної людини, для самоутвердження її індивідуальності.

Водночас предметні естетичні цінності не утворюють особливої групи цінностей, оскільки не існує абсолютної межі між естетичними і “неестетичними” предметами та явищами. Майже кожен предмет може стати для нас естетичним, якщо він здатний збудити, скажімо, певні ліричні або романтичні переживання, обернеться носієм якогось людського значення. Наприклад, кетяг калини – це по суті природна або навіть економічна цінність, але вона може бути й естетичною цінністю, якщо виступає як символ нашої держави, гостинності, гідності тощо. Отже, предмети вважаються естетичними цінностями тоді, коли їх властивості співвідносяться з універсальними естетичними потребами. Якщо ж предмети стають об'єктами потреби у духовній насолоді, в утвердженні людської індивідуальності, то вони позначаються таким поняттям, як “краса”, а пов'язані з цими предметами переживання передаються “естетичними почуттями”. Коли ж об'єктом естетичної потреби є така цінність, котра ще не існує (але є жаданою для людини), то це ставлення відображається таким елементом естетичної свідомості, як “естетичний ідеал”.

Естетичну цінність об'єкти дійсності одержують у процесі суспільно-історичної практики і являють собою результат пересічення різних значень, що виникають у процесі конкретної взаємодії суб'єкта і об'єкта. Набувши статусу 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 особи, її ціннісній орієнтації. Тут регулятивний потенціал естетичної цінності тим потужніший, чим вище її місце в цій ієрархії. Межі функціонування естетичної цінності теж досить специфічні й мінливі, бо якщо інші цінності впливають на свідомість особи більш-менш безпосередньо, то естетичні визначають здебільшого “якісний” рівень діяльності людини, рівень її естетичної свідомості та духовної культури в цілому. Різноманітність цінностей знаходить свій вияв у наявності особистих і суспільних цінностей, які репрезентовані за своїм характером, спрямованістю та сенсовою значущістю. Особисті цінності виступають як одиничне, суспільні – як загальне. Поряд з ними існує й особливе, яке виступає сполучною ланкою між двома першими: як загальне у відношенні до одиничного й одиничне у відношенні до загального. Так, цінності нації, соціальної групи тощо виступають як загальне відносно особистісних цінностей, але одиничним відносно цінностей, що існували та існують в усі часи для всього людства. Естетичні цінності містять у собі основу, що сприяє життєвій орієнтації особи. Природно, що критерії, які ґрунтуються на виявленні прекрасного, піднесеного і героїчного, найчастіше діють не окремо, а в поєднанні з іншими принципами: соціальними, моральними, побутовими тощо. Складність конкретного визначення естетичної цінності полягає в тому, що, по-перше, об'єкт естетичного завжди перебуває в залежності від суб'єкта як елемент об'єктивно-суб'єктивних відносин, де суб'єкт естетичного досить мінливий. По-друге, об'єкт естетичного ціннісного ставлення містить властивості, які є загальними і для прекрасного, і для потворного, і для величного, і для жахливого, і для космічного, і для трагічного тощо. По-третє, історія розвитку естетичного ставлення показує, що його об'єктом можуть бути явища, які належать до будь-якої сфери дійсності, адже те, що

вчора було поза естетичним відношенням, на сьогодні стає предметом його пильної уваги.

В об'єкт естетичної цінності входить зовнішня форма певного явища. Загалом, поділяючи цю думку, естетики розходяться у своїх поглядах з цілої низки питань. Так, М.С.Каган вважає, що об'єктом естетичної цінності є лише змістовна форма предмета, тоді як його зміст виступає об'єктом морального, утилітарного або ідеологічного відношення (2). А Ю.Б.Борєв, Л.О.Зеленов, Н.І.Крюковський, А.С.Молчанова, Л.І.Новикова, Л.Н.Столович, Б.С.Цоцонава та інші дослідники впевнені, що об'єктом естетичного виступає предмет як ціле в органічній єдності свого змісту і форми. Аксиологічна концепція естетичного визнає і досягнення так званої "природничої" школи (Н.А.Дмитрієва, В.М.Жариков, В.С.Корнієнко, Л.Кунчева, Г.М.Поспєлов, Е.Г.Яковлев та ін.), враховуючи її раціональне положення про розуміння об'єкта естетичної цінності як досконалого або недосконалого у своєму виді явища. Адже для виявлення естетичної цінності предмета або явища доцільно розглядати їх і з погляду міри досконалості.

Відстоюючи свої позиції, вчені-естетики продовжують вести жваву дискусію. Так, В.І.Толстих у книзі "Мистецтво і мораль" піддає критиці концепцію М.С.Кагана, стверджуючи, що оскільки в естетичному "ми завжди маємо справу з "формою" вияву сутності та "образом" будь-якої дії або вчинку, змістовні якості теж стають об'єктом естетичного ставлення і входять до складу естетичної цінності" (3, 351). Це, на наш погляд, досить слушне зауваження, тим паче, що при детальному розгляді об'єкта естетичного ставлення виявляється: його цінністю виступає не форма сама по собі, а лише її конкретно-чуттєвий образ у свідомості людини. Таке твердження стає очевидним при естетичній оцінці акустичних явищ, бо тут цінністю є не самі по собі коливання повітряного середовища визначеної частоти, а саме їх звуковий суб'єктивний образ як результат впливу цих коливань на органи слуху і наступної їх переробки у відповідних центрах кори головного мозку людини. Виходячи з цього, ми будемо вважати, що з боку зовнішньої форми предмета в естетичну цінність включається його властивості не самі по собі, а їх суб'єктивний образ, їх пред'явленість людській свідомості. До того ж естетична цінність охоплює всю багатоаспектність змісту явища у тій мірі, в якій воно

одержало значення для людини, а зовнішня форма стає об'єктом естетичної цінності настільки, наскільки сприймається зором і слухом, та у тому вигляді, в якому вона виступає в свідомості людини в результаті естетичного сприйняття.

Окрім цього, в науковій літературі (Ю.Б.Борєв, В.Т.Лісовський, С.Х.Раппопорт, І.Ф.Смолянінов) зазначається, що як об'єкт естетичного відношення те чи інше явище виступає не тільки саме по собі (в сукупності особистісних властивостей), а й у зв'язку з деякими зовнішніми відносно нього змістами. Естетична цінність предмета залежить і від того, який “він насправді є”, і від того, “що він нагадує”. Так, на вже наведеному нами прикладі можна показати, що краса, естетична цінність калини залежить не тільки від її особистісних якостей у їх відношенні до суспільних потреб; не лише від того, що вона чудова на смак, має певні споживчі, зокрема лікувальні властивості та особливості зовнішньої форми: колір квітів, ягід, листя, малюнок крони, гілля тощо. Краса і цінність її також залежать від того, що калина є невід'ємною часткою української природи і тому, що в естетичному плані виступає вже не сама по собі як гарна рослина – цінність, а саме у зв'язку з образом України. В усіх випадках предмет, на який безпосередньо скеровано естетичне сприйняття, “відсилається” до деякого змісту, що відрізняється від нього самого. Предмет або явище в “ореолі” викликаних ними асоціацій у свідомості суб'єкта, по суті, знак в єдності із своїм значенням – така складна структура об'єкта естетичної цінності. Сам об'єкт, сама естетична цінність у багатьох випадках формується людиною, котра “надбудовує” над об'єктивними властивостями предмета ту чи іншу сферу образів, і саме у цьому “ореолі” предмет або явище виступає як об'єкт естетичного відношення, як естетична цінність.

Розглядаючи ціннісний естетичний об'єкт, у межах цієї проблеми не можна обминути і питання естетично значущих рис у творах мистецтва. Вияв естетично цінного у ставленні людини до мистецтва досить складний. Але слід зауважити, що опредмечування людської сутності знаходить своє вираження у духовності, де один із показників високого рівня духовності – потреба самовдосконалення, постійного піднесення людини і суспільства над реальним самим собою, сьогодишнім, цьогочасним. Коли ж при спілкуванні з мистецтвом ця проблема

задовольняється, виникає та духовна насолода, що є втіленням естетичного. Духовність, яка є цілісною активністю людської психіки, не завжди стає предметом рефлексії особи і піднімається до усвідомлення самоцінності духовного начала. Разом з тим естетично цінне залишається основоположним стосовно мистецтва навіть тоді, коли у прагненні прилучитися до нього людина керується потребою у відпочинку, розвазі, інформації тощо.

Чимало дослідників (І.А.Зязюн, В.П.Лук'янін, А.Ткемаладзе, Е.Шимунек, Р.П.Шульга) сутністю естетичного справедливо вважають емоційне переживання, адже задоволення, насолода як позитивні емоції самі по собі є потребами людини, що також становить специфіку естетичного. Певно, сутність естетичного, його цінність не можна зводити тільки до духовності або ж до чуттєвості, тим паче, що одного без іншого не існує.

Разом з тим, як зазначають Л.Н.Столович, Н.Б.Крилова, Р.П.Шульга та інші дослідники, оскільки мистецтво в ціннісному орієнтуванні не обмежується лише сферою естетичного, а в певних умовах його вплив більшою мірою виявляється у галузі позаестетичній, то належить висвітлити особливості взаємозв'язків, що складаються між естетичним і позаестетичним. Під останнім розуміємо відображені в мистецтві явища морального, ідеологічного, політичного, філософського, життєво-практичного аспектів, які зберігають своє самостійне значення в мистецтві, аж ніяк не розчиняючись у його естетичній цінності. Позаестетичне у ставленні особи до мистецтва визначається досить широким діапазоном мотивів та інтересів: розвага, збагачення особистісного досвіду, комунікація, пошук зразка для наслідування, престижність тощо. Вихідні положення співвідношення естетичного і позаестетичного у процесі орієнтування в цінностях мистецтва полягають у тому, що естетичне виникло на ґрунті практичного засвоєння людиною дійсності, тобто саме естетичне засвоєння світу стало передумовою виникнення мистецтва. З появою ж мистецтва виникли нові залежності та зв'язки між естетичним і позаестетичним: останнє як будівельний матеріал мистецтва не в змозі стати єдиним цілим і цінним без того, що надає йому значення і сенс естетичного. За образним порівнянням Р.П.Шульги: "Позаестетичне в мистецтві виступає як "дослідний полігон", де за допомогою естетичного апробуються засоби його вдосконалення" (4, 35). При дальшому вивченні питань, що пов'язані

з аналізом мистецтва як ціннісно-орієнтаційного фактора, досить суттєвим є висвітлення “питомої ваги” естетичного, цінного в цьому процесі на різних рівнях. Поки що ми умовно визначаємо рівні естетичного ставлення людини до мистецтва як: емоційно-буденний і духовно-самоцінний.

Естетична цінність художнього об’єкта має й інші специфічні риси. Вона, як і цінність будь-якого виду, може існувати у двох станах: потенційному й актуальному. Підкреслюється, що актуальне існування естетичної цінності – це її функціонування у конкретних соціально-історичних умовах, відображення у сприйнятті суб’єкта, в його оцінці. Якщо ж твір мистецтва не функціонує в даний час, у даному суспільстві, ніким не сприймається і не оцінюється, то це означає, що як естетична цінність він існує лише як можливість, тобто потенційно. Очевидно, що первинним, вихідним є все-таки потенційний бік, бо актуальний лише тому й може реалізуватись у процесі сприйняття, якщо в творі мистецтва будуть “закладені”, втілені, закріплені певні властивості, які диспозиційно зорієнтовані на задоволення естетичних потреб особи і суспільства. Актуальний бік ніби скерований на суб’єкт, який сприймає і тому перебуває у прямій залежності від рівня його естетичної свідомості та здатності сприйняття й оцінки. Потенційний же бік цінності не залежить від суб’єктивних потреб, інтересів, смаків тощо і цілком зумовлений структурою й змістом твору. Тому явища мистецтва у процесі актуалізації не дістають зовні нових якостей (як це іноді стверджують), а тільки виявляють свої іманентні структурно-функціональні й інші властивості. Актуальний бік естетичної цінності виявляється у результаті прямого співвідношення твору з потребами певного суспільного середовища або ж окремої людини.

Як відомо, твір мистецтва – наслідок творчої, а в музиці та деяких інших видах і співтворчої виконавської діяльності. І якщо лише твір є певною потенційною цінністю, то це означає, що відповідними позитивними якостями володіла та естетична діяльність, яка в ньому матеріалізувалася. У мистецтві цінні такі якості діяльності, як глибоке пізнання світу (логічне та образне), оцінка його з правильних і прогресивних позицій, майстерне поводження з матеріалом, підпорядкування форми змісту, володіння мовою, яка зрозуміла для адресата, цілеспрямований вплив на широке коло споживачів тощо (2, 25).

Дослідження процесу походження естетичних цінностей із утилітарних, проведені ще Г.В.Плехановим, та наукові розробки сучасних естетиків (Л.М.Безмоздін, М.Дудучаєва, В.М.Жариков, Л.І.Новикова, В.С.Лугаєнко) засвідчують, що досконале і цінне за своїм змістом явище викликає специфічне естетичне переживання тільки тоді, коли його форма відповідає естетичному еталону форми того, хто оцінює. Естетичний еталон форми – це образ певного типу форм, що складається в результаті узагальнення форм явищ дійсності, зміст яких відповідає моральним, утилітарним та іншим ідеалам людини; це синтез її соціального досвіду, де естетична оцінка немов надбудовується над біологічною. Але іноді вони не збігаються і навіть суперечать одна одній, що дозволяє із усією наочністю виявляти їх різницю. Це є результатом узагальнення найрізноманітнішого досвіду соціальної практики, своєрідним інтегративним індикатором цінного і, навпаки, антицінного.

Формування естетичного еталона форми є насамперед процес відображення історично конкретної форми доцільності. Суттєво й те, що за цими формами закріплювались ті позитивні емоційні оцінки, через які людина реагувала на цінності змістовної суті явищ. Для прикладу наведемо зміни еталона форми, що відбулися в європейській культурі, зокрема музичній, на початку ХХ століття. Так, наприкінці ХІХ і самого початку ХХ століть естетичний еталон форми у музиці виявлявся в ускладненій, невиразній, хиткій, “пливучій” гармонії, у стиранні меж композиційної побудови, складному “неквадратному” розмірі, вибагливому, примхливому ритмі тощо (твори Дебюссі, Равеля, Лядова та ін.). А вже у ХХ столітті відбувається кардинальна зміна естетичного еталона форми в музиці. Вона виявилась у підвищенні ролі ритму, що став підкреслено чітким, виразним, повторювальним (остинатним); гармонія теж стає більш виразною, змінюється навіть артикуляція: з’являються гострі, “сухі” штрихи (твори Онеггера, Пуленка, Мійо, Хіндеміта, ранніх Прокоф’єва і Шостаковича). Основним, хоча й не єдиним, фактором, який здійснив вплив на формування нового естетичного еталона форми, була зміна предметного середовища, тої “другої природи”, яка оточувала людину. В середовищі запанував новий тип доцільної форми, або “нова історична форма доцільності”.

Через відмінність у матеріалі, виражальних засобах художньої мови різних видів мистецтва кожному з них відповідає свій естетичний еталон форми. Але й різні художні напрямки і школи всередині одного виду мистецтва для адекватної оцінки вимагають наявності відповідного еталона. Дуже важко, наприклад, неупереджено оцінити вистави К.Станіславського, співвідносячи їх з еталоном у традиціях Б.Брехта, також як нелегко визначити цінність джазових творів Д.Еллінгтона, підходячи до їх оцінки з еталоном музичної форми В.Моцарта. При детальному аналізі еталона художньої форми у ньому можна виділити декілька рівнів, що відповідають різним (за ступенем складності) вимірам у побудові форми самого твору мистецтва. У принципі їх слід поділити на три типи: алфавітний рівень, рівень семантичних одиниць і структурної організації цілого. А оскільки кожен із цих рівнів має складати еталони ідеальних, цінних одиниць відповідного рівня побудови художньої форми, то ми вважаємо за доцільне визначити їх і критеріями ціннісної форми творів мистецтва:

1. Алфавітний критерій ціннісної форми характеризують образи-еталони ідеально гарних художньо опрацьованих матеріалів, що використовуються у творах певного виду мистецтва. Коли ми у захваті від голосу Шаляпіна або Гмирі, гармонії “Тристана і Ізольди” Вагнера або мелодичним багатством “Тараса Бульби” Лисенка тощо, – наша оцінка ґрунтується на певних естетичних еталонних алфавітного критерію.

2. Критерій семантичних одиниць визначає образи-еталони ідеальних елементів художньої форми, які володіють відносно самостійним художнім змістом. Це інтонації і теми в музиці, танцювальні “па” в балеті, театральні мізансцени тощо.

3. Критерій структурної організації цілого характеризують естетичні еталони-композиції семантичних одиниць. Відповідно до еталона форми цього критерію охоплюються багатопланові композиції історичних картин Сурикова, поліфонії фуг Баха, логіка сонатної форми у Бетховена та інші.

Щоб виявити естетичну цінність художньої форми твору мистецтва, необхідно, аби у свідомості споживача вже був сформований естетичний еталон форми цього виду мистецтва, напрямку, стилю, школи, до яких належить оцінювальний твір, причому сформований за всіма зазначеними вище критеріями. Таку

умову виконати не просто. Природно, що вперше зустрічаючись з новаторським твором, споживач опиняється не завжди підготовленим до сприйняття його цінності, бо ще немає еталонів тих елементів, які втілюють це новаторство. Для опанування цінності новаторського твору як за жанрово-стилістичним, так і авторським задумом, споживачу належить попередньо виробити новий, відповідний до цього критерій ціннісної оцінки. Зробити це можна тільки у контакті із самим твором у процесі його (іноді багаторазового) сприймання способом руху від відомого до невідомого, від простого до складного, за допомогою сприйняття інших, близьких за традицією до оцінювальної композиції явищ.

З огляду на подані вище положення, ми визначаємося, що в структуру критеріїв естетичної цінності творів мистецтва входить: 1) естетично-формальний критерій з показниками (алфавітний, семантичний, структурної організації цілого); 2) естетично-змістовний критерій з вираженням художньо-образної якості твору (в індивідуальній своєрідності, правдивості, новаторстві, художній майстерності тощо); 3) в міру його довершеності “у своєму виді”. Ці критерії створюють єдність, тобто не існують окремо, а лише у взаємозв’язку, в єдиній естетичній системі. Взагалі ж естетичну цінність явища мистецтва і дійсності ми визначаємо як ставлення до потреби споживача в єдності формальних і змістовних сторін, що модифікуються залежно від міри їх досконалості.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Философская энциклопедия: В 10 т., т.5. – М., 1967.
2. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988.
3. Толстых В.И. Искусство и мораль. – М., 1973.
4. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности. – К., 1989.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, порівняльна педагогіка, естетичне виховання молоді.

Савченко Наталія Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування естетичних орієнтацій школярів на цінності народного мистецтва.

ДІАЛОГІЧНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

О.Д.Ляшенко

У статті обґрунтовується і розкривається одна з педагогічних умов формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Характеризують її внутрішня та зовнішня сторони. Вперше подається алгоритм художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

The author proves and develops one of the pedagogical conditions to form the skills in the art and pedagogical interpretation of a musical composition. Its inner and outer aspects are being characterized. It is for the first time that the algorithm of the art and pedagogical interpretation of a musical composition is given.

Серед проблем сучасної освіти, що пов'язані з навчанням і вихованням майбутнього вчителя, є ті, які спрямовані на формування професійних і педагогічних вмінь, сучасного стилю педагогічного мислення, поглядів, смаків, ідеалів, стосунків і якостей особистості. Особливої значущості ці проблеми набувають у вузівській системі підготовки спеціаліста музично-педагогічного профілю, тобто музиканта-педагога. Підґрунтям такої підготовки є формування у студентів здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору – суб'єктивно-інтегрованої інтерпретації творів трьох видів мистецтв: музики, літератури, живопису.

Розв'язати ці проблеми можливо в умовах оптимального педагогічного спілкування, характерною рисою якого є діалогічність, побудована на принципах демократизації, ініціативності, особливої зацікавленості, новизни та творчого пошуку. Саме в процесі такої роботи стимулюється творчий потенціал студентів, розкриваються їх можливості, формується їх професійна майстерність.

При визначенні умов педагогічного керування процесом формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору визначальним для нас став досвід спілкування,

який виступив у вигляді знань про природу художньої та художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства, літературознавства, виконавства, театрального мистецтва; комплекс умінь, які отримали студенти у процесі творчої самореалізації та участі в різних видах діяльності (пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, комунікативної, художньо-творчої), а також професійно педагогічні якості студентів, що неодмінно впливали на стан їх діяльності. При цьому враховувався досвід емоційно-ціннісного ставлення до діяльності.

Але не тільки перераховані вище моменти визначали педагогічні умови формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, суттєвим було і врахування специфіки студентського віку, його особливостей та протиріч, а також двобічної системи взаємодії викладача зі студентом, де одна з них на організований педагогічний вплив, а друга – на самостійну діяльність самого суб'єкта. Перша характеризує зміст педагогічного впливу на активно-творчу діяльність студента і може бути зафіксована у вигляді кількісних даних, структури та ін. Друга характеризує якісні зміни, які визначають ступінь узгодженості у діяльності викладача і студента як суб'єкта навчального процесу.

Знання змісту двох систем дає можливість виділити зовнішні, стосовно суб'єкта (об'єктивні), та внутрішні (суб'єктивні) педагогічні умови формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. В той же час треба відзначити, що розподіл педагогічних умов на внутрішні та зовнішні є достатньою мірою відносним, оскільки “зовнішні умови діють через внутрішні умови, тим всяка дія є взаємодія” (9, с.82).

Як умови формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору ми виділяємо: варіативність, доміантність, діалогічність. У цій статті розглянемо одну з них – діалогічність, її зовнішню та внутрішню сторони.

Діалогічність – це умова зовнішнього плану, яка виступає спілкуванням різноманітних культур і має не тільки повноправний діалог, але проходить у вигляді художнього конфлікту, оскільки саме у цьому конфлікті однієї культури з іншою здійснюється її розвиток.

Специфіка діалогічності у межах художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору припускає як рівноправний діалог,

так і діалог-дискусію. У першому випадку це відбувається при інтеграції творів мистецтв різних видів, шкіл, стилів. Основою такої інтерпретації є знаходження в'язків художніх аналогій за тематичним, історичним, естетичним, понятійним принципах. У другому – це здійснюється при зіставленні різних поглядів на одну проблему або при подачі контрастового мистецтвознавчого матеріалу. Прикладом може бути поєднання двох творів мистецтва різних за своїм характером для більш точного розкриття настрою музичного твору. Це музичний твір П.Чайковського “Осінь пісня” з його збірки “Пори року” сумного настрою і твір живопису Ф.Васильєва “Болото у лісі. Осінь” – світло-радісного характеру. Синтез творів протилежного характеру дає можливість точніше відчути художній образ музичного твору, образ осені, який ми асоціюємо з образом літньої людини, природи складної, витонченої, для якої характерні протиріччя її емоційного стану.

Ця умова виявляється як умова внутрішнього плану, як здатність до внутрішнього діалогу, що дозволяє досягнути “іншу свідомість й іншу індивідуальність через діалогічне спілкування з мистецтвом” (2, с.116). Вона спрямована на засвоєння творів мистецтв в акті художнього спілкування, коли інтерпретатор має можливість декодувати мистецтвознавчий матеріал, тобто у процесі дистанційного спілкування розкривати і співпереживати почуттям та думкам авторів.

Але все можливо, коли інтерпретатор зможе осмислити світ ціннісних орієнтацій автора і розкрити зміст твору. Тут діалогічність дає можливість здійснити процес навчання і виховання. Так, у піднесеному стані внутрішнього діалогу поглиблюється своє “Я”, а спілкування з художнім твором перетворюється у самоспілкування і самопізнання, в процесі якого розширюються знання, формуються вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, такі риси особистості, як емпатія, креативність, самостійність та рефлексія. Тому суттєвим у процесі формувального експерименту було стимулювання саме внутрішнього діалогу, яке здійснювалось при наявності досвіду активної участі у різноманітних формах зовнішньо-розгорнутого діалогу: на лекціях-концертах, диспутах, зустрічами з майстрами мистецтв та ін. Тут у процесі спілкування кожний студент мав можливість винести істину кінцевого результату внутрішнього

діалогу двох “Я”, тобто екстеризувати свої думки, гіпотези, припущення.

У той же час підвищення ефективності навчання та виховання у вузі багато в чому залежить від характеру організації взаємодії між викладачем і студентом, студентом і студентом, студентом і учнем. Щоб розширити свої знання, сформувати вміння у різних видах діяльності, студент повинен вступити у стосунки з викладачем, студентами, колективом учнів у школі. Вирішальна роль при цьому відводиться педагогічному спілкуванню, розвитком якого виступає діалогічність – рівноправна та зацікавлена взаємодія учасників спілкування, у процесі якої кожний з них має право на вираження власної думки, до якої інша сторона ставиться з повагою.

Визначальною рисою цієї взаємодії виступає емоційна платформа професійно-педагогічного спілкування, тобто створення “позитивного емоційного фону” і потрібного “тону”, що стимулює активність сприйняття творів мистецтв, відтворення художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, свідомого використання прийомів педагогічного впливу, орієнтованих на забезпечення зацікавленості, творчого осмислення навчального матеріалу як студентами вузу, так і учнями загальноосвітньої школи.

Механізм такого впливу спрямований на естетизацію і гуманізацію педагогічного процесу. Він сприяє емоційній стороні спілкування, створює умови для контакту між викладачем і студентом. Основою такого спілкування є проблемно-діалогічний підхід до навчання, який стимулює внутрішній діалог, спрямований на засвоєння творів мистецтв в акті художнього спілкування, і зовнішній націлений на нагромадження знань, формування вмінь та розвиток особистості студента при педагогічному спілкуванні.

На цей принцип побудови навчання звертає свою увагу А.А.Вербицький. Він відокремлює його від традиційного і наголошує на його можливостях, тобто на ряді завдань, які досить ефективно розв’язуються у системі професійного навчання вищої школи, а саме: формування професійного інтересу, виховання асоціативного і системно-образного мислення, яке містить розуміння не тільки природи явища, але і усвідомлення свого “Я”, навчання колективної розумової та практичної роботи, формування

навичків і вмінь взаємодії і спілкування, індивідуального і спільного прийняття рішень, виховання особистого ставлення до справи, оволодіння методами і прийомами моделювання (4, с.5).

У процесі оволодіння студентами художньо-педагогічних знань і вмінь ми застосували різноманітні проблемні ситуації, педагогічні задачі. Це вимагало від студентів не тільки використання еталонних способів мислення, а й пошуку нових, нетрадиційних дій з розв'язання проблем, ситуативних задач, знаходження виразальних інтонаційних засобів спілкування.

Так, для відтворення інтегрального типу художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору в її широкій вербальній формі студентам було рекомендовано декілька творів мистецтв різних видів, напрямків, стилів, епох, різного настрою. Кожний з них повинен був обрати і зробити свій варіант інтегральної інтерпретації, "замалювати" художній образ музичного твору чи його частини за допомогою інших видів мистецтв і "донести" слухачам.

У процесі розв'язання цих проблем відбувалось зіставлення різних поглядів, знаходження істини, яка, як стверджує М.М.Бахтін, не народжується у голові окремої людини, а народжується поміж людьми, які спільно її шукають у процесі діалогічного спілкування. У зв'язку з цим важливим є факт вираження свого ставлення до дійсності, до творів мистецтв через "вираження думки у слові" (2, с.26).

Своїм існуванням художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору якраз і припускає діалог між інтерпретатором і творами мистецтв, кінцевим результатом якого є парадигма вербальних та виконавських типів даної інтерпретації. Цей діалог між музикою і словом знаходить вираження у формуванні художнього мислення студентів, уяві, у вихованні чуття мелодії мовлення, динаміки, паузації, відчуття необхідності використання динамічного та тембрового діапазону голосу, характерного як для кожної окремої вербальної інтерпретації, так і для окремої ситуації спілкування.

Суттєвим є і те, що діалогічність мала місце на різних етапах експериментальної роботи і виявлялась в ускладненні форм роботи від простих до більш складних. Так, для засвоєння різних способів діяльності при художньо-педагогічній інтерпретації музичного

твору ми використовували алгоритм, адекватний цій інтерпретації. Він дав можливість студентам здобути знання та сформувані вміння художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, сприяв нагромадженню досвіду самостійної роботи з творами мистецтв.

Цей алгоритм має дев'ять ступенів. Кожний з них поступово ускладнює дії інтерпретатора. Так, перший ступінь алгоритмізації передбачає: визначення теми, мети, завдань уроку чи позакласного заходу; обґрунтування вибору музичного твору, підбір методів та прийомів в організації естетико-творчої діяльності. Використання цих методів та прийомів дає можливість більш свідомо заглибитись у зміст механізму художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору і тим самим полегшити управління естетико-творчою діяльністю студента (учня).

Другий ступінь алгоритму – це здійснення музикознавчої інтерпретації музичного твору, де інтерпретатор висловлює своє особисте ставлення до музичного твору. Для цього він робить музично-естетичний розбір – аналіз культури конкретної історичної епохи, стилістичних особливостей музичної мови відповідної епохи (епохи написання твору), різних художніх напрямків цієї епохи, особливостей форм та жанру твору, характеризує життя та творчість композитора, уточнює історію написання твору, здійснює аналіз гри різних виконавців, зіставляє і пояснює особливості відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, стилів, створює “слухову модель” виконавської інтерпретації, тобто “замальовує” в уяві студента (учня) художній образ музичного твору.

Щоб допомогти усвідомити слухачу характер музичного твору, думки та почуття композитора, якість виконання, розвинути у студентів здатність до естетичного судження та оцінки художніх творів, необхідна художньо-образна інтерпретація, яка розкриває зміст твору, звертає увагу на залежність композиторських і виконавських (технічних, естетичних) засобів виразності при відтворенні художнього змісту твору. Тому третій ступінь алгоритму є художньо-образна інтерпретація музичного твору. Тут інтерпретатор через використання вербальних прийомів художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, аналіз музики і тексту, підбір пояснювального матеріалу, взятого з літературних, наукових

джерел, та створення оповідання в письмовій чи усній формі, орієнтованого на певний контингент слухачів, дає можливість зрозуміти тему, ідею музичного твору.

Наприклад, при художньо-образній інтерпретації музичного твору Ф.Ліста “Сонет Петрарки” в саму вербальну інтерпретацію можливо внести додатковий матеріал про епоху Відродження, тобто епоху написання літературного твору, особливості вірша XIII ст., відомості про автора літературного твору, витоки натхнення композитора при створенні музичної п’єси, сам літературний твір.

Четвертий ступінь алгоритмізації передбачає узагальнення задуму композитора та різних виконавських конкретизацій у художньо-суб’єктивне виконання, виділення “різноманітних явищ музичного виконання, найбільш важливих, вузлових компонентів художнього образу” (6, с.103), добір виконавчих прийомів, що розкривають логіку художньої думки композитора, формування та вдосконалення виконавських умінь, детальне опанування технічних та музично-естетичних завдань, емоційно-логічне узгодження елементів твору на більш високому рівні, тобто синтез структурних елементів твору та виконавчих прийомів при формуванні у свідомості студента цілісного музичного образу, виконання-самоаналіз.

Наступний ступінь алгоритму – художньо-змістовна інтерпретація, де створюється єдина драматургічна концепція літературного і музичного творів. Містить: підбір літературного твору, співвідносного емоційній характеристиці музичного твору або понятійній, тематичній чи історичній його основі; аналіз літературного твору, синтез музичної думки з поетичною.

Шостий ступінь алгоритму – візуально-асоціативна інтерпретація, тобто інтерпретація двох творів різних видів мистецтв: музики і живопису. В процесі цієї інтерпретації здійснюється підбір мистецтвознавчого матеріалу відповідного настрою, стилю, жанру щодо музичного твору; аналіз твору живопису і його синтез з музичним твором.

Ще один ступінь алгоритму, сьомий, передбачає синтез інтерпретацій трьох видів мистецтв: музики, літератури та живопису, тобто створення інтегральної інтерпретації (вербальної та виконавської) на основі художнього образу музичного твору. Сюди входить комплексне естетичне засвоєння художнього

матеріалу при усвідомленні ідейно-художнього змісту творів, новизни художнього бачення у розкритті їх теми, образно-емоційного змісту творів та засобів виразності, оригінальності творчих методів і способів художнього пізнання. При цьому зв'язок трьох видів мистецтв відбувається як у внутрішньому просторі музичного твору, так і в загальнокультурному контексті, тобто у сприйнятті єдності змісту з формою відносно до принципу однорідності, доповнення та контрасту, а також при використанні педагогічного принципу історизму та вивчення асоціативних зв'язків художніх аналогів на основі спільності стилю, жанру, образно-змістовного характеру твору і вивчення єдиних понять, таких, як "ритм", "тембр", "динаміка", "форма" та ін.

Останній ступінь алгоритму художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору є акторська інтерпретація, емоційно-образне оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією. Основою її є виконавська майстерність, елементи акторської майстерності, педагогічна техніка та педагогічне спілкування.

Усі ці типи інтерпретацій об'єднані в інтерпретаційний комплекс, який і має назву художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, метою якого є навчання та виховання студентів (учнів). Саме такий тип інтерпретації готує студента відчувати настрій твору або його частини, знайомить слухачів із змістом твору, життям і творчістю авторів й виконавців, конкретними виконавськими прийомами, дає можливість створювати "віяло" різних синтезованих утворень, парадигм інтерпретацій на один і той же музичний твір. За допомогою такої інтерпретації педагог реалізує різні цілі та завдання щодо навчання та виховання студентів (учнів).

У той же час необхідно відзначити, що саме діалогічність як педагогічна умова дає можливість викладачу через творчість майстрів мистецтв, завдяки якісним показникам здобутих студентами знань та умінь у процесі творчої праці спрямовувати їх діяльність у систему опанування музичного твору через сприйняття – (створення "слухової моделі" твору) – осмислення – (створення інтегрального, єдино цілісного комплексу інтерпретацій) – відтворення (донесення художньо-педагогічного матеріалу в акті контактано-дистанційного діалогу між

композитором, літератором, живописцем, слухачами у різних видах діяльності).

Взаємодія педагога та студента (учня) за принципом співробітництва, взаєморозуміння і довіри сприяє активізації неповторного особистого мислення студента (учня), збагаченню понятійного апарату, засвоєнню складних слухових навичок, розвитку індивідуальності, фантазії, візуальних уявлень, формуванню вмій “свідомо-критичної оцінки”, художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору і професійних якостей особистості. Ця педагогічна умова дала можливість нам при розробці формувального експерименту віднайти такі види діяльності, форми, засоби передачі знань та вмій, які б відзначали високий рівень художньо-педагогічного спілкування, тобто спілкування студентів з творами мистецтв, викладачем, студентами і школярами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Проблеми поэтики Достоевского. – М., 1979. – 318 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1994. – 413 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Дерев'янюк Л.А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 170 с.
6. Дряпка В.И. Развитие эстетического вкуса студенческой молодежи.: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1984. – 170 с.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
8. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного: Методичний посібник. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
9. Надирашвили Ш.А. Психологическая природа восприятия. – Тбилиси, 1976. – 265 с.
10. Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів музики засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 170 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ляшенко Ольга Дмитрівна – викладач кафедри теорії, історії музики та основного інструмента музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми навчання та виховання студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЕПОХИ УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ XVI–XVII СТ.

О.С. Мельничук

У статті розглядаються фактори розквіту освіти в Україні XVI–XVII століть та аналізуються педагогічні погляди деяких культурних, освітніх, громадських діячів просвітницького руху.

The article runs about the factors of educational development in Ukraine in XVI-XVII. The pedagogical opinions of some cultural, educational and public scholars of the period of Enlightenment are analyzed in the article.

Період XVI–XVII ст. в історії України вважається епохою відродження. Це період розквіту освіти, науки, культури. За висловом Івана Огієнка, XVII століття є золотим віком українського письменства, української культури. Це засвідчила й російська Державна Дума, яка виникла після першої буржуазної революції 1905–1907рр. Розглядаючи питання про стан освіти в національних окраїнах, вона констатувала, що в XVII ст. шкіл в Україні було майже в два рази більше, ніж на початку XX ст.

Розквіту української культури сприяв ряд факторів: початок розкладу економічної системи феодалізму, становлення самосвідомості української народності, особливості еволюції християнства в його православній формі на українських і білоруських землях, традиційна орієнтація на візантійську вченість та давньоруську культурну спадщину.

Освітні, культурні традиції, які були закладені в Київській Русі, не вмерли в період феодальної роздрібненості й монголо-татарської навали. Продовжували працювати школи грамоти, організаторами яких були міські громади; освітню роботу релігійного спрямування здійснювали монастирі; в адміністративних центрах існували навчальні заклади підвищеного типу; перекладалися книги, велося літописання.

У XIV ст. українські землі поступово увійшли до складу Великого князівства Литовського і Польщі. Треба зазначити, що в Литовському князівстві, значну територію якого склали Волинь, Придніпров'я, Брацлавщина, державною мовою вважалася

українсько-білоруська, оскільки майже дев'яносто відсотків населення були українці та білоруси. Навчання в школі проводилось рідною мовою. У Галичині й Подолії, що увійшли до складу Польщі, до введення “польського права” (1434р.), існували школи з рідною і латинською мовами навчання.

Діти – вихідці з українських земель – не обмежувались елементарною освітою. Спеціальним пунктом Судебника Казимира 1486 року за вихідцями з Литовської України закріплюється право на освітні подорожі. Це право узаконюється Литовським Статутом 1529 року: молодь з Правобережної та Лівобережної України могла вільно виїздити для навчання за кордон.

На території України, що входила до складу Польщі, з 1501 року “хлопським” синам дозволялося вчитися різного ремесла. Якщо ж сім'я, наприклад, мала трьох синів, то пан міг дозволити піти в науку одному, не старшому 12 років. Як бачимо, йдеться про дітей залежних селян. Якщо для них існувало таке право, то, звичайно, для вільних людей освіта була більш доступною.

Усе це сприяло тому, що значна кількість молодих людей здобувала вищу освіту в університетах Європи. У Кракові, тогочасній польській столиці, в університеті у XV – 1-й половині XVI ст. навчалось не менше 1200 вихідців з України. Починаючи з XV ст., у списках Болонського, Падуанського, Празького університетів та ряду інших трапляються імена студентів і магістрів з прикладкою “Рутенус”, “Роксоланус”, “Ля Руссія”, як тоді називали українські землі. Так, з XIV століття, не говорячи вже про студентів, відомі імена викладачів Сорбонни: магістра з Рутенії Петра Кордована, ліценціата мов і бакалавра рутенської нації з Києва Германа Вілевича, з XV ст. – докторів рутенської нації Бенедикта Сервінуса та Івана Тишкевича.

Відомим на весь Краків було ім'я поета-гуманіста, викладача античної літератури університету Павла Русина.

Всьому світу відоме ім'я Юрія Котермака (Дрогобича) – доктора медицини й філософії, ректора Болонського університету в 1482–1483 навчальному році. Він викладав астрономію і медицину в Болонському, а потім у Краківському університетах. Серед його учнів був і Микола Коперник.

Більшість із тих, хто навчався за кордоном, згодом поверталась на батьківщину. Отож, кількість освічених людей в українському

суспільстві – представників різних верств населення – збільшується.

Саме для міських ремісничо-купецьких кіл, зацікавлених мати практичні знання про реальний світ і людину, на українсько-білоруських землях Великого князівства Литовського в 60–70pp. XV ст. з'являється значна кількість науково-перекладної літератури. Сучасними дослідниками встановлено, що центром літературно-перекладацької діяльності був Київ. Очевидно, існував гурток учених, об'єднаних спільними інтересами, які для широкого українського загалу перекладали давньоукраїнською мовою філософську та науково-природничу літературу арабо-єврейського та західноєвропейського походження. Поява перекладів логічних трактатів – одна з перших спроб в європейській науковій практиці перекласти логічні твори широкодоступною національною мовою.

Культурно-освітня діяльність київського гуртка, його склад і наукові інтереси дещо нагадують наукові товариства вчених, які саме в той час розгортали свою роботу в різних культурних центрах західної та Центрально-Східної Європи. Це, наприклад, Платонівська академія у Флоренції (виникла 1459 р.), культурний осередок при дворі угорського короля Матяша Корвіна (80-і роки XV ст.), відомі центри раннього гуманізму у Відні й Кракові (кінець XV ст.).

Отже, для розквіту української освіти, педагогічної думки, культури був підготовлений добрий ґрунт.

Характер політичної, національної, релігійної ситуації в Україні у XVI–XVII ст. зумовив існування різних типів шкіл: 1) братські школи і школи, які організовувались сільськими общинами, де вчителями працювали дяки; 2) школи, які організовувались при православних церквах і монастирях; 3) січові й козацькі школи; 4) католицькі школи; 5) школи різних протестантських общин; 6) уніатські школи; 7) національні школи різних народів, що проживали в Україні.

Унікальним явищем в історії вітчизняної освіти була діяльність братських шкіл, появу яких більшість дослідників відносить до кінця XVI ст. Нагадаємо, що братства – це громадсько-політичні організації православних громадян. XVI ст. братства виникають у західних регіонах України, а XVII ст. – і в центральній Україні. При них створюються (або реорганізуються старі) школи, шпиталі, переписуються, друкуються і розповсюджуються книги.

Братські школи були як елементарними, так і школами підвищеного рівня. Найвідоміші – Львівська, Київська та Луцька школи. Збереглися статuti Львівської та Луцької шкіл.

Можна назвати кілька нових рис цих шкіл:

1. Демократичність, бо в них могли навчатися діти різних станів населення. До того ж статут школи зобов'язував учителя ставитись до всіх учнів однаково, не вирізняючи когось із них за багатством, а виділяючи лише за успіхи в навчанні. Демократизм виявлявся також у виборності ректора і вчителів шкіл. Для дітей-сиріт братства відкривали гуртожитки, які називались бурсами.

2. Введення елементів класно-урочної системи навчання в елементарних братських школах, коли група учнів поділялась на три частини залежно від набутих знань, умінь, навичок, а з XVII ст. у більшості братських шкіл, особливо підвищеного типу, встановлювалась класна система занять. Учнів почали поділяти на 4, 5, 8 класи. Навчальний рік розпочинався з 1 вересня, були введені канікули, екзамени тощо.

3. У братських школах був налагоджений тісний зв'язок з батьками чи родичами учнів: при вступі дітей до школи укладалась письмова угода між батьками і школою, в якій обумовлювались обов'язки сторін з виховання і навчання дітей.

4. Чітка організація навчання: заборонялись пропуски занять, запізнення. Налагоджена система чергових дозволяла швидко дізнаватись про причини відсутності учнів, про стан виконання домашніх завдань. Чергові стежили за поведінкою учнів, а також за чистотою в шкільному приміщенні, за опаленням.

5. Грунтовність освіти. Братські школи давали досить високу на той час загальну гуманітарну освіту, яка ні в чому не поступалася школам Західної Європи.

Грунтовність освіти забезпечували вчителі, які пізніше стали досить відомими не лише в Україні, а й за її межами. Це – Іов Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії, Кирило Транквіліон Ставровецький, Мелетій Смотрицький, Памво Беринда, Єлисей Плетенецький, Тарасій Земка, Ісайя Трофимович-Козловський, Захарія Копистенський, Софроній Почаський та багато інших.

Викладачами шкіл ставали вихованці вищих навчальних закладів як зарубіжних, так і вітчизняних. Як відомо, 1576 року виник один з перших вищих навчальних закладів України –

Острозька слов'яно-греко-латинська академія. Викладали тут відомі науковці, шановані громадяни: Кирило Лукаріс, Феофан Грек, письменник та громадський діяч Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос, українські публіцисти й філологи Василь Суразький, Тимофій Михайлович, Іов Княгиницький, Дем'ян Наливайко та інші. Всі вони брали участь у діяльності наукового гуртка при академії, писали наукові праці, підручники, готували навчальні посібники тощо.

Саме в Острозькій академії здобули освіту вже згадувані М.Смотрицький та І.Борецький, педагог, поет і перекладач Гаврило Дорофеевич, Клирик Острозький (ім'я поки що не з'ясовано вченими), білоруський поет Андрій Римша та ряд інших.

Для української молоді були відчинені двері Замоїської академії, заснованої 1593 р. видатним польським гуманістом і меценатом Яном Замоїським у прикордонному місті Замостя. Значний внесок Замоїської академії у розвиток української науки і культури відзначили вже сучасники. Зокрема, Петро Могила писав, що з неї вийшло багато вчених, розумних, поважних людей, які згодом принесли користь українському народу. Серед них – Касіян Сакович, І.Трофимович-Козловський, Сильвестр Косів, Йосип Кононович-Горбацький, Інокентій Гізель та ін.

Найбільшу ж кількість освічених, найкращих на той час діячів науки, культури зібрала Києво-Могилянська академія, що виникла 1632 року на Подолі внаслідок злиття Київської братської та лаврської шкіл. Це – Петро Могила, І.Гізель, Іоанікій Галятовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, І.Кононович-Горбацький, Лазар Баранович та ряд ін.

Усі згадані діячі української науки й культури тією чи іншою мірою зробили внесок у розвиток педагогічної думки. Вони розглядали загальні питання виховання і навчання молоді, розробляли методичні рекомендації. Одні з них присвячували окремі праці проблемам освіти, створювали підручники й навчальні посібники, інші – порушували освітні питання в полемічних працях, виступах, промовах.

Зупинимось коротко на характеристиці педагогічних поглядів деяких освітніх, культурних, громадських діячів XVI–XVII ст.

Український полеміст, чернець-аскет Іван Вишенський проблеми освіти і виховання розглядав у тісному взаємозв'язку з

іншими соціально-політичними проблемами. У його творах звучить різка критика єзуїтської системи освіти і виховання. Розглядаючи шкільну освіту як засіб виховання молодшого покоління, він прагне захистити свій народ від небезпечних впливів католицизму й уніатства. Вишенський вважає необхідним проводити навчання рідною мовою, будувати його на традиціях рідної культури й народного виховання. Причому його освітня система ґрунтується на демократичних засадах: кожен селянин повинен читати.

Розробляє Вишенський і методичні поради щодо навчання, самоосвіти, зокрема рекомендації майбутнім читачам: читання книги, а також навчання взагалі слід розпочинати вранці, вдумуючись у зміст написаного, не обминати головної думки, закладеної у кожному слові. Ідеї Вишенського про свідоме й систематичне засвоєння матеріалу використовувались у братських школах і впливали на формування прогресивних дидактичних принципів.

На відміну від Вишенського, просвітителі і письменники Захарія Копистенський, автор “Палінодії...”, виступає прихильником вивчення культур інших народів, у тому числі й західноєвропейських. Проте він радить підходити до “инокультурных” досягнень з позиції вітчизняних потреб, “с расторопностью отметить мусор”, тобто все непотрібне.

У становленні й розвитку прогресивної педагогіки позитивну роль відіграв Памва Беринда – відомий просвітитель, лексикограф, друкар, який жив у 2-й половині XVI – на початку XVII ст. Беринда – один із основоположників української поезії і драми, його вірші використовувались у братських школах, поширювались за межами України. Найвідоміша праця П. Беринди – “Лексикон словеноросский и имен толкование” (Київ, 1627). За змістом Словник має енциклопедичний характер. У ньому зібрано близько семи тисяч слів і подано їх тлумачення простою мовою. Значна їх частина пов’язана з питаннями виховання, освіти і навчання, що дає змогу проаналізувати педагогічну і психологічну термінологію початку XVII ст.

Видатний учитель Львівської та Віленської братських шкіл, просвітитель, проповідник Кирило Транквіліон Ставровецький вважав, що у формуванні майбутньої людини велике значення має

84

виховання. Місце людини в суспільстві, наголошував він, повинно залежати від її освіти, а не від походження, а це, звичайно, суперечило традиціям феодального суспільства. Людина, на його думку, відрізняється від тварини тим, що вона може в процесі навчання засвоювати знання. Виховання дає людині можливість розширити свої знання. Гострота ж розуму залежить від вроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань – від виховання. Вважаючи, що прагнення до знань є природною властивістю людини, Ставровецький наголошував, що кожний повинен збагачувати свій розум знаннями і поширювати їх серед інших.

Ученим з енциклопедичними знаннями був вихованець, а згодом викладач Київської академії, просвітитель, автор багатьох навчальних посібників Єпіфаній Славинецький. Він перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, педагогіки, історії. До оригінальних його праць належить близько 60 слів-проповідей, серед яких і проповіді про корисність освіти, влаштування благодійних товариств тощо. Він – автор кількох філологічних праць: “Лексикона латинського”, “Філологічного словника”, “Лексикона греко-славено-латинського”. Своїми перекладами світських книг Славинецький сприяв розвитку освіти та формуванню наукової термінології. Великою популярністю у XVII ст. користувався твір Славинецького “Громадянство звичаїв дитячих” – збірник правил поведінки в школі, дома, на вулиці, вимог до мови тощо.

Одним з видатних діячів української культури XVII ст. був філософ, психолог, письменник, професор, ректор Київської колегії Інокентій Гізель. Його перу належать праці з філософії, психології, теології. Характеризуючи процес пізнання людиною навколишньої дійсності, Гізель відзначає, що в його основі лежить інтелектуальна діяльність самої людини. Інтелектуальне пізнання вимагає від людини зусилля, дії. Процес пізнання ґрунтується на чуттєвому досвіді людини, тому так важливо розвивати органи чуття дитини. Звертає увагу Гізель на значення навколишнього середовища для формування людини, підкреслюючи, що стати людиною, оволодіти мовою можна тільки в людському суспільстві.

Прогресивному розвитку педагогічної думки сприяв Іоанікій Галятовський – письменник-полеміст, публіцист, професор, ректор Київської колегії. Він був автором одного з найкращих посібників

з риторики – “Наука або способ зложення казання”, в якому подані конкретні рекомендації щодо підготовки й виголошення різних промов. Особливо важливо, підкреслював він, щоб у мові кожне слово було зрозумілим для слухачів, щоб промовець не лише сам добре уявляв собі суть того, про що говорить, але й умів передати цю суть слухачам, пояснити її й донести до їхньої свідомості.

Одним із найвидатніших учених, що зробили значний внесок у розвиток педагогічної науки, був Симеон Полоцький. Майже на двадцять років раніше від Д. Локка він виступив проти теорії “вроджених ідей”, будучи переконаним у тому, що людина не народжується з готовими моральними якостями, а набуває їх у процесі виховання. Свої педагогічні положення Полоцький доводить подібно до Коменського, спираючись на принцип природовідповідності виховання. Говорячи про силу виховання, він не відкидає наявності вроджених якостей. Людському розуму, – писав він в “Обіді душевнім”, дані різні обдарування і таланти, тож людина не повинна їх закопувати у землю, а має розвивати й удосконалювати. Розмірковуючи про обдарованість, Полоцький наголошував, що розум однієї людини більше схиляється до слів мудрості, другої – до слів розуму, третьої – до міркування, четвертої – до вивчення мов; що розумові здібності людей розрізняються так само, як обличчя від обличчя, як колір від кольору.

Отже, українські просвітителі, вчені зробили значний внесок у розвиток педагогічної науки. Їх хвилювали такі питання, як можливості людського пізнання; значення виховання і навколишнього середовища у формуванні людини; принципи й методи навчання, методики вивчення різних предметів; організація навчання; виховання на національних традиціях та поєднання його із загальносвітовою культурою. Слід зазначити, що педагогічна думка України не тільки не відставала від розвитку педагогічного процесу в Західній Європі, а в ряді випадків і випереджала його.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М., 1988.
2. Бабишин С.Д. Школа та освіта Давньої Русі. – К., 1973.
3. Від Вишенського до Сковороди. – К., 1972.
4. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. – Т.5, кн. 2. – К., 1995.

5. Дзюба Е.Н. Просвещение на Украине: II пол. XVI – I пол. XVII в. – К., 1987.
6. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVII ст. – К., 1966.
7. Європейське відродження та українська література XVI–XVII ст. – К., 1993.
8. Лексикон словеноросійський Памви Беринди. – К., 1961.
9. Мединський Є.М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVIIст. – К., 1958.
10. Митюрів Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв. – К., 1968.
11. Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636). – К., 1990.
12. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори.-К., 1994.
13. Ничик В.М. Гуманістичні та реформаційні ідеї на Україні (XVI – поч. XVII ст.) – К., 1991.
14. Нудьга Г. Перші майстри і доктори // Нудьга Г. Не бійся смерті. – К., 1991.
15. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси. – К., 1991.
16. Філософія Відродження на Україні. – К., 1990.
17. Хижняк З.І. Кисво-Могилянська академія. – К., 1981.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки.

РЕАЛІЗАЦІЯ В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У РОЗУМОВОМУ ВИХОВАННІ

В.О.Кравцов

У статті розглядається побудова розумового виховання в педагогічній системі В.О.Сухомлинського. Робиться висновок про визначальність принципу природовідповідності в організації розумового виховання. Автор відзначає актуальність теми для сучасної педагогіки.

The author investigates the structure of intellectual education in Sukhomlinsky's pedagogical system. There has been made a conclusion about the main role of the noosphere principle in the intellectual education organization.

Ми живемо в епоху бурхливого розвитку науки і техніки, яка вимагає від підростаючого покоління високого рівня розумового розвитку, вміння швидко, грамотно розв'язувати складні технічні й суспільні завдання, володіння великою кількістю знань, здатністю їх швидко поповнювати та ефективно використовувати. Тому не випадково серед основних пріоритетних завдань сучасної освіти у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) відображені вимоги до створення сприятливих умов для інтелектуального розвитку, розкриття індивідуальних здібностей учнів.

Проблемам розумового виховання присвячено багато наукових праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, створено чимало методик. Великий вклад у розробку цієї проблеми вніс видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Протягом 50–60 років нашого століття він створив цілісну педагогічну систему, в якій велика увага приділяється розумовому вихованню.

Слід відзначити, що розумове виховання В.О.Сухомлинський розглядає як важливу складову у процесі формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості – головної мети діяльності педагога. Крім того, весь процес у Василя Олександровича побудований, виходячи з власних філософсько-педагогічних поглядів, заснованих на позиціях гармонійної цілісності людини і

природи, ідей гуманізму, доброти, ненасилля. Ці погляди набагато випередили свій час і набувають актуальності в світлі сучасної філософії освіти в Україні. Особливо це стосується екологічного гуманізму.

Оскільки одним з головних положень філософсько-педагогічних поглядів у педагогічній системі Сухомлинського виступає принцип природовідповідності, то актуальною має вигляд спроба розглянути основні аспекти його реалізації у розумовому вихованні.

Василь Сухомлинський так визначає суть і завдання розумового виховання: “Розумове (інтелектуальне) виховання – одна з найважливіших ланок системи виховання. Воно передбачає набування знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреб у розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці” (2, с.206). Але педагог вбачає розумове виховання не тільки в розвитку інтелекту, набуття “багажу знань”. Тому він продовжує: “Розумове виховання відбувається в процесі набування наукових знань, але не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес набування знань і якісне їх поглиблення будуть факторами розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини. Формування світогляду – це серцевина розумового виховання” (2, с.206). Відтак можна зробити перший висновок – знання у Сухомлинського не є кінцевою і головною метою розумового виховання. На перший план він виносить моральність, духовне багатство. І природа у своїй красі, чистоті й неповторності стає першим фактором формування естетичних і моральних переконань учнів.

Організоване спілкування дітей з навколишнім світом не тільки збагачує знання учнів, а й формує почуття відповідальності за свої вчинки, привчає до самообмеження. Ми вже відзначали, що Сухомлинський був прибічником виховання без насилля над психікою дитини. Тому в спілкуванні з природою, світом органічно близьким, простим для сприймання і зрозумілим для дитини він бачить розв’язання однієї з головних проблем освіти – адаптації учнів до активного розумового виховання в перші роки навчання.

“Людина була і завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить

її з природою, має використовуватись для її прилучення до багатства духовної культури” (4, с.17). Виходячи з цих ідей, Василь Олександрович комплексно реалізовує принцип природовідповідності у розумовому вихованні. При цьому ефективно розв’язується ряд психолого-педагогічних проблем, які й зараз актуальні: психологічна сумісність у колективі, психологічна адаптація дітей до школи, розвиток мотивації навчання, пізнавальних інтересів учнів, мислення, пам’яті, уваги, тобто всього, без чого неможливе розумове виховання. Педагог вважав, що “входячи в життя дитини з першими відчуттями, сприйняттями, поняттями, уявленнями, природа стає для неї наочним мірилом цінностей, джерелом багатств. У цьому факті закладено величезні можливості становлення гармонійної всебічно розвиненої людини” (5, с.537). Сухомлинський впевнений у необхідності спеціальної спрямованості на постійний і планомірний розвиток розумових сил і здібностей дітей.

Цю роботу в Павлівській школі з ініціативи Василя Олександровича вчителі проводили за два роки до початку навчання в школі. Причому паралельно проводилось вивчення того, як мислить та чи інша дитина, як виявляється дискретність (перехід від однієї думки до іншої) роботи її головного мозку. Адже від швидкості переключення залежить глибина і повнота сприйняття, здатність усвідомлювати й аналізувати об’єкти пізнання. Для поліпшення дискретності мозку в Павлівській школі проводились спеціальні уроки мислення. Сухомлинський вважав за необхідне, щоб у ранньому віці, особливо з 5 до 10 років, дітям відкривалось якомога більше незрозумілого, захопливого, цікавого. Чим більше незрозумілого, тим яскравіше здивування і гостріший пізнавальний інтерес. А що може викликати більше здивування, зацікавленості й запитань, ніж природа. Видатний педагог переконаний, що перші наукові істини дитина має пізнавати в навколишньому світі, щоб джерелом думки була краса й невичерпна складність природних явищ. Для цього Сухомлинський створює “Школу під блакитним небом”, одним з перших починає працювати з шестирічними дітьми, проводячи заняття не в класах, а у полі, в лісі, біля річки. Тут народжується яскрава і жива думка: серед природи “дитина мислить образами. Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь вчителя про подорожі краплини

90

води, вона малює в своїй уяві і срібні хвилі вранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравіші в її уявленні ці картини, тим глибше осмислює вона закономірність природи” (4, с.33). Сухомлинський застерігає, що в разі ізоляції малюка від природи, якщо примусити його сприймати слово без зв'язку з наочними образами, клітини його мозку будуть швидко втомлюватись, і учень не зможе впоратись із запропонованим завданням. Тому кожному групі своїх вихованців протягом чотирьох років навчання Василь Олександрович систематично водив на виноградник, до зеленого гаю, в поле, до річки. Використовуючи уроки мислення в “Школі під блакитним небом”, він намагався не стільки говорити самому, скільки слухати дітей, давати їм можливість помовчати, подивитись, відчути, обміркувати, описати словами побачене і почуте.

Сухомлинський продумував у деталях все, що могло б стати джерелом мислення його вихованців, визначав об'єкти спостереження, явища навколишнього світу, на які слід звернути увагу. Природі при цьому віддавалась повна перевага. Педагог перетворювався ніби в гіда, який розкриває перед дітьми світ живого і прекрасного. Таким чином, процес розумового виховання з використанням принципу природовідповідності мав характер спланованого, керованого спілкування учнів з природою. В результаті цього учням при допомозі вчителя було складено триста сторінок “Книги природи”, кожна з яких була невеликим твором і мала свою назву: “Живе і неживе”, “Все в природі змінюється”, “Сонце – джерело життя” і т.д. На таких уроках дитина мислить образами, кольорами, звуками. Образи мислення, узагальнює Василь Олександрович, – важливий і необхідний етап на шляху до понятійного мислення. Поступово мовний запас дітей повинен поповнюватись такими поняттями, як явище, причина, наслідок, залежність, спільність, сумісність та ін. Але Сухомлинський підкреслює, що поняттями можна оволодіти, лише досліджуючи конкретні факти і явища, лише осмислюючи те, що дитина бачить своїми очима, лише при поступовому переході від сприйняття конкретних предметів і явищ до абстрактного узагальнення.

Важливу роль у розумовому розвитку, на думку Сухомлинського, можуть відіграти вправи на кмітливість, котрі породжуються самими предметами і явищами навколишнього

світу. Важливо тільки звернути увагу дітей на те чи інше явище і домогтися, щоб учень побачив до цієї пори не помічені або не зрозумілі для нього зв'язки і намагався відкрити їх сутність. Взагалі Сухомлинський порівнює думку дитини з квіткою, котра поступово накопичує життєві соки. І якщо корінням думки дати ці соки, то вони, подібно квітці, розквітнуть.

Разом з тим Сухомлинський не допускав надмірної біологізації процесу розумового виховання. Людина – передусім істота соціальна і головний засіб оволодіння знаннями для неї – творча праця. “Думка живе в творчій праці – ось найважливіше вираження педагогічної майстерності, завдяки якій освіта робить людину розумною, – вважав педагог. – Ця праця вчить активно сприймати світ, вона стверджує найважливіше переконання: людина не тільки пізнає навколишній світ, але й своїм розумом, своїми творчими силами освоює, використовує сили природи, перетворюючи життя” (3, с.93). Сухомлинський відзначає, що осмислення понять – тільки один бік розумового розвитку дітей. “Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи” (2, с.216). Тому не дивно, що саме природа, де у простій формі закладені доступні для сприйняття явища, стає об'єктом трудової діяльності як складової розумового виховання. Реалізація принципу природовідповідності у розумовому вихованні має яскраво виражений проблемний характер. Причому проблематика створюється не штучно, вчителем, коли самі проблеми далекі від інтересів учнів, а відтак, нецікаві і незрозумілі, а, навпаки, у процесі праці самими дітьми і слугує мотивацією у розумовому розвитку.

Звичайно, В.О.Сухомлинський не заперечує, що гармонійне розумове виховання можливе за умови, коли надбанням вихованців стають інтелектуальні багатства людства. І в цьому процесі головна роль належить загальноосвітнім навчальним дисциплінам, за допомогою яких учні вивчають основи наук про природу і суспільство, людський організм, мистецтво і т.д.

Реалізація принципу природовідповідності у розумовому вихованні не обмежується початковою школою. У середніх і старших класах у Павлівській школі кожен вчитель із свого предмета визначає коло знань, обов'язкових для постійного збереження в пам'яті і розробляє шляхи і засоби оволодіння ними,

а саме: використання засвоєного для добування нових знань і зв'язок думки з її першоджерелом – навколишнім світом. Інакше кажучи, навчальні предмети стають “вікном”, через яке дитина вивчає світ природи. Тому однією з форм розумового виховання у старших класах є науково-предметні гуртки. Діти в цих гуртках займаються питаннями, які далеко виходять за межі елементарних знань. У цих гуртках велика роль відводиться вивченню природи. Тут учні знаходять на якісно вищому рівні відповіді на запитання, що ставила перед ними природа ще у молодші шкільні роки, коли вони тільки вчилися пізнавати її властивості. Таким чином, взаємини з природою виступають як один з головних стимулювальних чинників у розумовому вихованні протягом усього періоду навчання у школі. Вивчаючи, спостерігаючи, зіставляючи факти навколишнього світу, учні знаходять істину або ж переконуються, що для її відкриття потрібні додаткові знання, спостереження, експерименти.

Внаслідок такої роботи учні переконуються в можливості пізнання навколишнього світу, його перетворення. Спілкування з природою в школі має колективний характер. В.О.Сухомлинський небезпідставно вважав, що “найважливіша умова розкриття і становлення здібностей, талантів, обдарованості, індивідуальних нахилів – це багатство інтелектуального фонду, на якому відбувається оволодіння знаннями” (3, с.101).

Звичайно, ми розкрили далеко не всі компоненти реалізації принципу природовідповідності у розумовому вихованні. Як підсумок, відзначимо:

по-перше, реалізація принципу природовідповідності у педагогічній системі В.О.Сухомлинського має комплексний характер і філософсько-світоглядне підґрунтя;

по-друге, організоване спілкування дітей з природою в молодшому шкільному віці відіграє провідну роль у розумовому вихованні, засноване на визнанні органічної єдності дитини і природи;

по-третє, принцип природовідповідності реалізується як фактор розвитку дискретності мозку, природних розумових здібностей, допомагає розвивати пізнавальні інтереси учнів;

по-четверте, природовідповідність у розумовому вихованні відіграє велику роль протягом усього періоду навчання, допомагає

адаптуватись дитині до шкільного життя без насилля над психікою відповідно до фізичних потреб і розумового перевантаження; нарешті, використання окремих елементів системи В.О.Сухомлинського у сучасних методиках та експериментальна робота доводять ефективність і актуальність методики реалізації принципу природовідповідності у розумовому вихованні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Немов Р.С. Психологія. – М.: Наука, 1990.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4.
3. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвинутої особистості. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3.
5. Сухомлинський В.О. Школа і природа. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ БАЖАННЯ ВЧИТИСЯ

М.М. Дубінка

У статті розглядається дидактична проблема виховання в дітей прагнення до оволодіння знаннями у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. Аналізуються погляди видатного педагога та подається матеріал, що може бути творчо використаний учителями на практиці у сучасній школі.

The author researches the didactic problem of development children's aspiration to knowledge acquisition in Sukhomlinsky's pedagogical heritage and analyzes the points of view of the prominent teacher. The article contains the material for the teachers' creative practical use in modern school.

Навчання – це досить тривалий і складний процес, це “взаємодія того, хто вчить (учителя), і того, хто навчається (учня), в засвоєнні і передачі знань, формуванні умінь і навичок, розвитку розуму, пам’яті, здібностей” (1, с. 144). Але при цьому слід зазначити: для педагога важливий кінцевий результат навчання, а учня має цікавити передусім сам процес пізнання істини.

Завдання початкової школи – поступово виховувати в учнів бажання вчитися, адже від цього значною мірою залежить остаточний результат процесу навчання взагалі. При цьому В.О.Сухомлинський підкреслював, що діти повинні розуміти саму сутність інтелектуальної праці, яка полягає в напруженні розумових зусиль, у проникненні в різноманітні складнощі й тонкощі, деталі та суперечності речей, явищ, фактів. Ні в якому разі не можна допускати, щоб усе давалося учням легко, щоб дитина не знала, що таке труднощі. Поряд з процесом оволодіння знаннями виховується самодисципліна розумової праці.

Учитель на кожному уроці навчає, розвиває і виховує. Але навчання, розвиток і виховання неможливі, якщо педагог не викликає пристрасті до навчання. Щоб учень бажав учитися, наголошує Василь Олександрович, він повинен уміти вчитися. Інтерес підтримується успіхом, а до успіху веде підвищений інтерес. Без успіху, без радісного переживання перемоги над труднощами немає ні розвитку здібностей, ні успішного навчання,

ні знань. В.О.Сухомлинський зробив свого роду відкриття: найкращий спосіб учить і розвивати дітей – це постійними успіхами пробуджувати у них пристрасть до навчання.

Учений-педагог своїми працями дає відповідь на найзлободенніші питання сучасної школи. Методика його надійна і ґрунтовна. В.О.Сухомлинський наголошував, що діти повинні постійно переживати радість успіху в подоланні труднощів. Не можна давати дитині відчуття, що вона гірша за інших, нездібна, не встигає; не можна принижувати її гідність: вона не винна, наприклад, у тому, що мислить повільніше за інших.

У практиці роботи школи досить часто трапляються діти, яким важко дається навчання, тому потрібно звертати на них особливу увагу. Василь Олександрович застерігав учителів від помилки, наголошуючи, що ніколи не можна поспішати з остаточним і категоричним висновком: у дитини нічого не вийде, така вже її доля. Рік, два, три роки в неї може щось не виходити, та пройде час – і все вийде. При цьому він говорив: “Думка – як квітка, що поступово накопичує життєві соки. То ж дамо корінню ці соки, відкриємо перед квіткою сонце – і вона розквітне. Вчитимемо дитину думати, відкриємо перед нею першоджерело думки – навколишній світ. Дамо їй найбільшу людську радість – радість пізнання” (8, с. 172-173). Адже навчання – це серйозна праця дитини; отже, вона має бути радістю, тому що праця, успіх у ній, подолання труднощів на шляху досягнення мети, її результат – це надійні джерела людської радості. Без підтримки в дитини почуття власної гідності, без допомоги їй переборювати труднощі й пишатися успіхом неможливий розвиток бажання вчитися, які б прогресивні методи викладання не використовувались.

В.О.Сухомлинського постійно хвилювало питання, з яким він звертався до вчителів: що ж дає дитині радість успіху? Як досягти того ідеального стану, щоб жодна дитина не відчувала розчарування, щоб дитяче серце не стискав біль від думки: я ні на що не здатна. “Невичерпне джерело радості, – за його словами, – полягає в тому, що думка живе в діяльності, вона перетворюється у реальні результати праці” (3, с. 21). Праця думки – це і є джерело радості успіху, розвитку бажання вчитися.

Вся методика видатного педагога спрямована на збільшення частки розумової праці, на те, щоб навчити її розум працювати,

пробудити в дитини любов до розумової праці, до праці думки. Розглядаючи засвоєння знань і набуття практичних навичок молодшими школярами як складну пізнавальну діяльність під керівництвом учителя, В.О.Сухомлинський намагався з самого початку визначити ті стимули, що лежать в основі цієї діяльності.

Інтерес до матеріалу пробуджується в учнів не зовнішньою його зацікавленістю, а чіткою постановкою мети праці. Завдяки цьому в школярів підтримується духовна потреба в задоволенні допитливості. Допитливість задовольняється пізнанням істини, і це пізнання сприймається дітьми як результат їхньої праці, приносить їм моральне задоволення, хвилює, мобілізує нові вольові зусилля для розв'язання наступних завдань. Ось це постійне збільшення потреби у задоволенні допитливості і є тою збуджувальною силою, яка надихає учнів до розумової праці.

Аналіз організації педагогічного процесу в цілому, окремих уроків і системи роботи вчителя допоміг В.О.Сухомлинському виявити цілий ряд причин, які сприяли пасивності та небажанню учнів учитися: безпристрасність у роботі самого вчителя, байдужість до знань учнів, відсутність віри педагога у здібності вихованців до більш високих досягнень у навчанні. Звідси – загальні вимоги до побудови навчальних предметів та розвитку бажання вчитися в молодших школярів.

Особливого значення Василь Олександрович надавав вдумливому вивченню і тактовному ставленню до емоційної сфери вихованців, до їх почуттів, бажань, прагнень. Це, на думку В.О.Сухомлинського, повинно скласти найважливіше джерело бажання вчитися, оскільки “розуміти почуття дитини – це означає розуміти найтонші, інколи приховані, недосяжні на перший погляд прагнення, причини, стимули її вчинків” (2, с. 39).

Навчання повинно збуджувати в дітей прагнення до серйозної, емоційно насиченої праці. Допитливість думки, інтерес до знань з'являються тоді, коли знання збуджують думку і почуття учня, надихають його на пошук, викликають радість. Без успіху, без радісного переживання немає перемоги над труднощами, немає інтересу, розвитку здібностей.

У вихованні бажання вчитися В.О.Сухомлинський особливо виділяв стимули, які становили зміст самого педагогічного процесу, сприяли довготривалій активній і творчій участі школярів

у навчальній праці. Це і “постановка завдань, які викликали певну складність, при цьому збуджуючи мислительну діяльність”, “використання емоційних стимулів, які сприяли створенню життєрадісного настрою як учителів, так і учнів”, атмосфера “пристрасного ставлення до навчання всіх учнів класу” та інші.

В.О.Сухомлинський ставив і практично розв’язував завдання перетворення стимулу інтересу із зовнішнього збудника навчання в особистісно значущий внутрішній мотив, який потребує найвищого збудження, тобто створення у школярів позитивної мотивації учіння. Він доходить висновку, що завданням учителя є “постійний розвиток у дітей позитивного емоційного відчуття – почуття задоволення навчанням, яке сприяє появі та утвердженню в них стійкого емоційного стану – пристрасного бажання вчитися” (6, с. 7). А пристрасне бажання вчитися, оволодівати знаннями – один з найважливіших стимулів пізнавальної діяльності, вважав В.О.Сухомлинський.

Отже, забезпечення у процесі навчання емоційного сприйняття програмного матеріалу є важливою умовою розвитку в учнів бажання вчитися, наявність якого підкріплює ефективність навчального процесу. Доречно нагадати одну з порад В.О.Сухомлинського всім учителям: “Бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, яке живить цей вогник, є радість успіху в праці, почуття гордості” (8, с. 176).

Виховання потреби у знаннях – це утвердження бажання вчитися. Місія школи – виховати людину так, щоб їй все життя хотілося вчитися, духовно збагачувати себе, – зазначав В.О.Сухомлинський. При цьому він підкреслював, що бажання вчитися – вміння змусити самого себе працювати.

Розумова праця вимагає певних вольових зусиль. Ці зусилля виробляються у процесі постійного тренування. Василь Олександрович говорив, що треба домагатися того, щоб учень умів заставити себе сидіти над книгою тривалий час. Чому в школі ми часто бачимо небажання вчитися? З цим питанням видатний педагог звертався до вчителів на засіданнях педагогічної ради та психологічного семінару, де спільними зусиллями розв’язували поточні проблеми.

Це явище має місце тому, що не ставиться за мету виховання бажання вчитися як окреме, спеціальне завдання. На жаль,
98

підкреслював В.О.Сухомлинський, через неправильну постановку виховної роботи ми, вчителі, відбиваємо у школяра бажання вчитися. Це буває тоді, коли:

- 1) книга не стає основною потребою, основним духовним багатством;
- 2) коли зусилля в навчанні не нагороджуються успіхом і почуттям повноти життя, духовного задоволення;
- 3) коли знання не застосовуються, коли в них людина не виражає саму себе;
- 4) коли успіхи досягаються легко, без напруження, це розбещує людину;
- 5) коли людина не любить іншої праці, крім навчання, не знає, якою дорогою ціною досягається благо вчитися.

В.О.Сухомлинський стверджував, що найголовнішим стимулом у навчанні має бути бажання вчитися. Важливе значення у вихованні потреби в знаннях – це любов до книги. Корінь небажання вчитися педагог вбачав в обмеженні підручником розумової праці, зубрінням, відсутністю інтелектуального фону – думки, роздумів над книгою. При цьому Василь Олександрович підкреслював, що всі зусилля вчителя, вихователя мусять спрямовуватись на те, щоб книга стала найголовнішою духовною потребою. Виховання цієї потреби слід починати ще у дошкільному віці.

Робота педагогічного колективу павлівських учителів полягала в тому, щоб важливим стимулом, який спонукає учня до навчання, була не сама необхідність відповісти на запитання вчителя, отримати оцінку, а жадаба до знань, усвідомлене прагнення до пізнання. Багаторічний досвід переконує, як писав В.О.Сухомлинський, якщо учневі хочеться вчитися, можливості пам'яті практично необмежені. Мотиви учіння – важливе джерело розумових сил молодших школярів.

В.О.Сухомлинський неодноразово наголошував на тому, що в школі повинна панувати думка: оволодіння знаннями стане живим інтересом учнів тільки тоді, коли воно стимулюватиметься бажанням знати, коли у думанні, в осмисленні, у самостійності поповнення знань учні знаходять особисте задоволення.

Педагогічний колектив Павлівської середньої школи постійно зосереджував головну увагу на проблемі розвитку здібностей і

розумових сил дітей. Багато років думка колективу була спрямована на досягнення важливої виховної та освітньої мети: розумові сили і здібності дитини повинні постійно міцнішати й розвиватися; міцні знання взагалі неможливі, якщо дитина завжди залишається на одному й тому ж рівні розумових сил і здібностей. Адже “сьогодні дитина повинна бути розумнішою, ніж вона була вчора – тільки при цій умові у неї буде бажання вчитися і буде успіх у навчанні”, – переконливо стверджував В.О.Сухомлинський (4, с. 3). Але водночас справедливо зазначав: “Бажання вчитися – то дуже тонка й примхлива річ. Воно, образно кажучи, як ніжна квітка, котра живиться тисячами корінців, що невтомно працюють у вологому ґрунті. Ми їх не бачимо, але дбайливо оберігаємо, знаючи, що без них життя і краса загинуть” (5, с. 434). Наполеглива робота колективу вчителів Павлиської школи полягала в тому, щоб навчання являло собою єдність двох цілей: по-перше, і це головне – виховання розуму дитини, по-друге, оволодіння нею доступним обсягом знань. В.О.Сухомлинський при цьому наголошував, що педагог повинен бути не тільки вчителем, а й вихователем розуму дитини.

Василь Олександрович з колективом учителів-одномудців прагнув до того, “щоб бажання знати, жадоба до знань були головними стимулами розвитку і зміцнення пам’яті” (4, с. 5). Багаторічний досвід підказував педагогові, що поряд з оволодінням певним обсягом знань у школі повинна проводитися спеціальна виховна робота, яка б мала на меті зміцнення пам’яті. Єдність думки і зусиль пам’яті – важлива основа розумового розвитку. Тому метою роботи вчителів був розвиток свідомого бажання дитини, яке постійно зростало, до пізнання, до утвердження своїх розумових сил. В.О.Сухомлинський підкреслював: “Пристрасне бажання вчитися, усвідомлення мети навчання – найважливіший стимул навчальної діяльності учнів. Виховання цього бажання нерозривно пов’язане з усією системою навчально-виховної роботи школи й здійснюється воно насамперед на уроці” (6, с. 16).

У Павлиській школі постійно велась серйозна робота щодо подальшого вдосконалення уроку в тому напрямку, щоб учень на кожному уроці з будь-якого предмета був не пасивним споживачем, а активним здобувачем знань, відкривачем істини, свідомим володарем знань. Головною нагородою для школяра було

100

усвідомлення власної гідності мислителя, задоволення зацікавленості та допитливості. “Якщо ми хочемо, щоб учень ніколи не втратив інтересу до знань, ми повинні вміти утвердити у нього ставлення до думки як до праці. Трудівник починається за партою”, – однозначно стверджував педагог (4, с. 12).

В.О.Сухомлинський підкреслював, що відсутність свідомого бажання пізнавати знищує думку, притупляє розум людини. Головне завдання полягає в тому, щоб у школі владарювала думка, жив культ книги, щоб “знання, отримані дитиною, завжди перебували в русі, тобто постійно застосовувались у тій розумовій праці, яка складає сутність навчання”, а не перетворювались у мертвий вантаж (3, с. 19).

Учений-педагог зазначав, що майстерність і мистецтво виховання у початкових класах, особливо у 1 класі, полягає в тому, щоб “дати дитині знання як інструмент, яким би вона активно користувалась, усвідомлюючи і переживаючи, що цей тонкий інструмент у її руках, відчувала себе добувачем знань – це і є джерело радості успіху”, розвитку бажання вчитися (3, с. 20). Василь Олександрович категорично виступав за те, щоб у початковій школі, зокрема в 1 класі, не було нерухомих, застиглих знань, які ніби здобуті про запас. Якщо вони застигли, то стають тягарем, а де знання перетворюються в тягар, там немає і мови бути не може про радість успіху.

Виховання потреби в знаннях вирішальною мірою залежить від духовного багатства вчителя, від того, як він уміє зацікавити учнів знаннями. На думку В.О.Сухомлинського, це можна зробити лише за умови, коли педагог сам захоплений наукою, знаннями, книгою. “Ми не зможемо упоратися ні з одним нашим завданням, якщо час – роки, місяці, тижні – не будуть давати нам знань, мудрості; якщо наш розум з кожним роком не буде все багатшим і багатшим”, – зазначав В.О.Сухомлинський (4, с. 16). Тому і підкреслював, що не потрібно забувати дуже важливої істини: виховують, навчають не програма, не підручники, не методи, а особистість учителя.

Отже, В.О.Сухомлинський завжди прагнув до того, щоб дітям було цікаво жити і вчитися. Педагог неодноразово наголошував на тому, що в школі повинна панувати думка, що оволодіння знаннями стане живим інструментом учнів тільки тоді, коли воно

стимулюється бажанням знати, коли у думанні, в осмисленні, у самотійності поповнення знань школярі знаходять особисте задоволення. Він стверджував, що школа тільки тоді є джерелом виховання, коли вона “стала для дитини джерелом радості, різноманітного і цікавого життя, яке постійно спонукає учня до знань, до науки” (7, с. 36).

Діти приходять до школи з відкритою душею, зі ширим бажанням добре вчитися. Малюка лякає думка про те, що на нього можуть дивитися як на ледаря чи невдачу, зазначав Василь Олександрович. Він підкреслював, що бажання добре вчитися – це яскравий вогник, що осяває весь зміст дитячого життя, світ дитячих радостей. На етапі підготовки дітей до школи та в процесі їхнього подальшого навчання В.О.Сухомлинського хвилювало, як в одних вихованців підтримати, а в інших виховати бажання вчитися.

Отже, навчання – це насамперед праця, і джерело бажання вчитися педагог вбачав у характері дитячої розумової праці, в інтелектуальних переживаннях. Навчаючись, учні мають самотійно переживати радість успіху, що є важливою умовою виховання бажання вчитися. Василь Олександрович твердив, що успіх у навчанні – це єдине джерело внутрішніх сил школяра, які породжують бажання подолати труднощі, прагнення вчитися. У своїй роботі з учнями педагог прагнув того, щоб діти самі відкривали джерела інтересу і відчували успіх від власної діяльності. Водночас Василь Олександрович застерігав від однобічного розуміння способів виховання бажання вчитися і вказував, що розумова праця дитини, будучи зрозумілою, цікавою, повинна мати і певні труднощі. Важливо, щоб процес опанування знань не виснажував учня, не приводив його до стану втоми та байдужості до всього. Почуття володаря знань пробуджується в школяра тоді, коли він безпосередньо сам щось досліджує, відкриває. Отже, переживання гідності трудівника-мислителя важливе лише за тих умов, коли розумова праця є певним випробуванням власних розумових сил. Дитина виходить з цього випробування переможцем, вона відчуває силу знань, з гордістю й радістю оглядає пройдений шлях, говорить сама собі: “Це я знайшла, це я відкрила”.

Таким чином, провідною метою педагогіки В.О.Сухомлинського є навчити дитину працювати, думати, розуміти сприйняте, виховувати бажання вчитися, постійно стимулювати прагнення до пізнання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
2. Сухомлинский В.А. Дума о человеке. – М.: Госполитиздат, 1963. – 120 с.
3. Сухомлинський В.А. Как учить маленьких детей // ЦДАВО України. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр. 675. – 21 арк.
4. Сухомлинский В.А. План работы Павлышской средней школы на 1970–1971 у.г.// ЦДАВО України. – Ф.5097. – Оп. 1. – Спр. 930. – 108 арк.
5. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К. 1977. – С. 426–436.
6. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 7–16.
7. Сухомлинський В.О.Павлівська середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977. – С. 7–390.
8. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.3. – К., 1977. – С. 9–279.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем дидактики початкової школи у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Н.В.Тарапака

У статті розкриваються погляди В.О.Сухомлинського на роль і місце педагога у формуванні емоційно-естетичного сприйняття молодшими школярами навколишнього світу. Видатний педагог вказував на тісний зв'язок між змістом естетичного виховання дітей та культурою емоцій вчителя. Цей зв'язок полягає в здатності адекватно, емоційно реагувати на різні педагогічні ситуації, дотримуватись естетичних норм.

The article presents views of Sukhomlinsky V.O. on the role and place of the pedagogue in the forming of emotional-aesthetic perception of surroundings by younger children. The outstanding pedagogue pointed out close connection between the content of aesthetic upbringing of the children and teacher's emotional culture. It consists in the teacher's ability to react adequately and emotionally to various pedagogical situations, to adhere to aesthetic norms.

Розглядаючи питання змісту емоційно-естетичного виховання дітей, В.О.Сухомлинський важливе місце відводив ролі педагога. Він вказував на те, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної. Найважливіше джерело виховання почуттів педагога він вбачав у багатогранності стосунків з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш. “Емоційні стосунки неможливі, якщо вчитель зустрічається з учнями тільки на уроці і діти відчувають на собі вплив педагога тільки в класі” (1, с.15).

Посилаючись на мудрі істини педагогіки, В.О.Сухомлинський неодноразово підкреслював, що потрібно знати душу дитини. Свій обов'язок вчителі мусить бачити в тому, що все, що стосується кожної дитини – її мислення, емоції, здібності, інтереси, нахили, захоплення, – вони повинні знати.

У своїх педагогічних працях учений акцентував увагу на тому, що професія педагога ставить особливі вимоги до його особистості. Працюючи в Павлівській школі, Василь Олександрович багато разів переконувався в тому, яку величезну роль відіграє вчитель початкових

класів, вихователь, який має бути для дитини такою ж дорогою і рідною людиною, як мати. Високі особисті якості вихователя, його знання та життєвий досвід повинен стати для дітей безперечним авторитетом. Під авторитетом Сухомлинський розумів не піднесення, не відгородження від дітей ерудицією, формальне й авторитарне керування дитиною, а довів, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, хвилювань один одного неможлива емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної.

Одним з головних завдань вихователя, вчителя початкової школи, на думку В.О.Сухомлинського, є виховання потреби в красивому, яка багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, її взаємини у колективі. Він стверджував, що “дитинство найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному й молодшому шкільному віці формуються характер, мислення, мова людини” (1, с.15).

В емоційно-естетичному вихованні особливо важливі психологічні настанови, якими вихователь керується, залучаючи дітей до світу прекрасного. Для Василя Олександровича головна його настанова – це виховання здатності емоційно ставитися до краси і потреби у враженнях естетичного характеру.

Аналіз праць Сухомлинського дозволяє зробити висновок, що він тісно пов’язував зміст естетичного виховання дітей з культурою емоцій педагога, яка полягає в його здатності адекватно, емоційно реагувати на різні педагогічні ситуації, дотримуватись естетичних норм. Згадуючи слова К.Д.Ушинського про те, що “почуттям наказувати не можна”, В.О.Сухомлинський зробив важливим складовим формування естетичної культури педагога цілеспрямоване виховання його емоцій та почуттів. Одне із основних завдань емоційного розвитку педагога він убачав у вихованні почуття любові до дітей, в якій ніжна турбота і сердечна ласка поєднуються з мудрою суворістю та батьківською вимогливістю.

Витонченість емоційно-естетичного сприйняття має, на його думку, поширюватися і на здатність педагога розпізнавати за

найдрібнішими нюансами міміки, жесту, тембру голосу, відтінків мови душевний стан дитини. Чим більше відтінків настрою, хвилювань дитини сприймає педагог, тим точніше зможе відчути їх естетичне забарвлення і тим дійовіше буде його виховний вплив. Учитель лише тоді є справжнім вихователем, коли він правильно бачить й оцінює думки, прагнення, найтонші прагнення дитячої душі. В.О.Сухомлинський, виходячи із свого досвіду, наголошував, що вчитель повинен бути не тільки наставником, а й товаришем учня, разом з ним переживати, радіти. За його переконанням, емоційно-естетичною серцевиною морального обличчя вихователя в очах вихованця є його співпереживання душевного стану дитини.

Говорячи про те, що дитяче життя постійно несе вчителю широкий спектр різноманітних, частіше протилежних емоцій і почуттів, В.О.Сухомлинський стверджував, що вміння розбиратися в цій гармонії – перша умова духовної повноти радості й успіху в педагогічній праці. Друга умова – вміння будувати гармонійні, естетичні взаємини з учнями. Основна мета педагога – почути, зрозуміти, відчути серцем емоційний стан дітей і разом з ними “настроїтись” на плідне спілкування. “У школі, де кожний день насичений напруженою працею з оволодіння знаннями, естетичне виховання взагалі стає можливим за умови, якщо ми, педагоги, вміємо показати вихованцям суть кожної речі, кожного поняття тим боком, який викликає естетичну оцінку” (2, с.177).

Вивчення праць В.О.Сухомлинського показує, що для нього характерною була впевненість у тому, що вихованою дитину роблять передусім радість, щастя. Цікавою, на наш погляд, є думка В.О.Сухомлинського про те, що обов’язок педагога – зробити процес навчання радісним, надаючи при цьому великого значення в діяльності дітей емоціям.

Справжній вихователь має любити дітей і знаходити радість у спілкуванні з ними, вміти товаришувати, брати до серця їх радощі і горе, знати душу, як свою власну, вірити, що кожна дитина повинна стати доброю людиною. Але водночас, на думку педагога – гуманіста, любов до дитини має поєднуватись з “розумною вимогливістю”. Треба бачити у вихованні підростаючого покоління кожний свій крок, вважаючи його важливим, “головним”.

Особливу увагу він звертав на особистість педагога, його приклад. Він вважав, що справжній вихователь – людина широкого

емоційного діапазону, що глибоко переживає радість і засмучення, прикрощі й тривогу, обурення і гнів. Емоційна культура як складова частина змісту естетичної культури вчителя, на думку В.О.Сухомлинського, містить у собі культуру керування своїми емоціями. На його думку, вміння володіти собою, своєю поведінкою – одне з найнеобхідніших умінь, від якого залежить успіх у діяльності педагога. Це не означає бути пасивним до всього. Справжні почуття емоційно вихованої людини доходять до дитячих сердець і без крику. Для справжнього майстра виховання характерна велика емоційна культура, вихованість почуттів. “... Щоб ці почуття були сприйняті дітьми, справжньому педагогу-гуманісту не потрібно займатися якимись риторичними вправами: якщо почуття живуть у душі, діти зрозуміють їх без слів” (3, с.498).

Видатний педагог запевняв, що наявність у вчителя емоційної культури позитивно впливає на загальну культуру в школі. На його справедливую думку, якщо вчитель підвищує голос, виявляє грубість, – це ознака низької культури людських стосунків. Де крик, там грубість, емоційна товстошкірість. У крикові розкривається найпримітивніша, інстинктивна реакція, в якій губляться ті зерна емоційної культури, що є в душі кожного вчителя.

Основою емоційної культури педагога В.О.Сухомлинський справедливо вважав естетичну чуйність. У дитини бувають свої тривоги, прикрощі, труднощі, горе. Педагог, що володіє високою емоційною культурою, відчує світ людини з того відбиття думок, почуттів, переживань, які випромінюють очі. Він наголошував, що вчитель мусить виховувати в собі здатність відчувати серцем, намагатись проникнути в емоційний підтекст того, що говорить людина.

Могутнім засобом виховання у дошкільників та молодших школярів, на думку В.О.Сухомлинського, є емоційні моменти в роботі, поведінці педагога, врахуванням ним емоціональних станів і особливостей дітей. Вони є необхідним складовим моментом умілого підходу вчителя до своїх вихованців, педагогічного такту, оцінки їх роботи і вчинків, схвалення їх, заохочення. Емоціонально забарвлена оцінка сприяє усвідомленню учня його недоліків і виникнення прагнення їх виправити.

Для педагогіки є цінним, що В.О.Сухомлинський переконливо довів: учитель обов’язково повинен володіти умінням бачити красу

природи, мистецтва, людських стосунків і з допомогою емоційно-образного, виразного слова формувати це уміння у своїх вихованців. В естетичному та емоціональному вихованні, підкреслював педагог, недопустими є дидактизм, штучне милування природою. Тільки істинне захоплення красою природи може запалити вогник естетичних почуттів у душі дитини. Роль педагога в емоційно-естетичному сприйнятті дітьми природи дуже важлива, адже діти сільської місцевості в оточенні гарної природи можуть не помічати найголовнішого – краси тієї місцевості, де вони вирости і живуть. Ось саме тут, на думку Василя Олександровича, багато що залежить від учителя, від його вміння емоційно, образно відкрити для найменших саме ті сторони красивого, які їм самим не під силу це зробити. І якщо діти не помічають навколишньої краси природи, краси навколишнього середовища, то це наслідок того, що не всі педагоги навчають дітей спостерігати природу, розуміти її.

Отже, в наш час дуже актуальна вимога В.О.Сухомлинського, щоб кожний учитель школи насамперед став умілим вихователем розуму і почуттів дитини. В.О.Сухомлинський – педагог-реаліст, який розумів і розкрив усю складність праці вихователя, яка потребує повної самовідданості аж до самозречення, праці, що посилює лише людям наполегливим і вольовим. Вихователь, на його думку, – це людина, якій, крім педагогічного таланту, великою мірою притаманна глибока і стійка потреба вміння по-справжньому любити дітей, шанувати їх і робити все для того, щоб виховати кожного з них справжньою людиною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т.3. – 669 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т.1. – 653 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т.4. – 637 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарапака Наталія Володимирівна – завідувача навчально-методичним кабінетом дошкільного виховання Кіровоградського обласного інституту удосконалення вчителів.

Коло наукових інтересів: естетичне виховання дошкільників та молодших школярів, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського.

ДОСВІД УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИВАЮЧОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Н. В. Котелянець

У статті розглядаються історико-методичні зв'язки учительських семінарій XIX ст. та сучасних факультетів підготовки вчителів початкових класів, спільність освітніх завдань, підходів до організації змісту методичної підготовки, ролі і місця в ній проблем трудового виховання.

The author researches historical and methodological connections of teachers seminaries of the 19th century and modern Primary School Teacher Training Faculties, the unity of educational tasks and approaches to the organization and content of methodological training, the role and the place of labour upbringing in the investigated problem.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної історико-педагогічної літератури показує, що проблема забезпечення розвитку школярів органічно пов'язана з майстерністю побудови вчителем ефективного навчального процесу, де в розумовій і практичній діяльності виявляються активність і творчість кожного учня. Такого погляду в оцінюванні ролі вчителя дотримувались педагоги різних періодів (Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, А. Дістервег, В.Ф. Одоєвський, М.І. Пирогов, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, В.І. Водовозов, С.Т. Шацький, В.О. Сухомлинський та інші). Я.А. Коменський у “Великій дидактиці”, підкреслюючи роль учителя та учнів, значення особистих пізнавальних здібностей і спілкування, писав, що “багато запитувати, засвоювати, вчити інших – таємниця великої вченості”. Високо оцінюючи роль вчителя, К. Д. Ушинський боровся за створення навчальних закладів, що готують учителів для народної школи. Розвиток у Росії початкової освіти після скасування кріпацтва і підготовка в учительських семінаріях учителів для початкової школи є заслугою цього видатного педагога і громадянина, а також групи його послідовників (М.О. Корф, Л.Н. Модзалевський, Д.Д. Семенов, М.П. Драгоманов та інші). Розроблений К. Д. Ушинським 1861 року “Проект учительської семінарії” являє собою план і наукове

обґрунтування змісту та процесу підготовки учительських кадрів для початкових шкіл. Приділяючи велику увагу предметам педагогічного циклу – психології, педагогіці, методиці початкового навчання, – К. Д. Ушинський різко виступав проти схематизму і трафарету в навчанні, які заважали сприйняттю та осмисленню дитиною навчального матеріалу, не озброювали її вміннями й навичками самостійної роботи, не сприяли загальному розвитку дитини. Це стосувалось і підготовки учнів до самостійної трудової діяльності. Підкреслюючи виховний характер праці, її роль у розвитку особистості дитини, Ушинський писав: “Без особистої праці людина не може рухатися вперед, без особистої праці людина не може стояти на місці, без особистої праці вона буде рухатися назад” (3).

Прискорений процес розвитку фабрично-заводського виробництва, пов’язаний із скасуванням кріпацтва 1861 року, впровадження промислових технологій і техніки, наукових досліджень у промисловість і сільське господарство стали важливими соціально-економічними умовами, що об’єктивно вимагають підготовки численної армії кваліфікованих працівників, введення різних видів ручної сільськогосподарської праці і домоводства в навчальні плани початкової школи.

Дослідження показали, що це стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів й зумовило внесення в навчальні плани учительських семінарій, які готували юнаків до сільськогосподарської праці, обробки деревини, металу, а дівчат – до різних видів рукоділля, домоводства, акушерства, догляду за дітьми.

Про це свідчать видання 1870 року “Положення про учительські семінарії” і затвердження 1875 року “Інструкції для учительських семінарій Міністерства народної освіти”.

Результати вивчення джерел педагогічної літератури кінця XIX століття з погляду розвиваючого навчання свідчать про суттєві розходження теорій, що стосуються доцільності характеру і змісту освіти. Це – теорія “формальної освіти” і теорія “матеріальної освіти”. Незважаючи на те, що в основу “формальної освіти” було покладено розвиток пам’яті, уваги, мислення і мови, вона була відірвана від реального життя й ефективного застосування знань, отриманих у практичній діяльності. “Матеріальна освіта”, на

відміну від “формальної”, мала практичну спрямованість і вимагала, щоб навчальний матеріал був життєвий, але недостатньо приділяла уваги розвитку розумових здібностей учнів.

К.Д. Ушинський піддавав критиці обидві теорії, науково обгрунтовуючи важливість поєднання в навчальному процесі розвитку розумових сил, здібностей і самостійності учнів із засвоєнням необхідних життєвих знань і практичних умінь.

Запоруку реалізації цього важливого комплексного завдання він вбачав у професійних і особистісних якостях педагогів, у змісті їх безпосередньої підготовки в учительських семінаріях, які він розглядав як педагогічні центри озброєння вчителів початкових шкіл методикою розвитку пізнавальної активності дітей, зв'язку навчання з життям. Ушинський вважав, що особистість вихователя означає все в справі виховання.

Педагогічні погляди К.Д. Ушинського на розвиток активності в пізнавальній і перетворювальній діяльності учнів і ролі в ній цілеспрямованої діяльності учителя як суб'єкта навчально-виховного процесу знайшли відображення і розвиток у плеяді його послідовників (М.Ф. Бунаков, М.О. Корф, В.І. Водовозов, М.П. Драгоманов, М.Ф. Левицький, Л.Н. Модзалевський, Д.Д. Семенов та інші). У створених за проектом видатного педагога найкращих учительських семінаріях організація навчально-виховного процесу засновувалася на поєднанні розумової і фізичної праці семінаристів.

Враховуючи важливість підготовки вчителя початкової школи до навчання і виховання учнів, спонукання і розвиток їх творчості, самостійного мислення і глибокої чуттєвості, а також до самостійної діяльності на заняттях ручною або сільськогосподарською працею, видатні педагоги XIX століття і послідовники Ушинського добивалися розумового, фізичного і морального вдосконалення учителя народної школи як через викладання російської мови, літератури, арифметики, історії, географії, предметів педагогічного циклу, малювання, співів, так і через внесення їх до самостійної трудової діяльності, в процес освоєння трудових операцій, навичок роботи із знаряддям праці, пізнання різноманітних природних матеріалів. Особлива увага приділялась сільськогосподарській праці як джерелу пізнання землі і навколишньої природи, її законів, процесів і явищ, засобу

розвитку спостережливості, допитливості і працелюбства. Таку підготовку вони розглядали як найважливішу умову вироблення у вчителя умінь з організації самостійної активної діяльності й розвитку учнів взагалі.

Характерна особливість роботи учительських семінарій полягала в підготовці учителя до навчання молодших школярів загальноосвітніх предметів і праці в сільському господарстві. Випускник семінарії вважався єдиною інтелігентною, високоосвіченою людиною на селі. До нього буде звертатися населення, і він повинен консультивати його на рівні сучасних досягнень науки, особливо сільського господарства. Тому розумовому, моральному і фізичному розвитку майбутнього вчителя народної школи приділялась значна увага.

В учительських семінаріях вводилися заняття із садівництва і городництва, роботи по дереву і металу. В майстернях нараховувалося більше 80 найменувань верстатів й інших механізмів. Одним із основних принципів побудови такого навчання був принцип доступності, послідовності і самостійності.

У майстернях семінарії виконувалась загальна для всіх цих закладів програма. До теоретичної частини входило ознайомлення учнів з історією і сучасним станом цих предметів у різних країнах, огляд спеціальної літератури і методики викладання, найголовніші відомості з ручної обробки деревини і металу.

Практична частина програми з обробки деревини і металу передбачала виготовлення предметів зрослої складності. На кожну поробку учню давали пояснювальний лист, виконавчі креслення, які розкривають поступовий хід роботи і малюнок для “повноти наочності”.

Учительські семінарії широко підтримувалися педагогічною громадськістю, вони внесли суттєвий внесок у теорію і практику підготовки педагогічних кадрів.

Багато учительських семінарій було перетворено в трирічні учительські курси, потім – педагогічні технікуми. В 50-ті роки ХХ ст. створюються педагогічні інститути на базі учительських вузів та інститутів народної освіти. В ці роки поряд з педагогічними училищами вчителів початкових класів починають готувати факультети педагогіки і методики початкового навчання.

Таким чином, можна вважати, що педагогічні інститути, особливо факультети підготовки вчителів початкових класів, є наступниками учительських семінарій. Наступність виражається не тільки у використанні їх матеріально-технічної бази, але і в постановці методичної підготовки, організації і змісту педагогічної практики, особливо в підготовці спеціалістів до трудового навчання (молодших школярів) з обробки природних матеріалів, паперу, картону, деревини, металу, до сільськогосподарської праці, в тому числі і в підготовці спеціалістів до розвиваючого трудового навчання учнів початкових класів.

У журналі “Російська школа” (№4, квітень 1890, с.113) підкреслювалось: “Для гармонійного розвитку потрібна ручна праця, яка є одним із найважливіших виховних засобів, що впливають не тільки на розумовий і моральний розвиток, але й сприяють формуванню характеру учня”. Більш чітко значення ручної праці було висловлено в статті Є. Ковальського “Сільськогосподарські заняття в учительських семінаріях і початкових школах”. Він писав: “...правильно організовані роботи в шкільному садку і городі не повинні влаштовуватись на збиток класним заняттям і при їх виборі слід зупинятися на тих роботах, які мають розвиваюче значення” (2, с.39).

1898 року вийшла в світ монографія А.Ф. Гартвіга “Ручна праця як метод навчання і виховання в сім’ї та школі”, яка витримала декілька видань. У ній викладена історія розвитку світової педагогічної практики організації ручної праці, розкривається її освітнє і виховне значення, характеризується процес поступового розвитку молодших школярів під час занять ручною працею (1). Цей процес починається з вироблення спостережень, формування понять, а потім відпрацьовування взаємозв’язку явищ, які характеризуються в різних шкільних предметах як високий рівень розвиваючого трудового навчання. Наприкінці розкривається близько тридцяти методів і прийомів навчання ручної праці, більшість з яких забезпечує розвиваюче трудове навчання. В їх числі методи, які забезпечують формування ускладнених спостережень, замальовування предметів і явищ стосовно природознавства, географії та інших предметів, колекціонування рослин, листків, комах, зразків ґрунту, старовинних предметів, виготовлення і ведення календаря природи; спостереження і догляд

за рослинами і тваринами і т. д. Застосовувалися методи і прийоми, які дозволяють усвідомити певні поняття, явища, в їх числі: ілюстративне малювання до уроків з рідної мови, природознавства, колекціонування, сортування, групування і наклеювання картинок, гравюр; ліплення з глини різних предметів. Учителі минулого століття на заняттях ручною працею застосовували методи і прийоми навчання, які забезпечували розкриття взаємозв'язку явищ, у числі яких були: виготовлення моделей мір довжини, ваги, геометричних фігур, тіл з різних матеріалів; поробка таблиць з різноманітних процесів виробництв; гіпсування, поробка приладів; закладка шкільного садка і т. д.

Дослідження показало, що з багатьох напрямків сучасної підготовки вчителя початкових класів існує суттєва наступність щодо досвіду вчительських семінарій XIX століття. Ця наступність особливо виявляється в підготовці до занять з молодшими школярами з обробки природних матеріалів, паперу і картону, деревини, металу, тканини, організації і методики сільсько-господарської праці. Розв'язування вчительськими семінаріями педагогічних завдань, сформульованих К.Д. Ушинським, пов'язувалося з діяльним підходом до підготовки вчителя народної школи, розвитком діяльності, активності й самостійності учнів. Це дозволяє зробити висновок про доцільність використання досвіду вчительських семінарій як важливої умови підготовки вчителя у вищій педагогічній школі до розвиваючого трудового навчання молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гартвіг А. Ф. Ручной труд как метод обучения и воспитания в семье и школе. – Москва, 1898.
2. Ковальський Є. Сільськогосподарські заняття в вчительських семінаріях і початкових школах // Російська школа. 1892, № 9.
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Котелянець Наталія Валеріївна – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми розвиваючого навчання в початковій школі.

ПРОБЛЕМА САМОВИХОВАННЯ В СКАУТСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

Л.О. Ярова

У статті розкриваються поняття “скаутська організація”, “самовиховання в скаутизмі”. Акцентується увага на діяльності скаутської організації та значення її досвіду для сучасної практики дитячого руху і виховання взагалі.

The notions scouts organization, self-upbringing in scouting are considered in the article. The main attention is paid to the role of scouting and its peculiarities for the modern practice of children movement and upbringing.

Важливою проблемою сучасного суспільства є проблема самовиховання дітей та молоді. Сучасна школа мало уваги приділяє вихованню дітей. Гострою є також проблема діяльності позашкільних освітніх закладів.

На фоні несприятливих соціально-економічних умов усе це привело до інтенсивного зростання дитячої злочинності та наркоманії. Звичайним явищем у дитячому та молодіжному середовищі сьогодні стала бездуховність, відсутність будь-яких моральних принципів, повна соціальна апатія.

Проблема виховання дедалі стає вагомішою і потребує якнайшвидшого розв’язання. У зв’язку з цим актуальним стає залучення дітей та молоді до самовиховної діяльності, методи якої розроблені і з успіхом використовуються в скаутських організаціях у понад 250 країнах світу з початку ХХ століття.

Головною метою скаутингу як системи виховання і як неполітичного громадського дитячо-молодіжного руху є духовний, патріотичний, інтелектуальний та фізичний розвиток молодої людини, активізація її внутрішнього потенціалу, творчих здібностей й адаптація у навколишньому середовищі.

Провідним засобом самовиховання скаутської методики є діяльність. При всьому розмаїтті видів діяльності вплив на сприйняття, усвідомлення і переживання індивідом тих чи інших зразків самовиховання залежить від спільної для різних видів діяльності внутрішньої структури: мотиву, мети, особистісного смислу. Усі види діяльності позитивно впливають на

самовиховання. Одна із найголовніших цілей самовиховання – розвиток нахилів і здібностей особистості, а цього можна добитися тільки в різноманітній, цікавій, захопливій, творчій праці.

Існує багато подібного в організації праці й самовиховання: є мета, завдання, мотиви, контроль, оцінка. Іншими словами, беручи участь у раціонально організованій праці, діти фактично проходять школу правильної організації роботи над собою. Вплив трудової діяльності також значний ще й тому, що психологія самовиховання багато в чому ґрунтується на психології праці. Робота розуму і рук – необхідна умова самовиховання. У будь-якій праці елемент самовиховання мусить бути яскраво вираженим, без цього її не можна вважати повноцінною. Скаутська система самовиховання визначає такі характерні риси виховної праці:

- можливість для розвитку здібностей;
- насиченість позитивними переживаннями;
- напруга, подолання труднощів;
- можливість самопізнання, самовираження і самоутвердження в праці.

Одним із важливих напрямків самовиховання у скаутській організації є дотримання режиму. Неухильне, свідоме дотримання режиму праці й відпочинку розглядається як засіб вольового самовиховання. Воно в більшості випадків виступає необхідною умовою старанного дотримання режиму.

Дотримання дисципліни праці й відпочинку, що є за своєю сутністю дотриманням режиму, неможливі без самодисципліни. Самодисципліна – це вміння і готовність діяти згідно з правилами. Самодисципліна вимагає позитивного ставлення до всього, що встановлює правила. Позитивне ставлення існує у тому разі, якщо:

- а) людина розуміє потребу суспільства;
- б) має самооцінку;
- в) цінить усе, що її оточує і сприяє розвитку почуття самоцінності, вміння бачити себе, власне “я”.

Усе це набувається у процесі спілкування в групі. На це впливає вміння пізнати себе, оцінити і навіть розвинути свій талент, набути знань, умінь спілкуватися з іншими; вважатися повноправним членом групи; можливість виявити себе і робити щось корисне для групи.

Баден-Пауелл, засновник скаутизму в Англії, говорив: “Найвищою мірою важливо прищепити молодому громадянину почуття відповідальності за власний розвиток і здоров’я. Фізичні вправи прекрасні, вони являють собою дисциплінарний засіб розвитку” (1, с. 213).

Усі функції фізичного самовиховання здійснюються ефективніше, якщо вони гармонійно пов’язані в одне ціле, в систему точно відпрацьованого керування фізичним розвитком особистості. Результативність фізичного самовиховання визначається тим, як воно позначається на цілісному розвитку особистості, а не лише на здоров’ї і фізичних якостях дітей та підлітків. Тому результатом фізичного самовиховання є сформовані на високому рівні спрямованість особистості, культура поведінки, здоровий спосіб життя, висока працездатність й оптимізм, самовладання і вимогливість до себе.

У процесі самовиховання фізичні, вольові та моральні якості формуються одночасно, впливаючи на всебічний розвиток, що відбивається у системі скаутингу таким чином: завдання морального, вольового і фізичного самовиховання здійснюються одночасно. Для дітей молодшого віку до завдань морального самовиховання входить виховання чуйності, об’єктивної самооцінки, чесності, а також виховання самостійності, ініціативності, стриманості й активності, вміння долати втому і труднощі (усе це входить до вольового формування особистості).

До завдань морального виховання й самовиховання підлітків і учнів старшого віку входить виховання нестерпності до власних недоліків і недоліків інших, формування трудової активності, виховання громадянськості. На цьому етапі відбувається життєве самовизначення особистості. У дітей виробляється організованість, вимогливість до себе за допомогою самовправ, самотренувань.

Зазначені напрямки виховного процесу є зв’язувальною ланкою у здійсненні провідних завдань морального, вольового і фізичного самовиховання. Послідовне і взаємопов’язане здійснення цих завдань призводить до цілісного розвитку особистості.

Великого значення у розвитку особистості в системі скаутингу надають **естетичному вихованню**. Естетичне виховання і самовиховання повинні сформувати загальну естетичну культуру

особистості у тісному зв'язку з культурою розумової і фізичної праці, етикою поведінки і спілкування. Естетичне самовиховання невіддільне від виховання, є його результатом, його поглибленням і завершенням. Але головна особливість естетичного самовиховання у скаутській системі полягає в тому, що воно тоді стійке й ефективне, якщо пов'язане постійно з іншими напрямками роботи над собою. Естетичне самовиховання виконує такі функції:

- удосконалює органи відчуття, а отже, і механізм сприйняття навколишньої дійсності й інформації;
- забезпечує стійку увагу, спостережливість і взаємодію органів чуття при активному творчому пізнанні, виступає передумовою розвитку інтересу, допитливості;
- посилює вплив мистецтва на моральність;
- сприяє вихованню творчої особистості, творчого ставлення до праці.

Робота над собою у сфері естетики найбільшою мірою виявляється у старшому підлітковому віці. Але естетичні аспекти пронизують усе дитяче життя. Щоб сформувати почуття прекрасного, кабскаутів навчають бачити в гармонії красу, розрізняти добро і зло. Молодших скаутів виховують на основі тренувань і вправ на розвиток зору, слуху, руху, нюху тощо. І все це відбувається у грі, яка є основою вироблення багатьох умінь і навичок, передумовою наслідування дорослих, допомагає засвоєнню їх досвіду. У скаутській організації застосовується багато ігор, що сприяють розвиткові уваги, спостережливості, фантазії, інтуїції, ініціативи.

У системі скаутингу підкреслюється важливість гри для загального розвитку і формування естетичної культури особистості: у грі діти задовольняють увесь комплекс потреб у самовираженні, самоутвердженні (які вони спритні, вмілі, винахідливі, що вміють робити), у враженнях (цікаво, звабливо), у спілкуванні (всі ігри мають колективний характер), у вдосконаленні (хто краще). Особливого значення у скаутизмі набувають рольові ігри. Самовправи і тренування у молодших скаутів спрямовані на формування навичок естетичної діяльності. У скаутів існує звичай проводити конкурс на прикрашення скаутського клубу, кімнати. Іншим напрямком естетичного виховання і самовиховання скаутів є формування естетичного

ставлення до природи в діяльності, спрямованій на її охорону і збагачення. У скаутській організації вся діяльність проводиться в тісному контакті з природою. Організуються цікаві екскурсії на природу: діти малюють усе, що їм видається цікавим. Елементи естетичного самовиховання тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю і розвитком органів чуття.

Об'єктивне сприйняття природи дозволяє пізнати себе, проникнути до власного "я". Діти молодшого віку розвиваються естетично, якщо спілкування з природою супроводжується спілкуванням з ровесниками і дорослими. У підлітків велике дійове начало краси: пізнання, перетворення природи невіддільне від улюбленої діяльності, від самопізнання. Діти старшого віку потребують індивідуального спілкування з природою для саморегуляції свого внутрішнього світу, прийняття важливих рішень. Природоохоронна діяльність збуджує до естетичного самовиховання майже кожного підлітка і дитину старшого віку.

Тому в системі скаутингу для того, щоб діти самостійно розвивали свої естетичні обдарування і здібності:

- підтримується переважний інтерес до обраної улюбленої галузі знань і діяльності;
- створюються реальні можливості розвитку здібностей, як тільки ті виявляться;
- здійснюється індивідуальний підхід у навчанні й вихованні з урахуванням можливостей віку;
- здійснюється кооперування з іншими дітьми, які володіють здібностями в цій же галузі;
- йде безперервне вдосконалення стимулів особистих досягнень дітей;
- створюються можливості для переходу в інші сфери діяльності.

Усі ці заходи допомагають підтримувати стійке естетичне самовиховання у процесі формування і становлення особистості, будь-яку діяльність, в якій дитина виявляє власні обдарування і здібності, поступово стає естетичною, а будь-який вид роботи над собою на певній стадії викликає естетичне самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баден-Пауелл Р. Юний розвідник / Пер. з англ. Є. Кульчицького. – Мюнхен, 1950.
2. Бех І. Д. Відповідальність особистості як межа // Початкова школа. – 1994. – № 9-10.
3. Галузинський В. М. , Масленнікова Н. П. Самовиховання та самоосвіта школярів. – К. : Рад. школа, 1969.
4. Тайчинов М. Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – М. : Просвещение, 1982.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярова Лариса Олегівна – викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблема виховання і самовиховання дітей та підлітків на сучасному етапі.

СОЦІОЛОГІЧНА ОСВІТА ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ: МОРАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Л.М. Перевозник

У статті робиться спроба вивчення проблеми, пов'язаної з необхідністю розробки в країні системи соціологічної освіти учнів старшого шкільного віку. Можливість функціонування такої системи розглядається на теоретичному, морально-емоційному та інформаційно-оцінювальному рівні. Актуальність цього дослідження пояснюється необхідністю свідомої участі молоді в соціальних перетвореннях в українському суспільстві.

The author makes an attempt to study the problem connected with the necessity to provide the system of senior schoolchildren sociological education. Possibility of the system functioning is being considered on the theoretical, moral and emotional levels. The research actuality is explained by the necessity of the of the youth's participation in social transformations in Ukraine.

Неможливість реформування українського суспільства без об'єктивної інформації про його стан, без моральної оцінки соціальних змін і перспективи створення національної етичної системи все більш очевидна.

Ефективність морально-етичних норм, вартостей та етичних систем виступає одним з головних соціальних факторів й ознак самого "соціального" у будь-якому суспільстві.

Найпоширеніший зміст моралі полягає в розумінні того, за якими конвенційними правилами чи принципами живуть і діють люди і як ці правила сприймаються різними соціальними групами. У цьому контексті йдеться про наймолодшу вікову соціально-демографічну групу молоді – шкільну молодь. Слід зазначити, що сам термін у зв'язку із значними структурними змінами системи освіти неповністю розкриває суті групи, є дещо проблематичним, але поки що в науковій літературі виступає як загальнозживаний. Використовуючи його, більшість науковців має на увазі молодь, старшокласників шкіл I-III ступенів та учнів гімназій, коледжів ліцеїв віком 15–17 років. До речі, цю категорію молоді постійно залучають до опитувань громадської думки, які проводять різні соціологічні служби, зокрема Український інститут соціальних досліджень та Центр "Соціальний моніторинг" (1).

У зв'язку з небаченою соціологізацією суспільного життя і багатьох наук проблема соціологічної освіти шкільної молоді в українському суспільстві має досить актуальний вигляд. Посилює цю актуальність і велике розширення вивчення соціогуманітарних дисциплін, зокрема соціології в навчальних закладах різного рівня та введення в їх штати професійних психологів, соціологів.

У науковій літературі ця проблема поки що не знайшла відповідного висвітлення й осмислення.

Сьогодні стосовно до соціології досить очевидні такі підходи: з одного боку, відбувається широка популяризація соціологічного знання до загальнонавчального, відбувається своєрідна абсолютизація соціології і, як результат цього, почали швидко створюватись теоретичні курси з галузевих соціологій, проводяться малокваліфіковані соціологічні дослідження різними соціологічними групами на рівні аматорських. З іншого боку – вивчення, аналіз громадської думки в різних соціальних групах суспільства з певними практичними рекомендаціями із питань функціонування суспільства в цілому чи його окремих підсистем, або ж ефективності соціології та прикладних соціологічних досліджень в країні існує досить давно на рівні констатації і не дає бажаного, вкрай необхідного поштовху для оволодіння соціологічними знаннями, особливо молоддю.

Крім того, існує звичка, традиційно характерна для нашого недавнього минулого: не використовувати при виробленні соціальних технологій і рішень об'єктивні дані соціологічної науки, а брати з них лише вигідні для використання. Тим самим продовжує існувати погляд на соціологію як одну з “обслуговувальних наук” (особливо стосовно популярності різних гілок влади, політичних діячів різних рівнів, певних рішень та законів тощо).

На нашу думку, ситуацію можна змінити на краще за рахунок соціологічної освіти населення. А оскільки близько половини суспільства – молодь, то йтиметься про освіту молоді і створення основи для сприйняття соціологічних знань серед наймолодшої категорії молоді – старшокласників. І започаткувати такі основи має можливість школа та нові заклади загальноосвітнього профілю: гімназії, ліцеї, коледжі. Доцільно зауважити, що йтиметься не про професійну соціологічну освіту, а про одну з

ланок соціологічної освіти населення, пропагування соціологічних знань професіоналами, де соціологи виступають у новій для себе ролі – організатора соціологічного просвітництва.

У країні більш-менш налагоджена економічна, педагогічна, методична освіта тощо. Відомі різні цикли лекцій, курси, лекторії, семінари, “всеобучі”, навіть університети. Соціологічні знання населенню поки що доходять через повідомлення засобів масової інформації (ЗМІ) про опитування, рейтинги та інше. Але доцільно використовувати і досвід минулого в організації вивчення цих знань, хоч про соціологічну освіту в широкому розумінні слова можна говорити поки що тільки в перспективі.

Поширення соціологічних знань як сукупності ідей, концепцій, об’єктивних даних про суспільство серед шкільної молоді, на нашу думку, може здійснюватись на таких рівнях: теоретичному, професійному рівні спеціалістів, які роз’яснюють молоді теоретичні основи соціологічної науки; морально-емоційному рівні, що реалізується в процесі безпосереднього виховання молоді; інформаційно-оцінювальному, який дає інформацію про конкретні події суспільного життя й оцінки цих подій з позиції напрямку розвитку, обраного суспільством, і завдань, що випливають з нього. Це рівні в основному величезної внутрішньої інтелектуальної і психоаналітичної діяльності особистості із сприйняття і перетворення знань у власні мотиви, потреби, переконання, дії, вчинки у співвідношенні з раніше сформованими уявленнями й почуттями. Звичайно, треба враховувати побутовий рівень соціологічної інформованості молоді, який полягає в тому, що молодь, як і будь-який пересічний громадянин, “знімає” інформацію через сучасні ЗМІ, виступаючи в ролі стихійного соціолога.

Українське суспільство стоїть на місці, а подекуди відкочується назад у своєму суспільному розвитку. Майбутнє суспільства – в руках молоді. Отже, одне із принципових завдань соціологічної освіти старшокласників на теоретичному рівні: пояснення механізму дії людського суспільства, його закономірностей на основі загальних соціологічних теорій і соціологічного аналізу особливостей розвитку України.

Звичайно, роботу в цьому напрямку доцільно будувати в концептуальному та проблемному ключі для того, щоб дати

можливість молоді прийти до істинності розуміння проблеми самостійно, адже істина для особистості лише та, до якої ця особистість прийшла сама. Теоретичний рівень надзвичайно багатий проблематикою, в опануванні якої молодь вимагає підтримки і пояснення дорослих. Але в цьому розмаїтті проблем необхідно виділити декілька, від розуміння яких молоддю залежать й інші проблеми.

Насамперед треба розвіяти в молоді космополітичні ілюзії: на Заході все краще, ніж в Україні. На сьогодні в загальнолюдському соціумі ідеального суспільства немає й не може бути і в майбутньому. Молодь же в своїй більшості перебуває в полоні цієї ілюзії.

Друга проблема, яку можна і треба перебороти, це соціальна апатія, пасивне очікування торжества ринкових відносин і їх “автоматичних” результатів – матеріального добробуту, демократії і високого рівня соціального захисту. В одному із публіцистичних виступів в українських ЗМІ відомий письменник В.Коротич, який багато років працював професором Бостонського університету в США, відзначив, що одна з його студенток, негритянська дівчина, консультувалася з курсової роботи, тема якої звучить досить загадково: “Афро-американці як радянські люди”. Пояснення змісту теми може бути лише одне: йдеться про пасивне очікування кращого життя, соціального патерналізму від держави чи певних фондів, гуманітарної допомоги від спонсорів, чи настання комунізму, якого так чекали радянські люди. Система соціальних гарантій постійного підживлення вирощує пасивних людей, які не мають ініціативи.

Раніше вчитель, вихователь пояснював учням, що взагалі соціалізм сам по собі добрий, але це у нас так сталося, що він ніби не такий, як треба. Тепер йдеться про капіталізм, який теж добрий, у ньому більше соціальної справедливості, ніж у радянському соціалізмі, а те, що у нас у суспільстві, то особливий витвір, мине певний час і все буде добре.

Тут йдеться про подолання синдрому “совкових” людей і про вироблення якісно нової поведінки, активності в умовах переходу до ринкового суспільства.

Сучасна соціологічна наука розуміє активність як соціально визнану цілеспрямовану поведінку, результатом якої виступають

відповідні соціально корисні зміни (6, с. 292), та продуктивну активність, тобто невідчужену активність, вияв потенцій індивіда, його якостей, орієнтацій характеру. Власниками продуктивної активності виступають продуктивні особистості, які оживляють усе, до чого б вони не доторкнулися. Вони реалізують свої власні здібності і вселяють життя в інших людей і в речі (6, с. 294).

Зрозуміло, що успіх соціологічної освіти криється в цілісності всіх рівнів освіти, на яких вона проводиться, і їх взаємодії. Оскільки йдеться про початкову ланку соціологічної освіти молоді, до якої можуть бути залучені учні старшого шкільного віку (15-17 років), то, звичайно, треба враховувати їх вікові, психологічні особливості, вразливість, емоційність, категоричність суджень, максималістські оцінки вчинків людей, що оточують. Морально-емоційний та інформаційно-оцінювальний рівні соціологічного знання тут мають особливе значення. Оцінювальні судження, знання про вартості, духовно-моральні орієнтири і спрямування можуть допомогти представникам молоді цієї вікової групи у виборі майбутніх життєвих позицій та формуванні певних моральних переконань, що ґрунтуються на об'єктивності знань.

Одна із соціологічних проблем, яка стоїть ніби в центрі всього інформаційного простору суспільства, – це проблема входження України в світову і європейську спільноту. Навіть у добропорядного громадянина суспільства під пресингом негативізму створюється враження, що Україна перебуває на узбіччі світового цивілізаційного процесу, в глухому куті. А які ж морально-емоційні почуття переживає юнак чи дівчина, які в силу психовікових особливостей та через цілком природну відсутність соціального досвіду не можуть визначити і зрозуміти причини такої, на перший погляд, безнадійної ситуації!? Таких, як наш народ, десятки народів у світі, і кожен з них займає свою нішу в світовому соціальному просторі.

Формування соціальної поведінки на негативному прикладі будь-якого масштабу веде до утвердження поведінки негативізму. Якщо раніше пропагувалось солодке світле майбутнє, то концепція самовбивчого катастрофічного суспільства сьогодні психологічно подавляє свідомість мільйонів. Матеріальні вартості майже повністю витіснили духовні. Формується своєрідний некрофілічний комплекс нового часу, де некрофілія розуміється

не як любов до мертвих, а як перевага мертвого над живим. З одного боку, це пояснюється так званою “маятниковою свідомістю” (вчора був ухил в один бік, сьогодні – в інший). Але стан соціальної нестабільності впродовж багатьох років виховує люту ненависть до реформ у людях різних поколінь, у тому числі і в школярів. Тут дає про себе знати і міфологічна свідомість, коли люди вірять міфам більше, ніж реальності, а в самій реальності не бажають, за окремими винятками, бачити можливості соціальних змін на краще.

Ілюстрацією в буквальному розумінні вбивчого характеру негативної інформації безперспективності розвитку суспільства й особистості є різке зростання суїциду в українському суспільстві. Серед молоді віком 15–24 роки кількість самогубств становить 188 випадків на сто тисяч юнаків і дівчат, і ця цифра в шість разів вища, ніж серед інших вікових груп населення (5).

На нашу думку, тиск негативізму такого масштабу в українському суспільстві, окремі епізоди якого наведені вище, може аргументовано подолати тільки об’єктивна, виважена соціологічна інформація.

Величезними, поки що нереалізованими можливостями в цьому напрямку, володіють і молодіжні організації України. Сьогодні проблемами молоді в нашому суспільстві займаються 242 громадські молодіжні організації, 393 – дітьми. З 18 тис. громадських організацій України лише приблизно 15% дійсно працюють і життєздатні (3). За прикладом Заходу, доцільним було б доручити їм соціальну і виховну сфери, через які знайшли б логічне розв’язання зазначені проблеми.

При організації соціологічної освіти учнів на інформаційно-оцінювальному рівні доцільно виходити з погляду демократизації всіх суспільних відносин, і зокрема, на міжособистому рівні, що означає різку зміну оцінювальних суджень і системи вартостей (у домашніх відеотеках сьогоднішніх школярів – “бойовики” і мультфільми, які за змістом знову ж таки “бойовики”).

Але в той же час необхідно враховувати, що характерною особливістю української ментальності виступає певна “закритість” окремих тем. Самі традиції українського суспільства певною мірою “закриті”. І скільки б звинувачень не звучало щодо тоталітарного минулого країни, її недемократичності, все-таки найвагомий

аргумент – у нас так не заведено. І сліпе наслідування Заходу лише відтіняє цю рису.

Шкільну молодь не завжди цікавлять знання про суспільство на високому теоретичному рівні. До цього рівня доцільно підніматися через знання учнів про самих себе. Широко входять у практику педагогічної діяльності опитування учнів з широкого кола проблем. Різні, часто найскладніші програми соціологічних досліджень, навіть ті, що не належать до так званої “молодіжної” проблематики, майже завжди охоплюють і молодь. Але часто отримані результати використовуються лише вузьким колом учених. На нашу думку, соціологічні знання про молодь потрібно доводити до наймолодших.

Соціологічне інформування (окремі рубрики чи сторінки в молодіжних виданнях) у доступній формі можуть надати допомогу учням у раціональній організації навчального і вільного часу, в спрямуванні й розвитку своїх інтересів, у виборі професії, в практичному застосуванні отриманих знань, налагодженні різних форм шкільного самоврядування, в підвищенні ефективності педагогіки співробітництва, в якій учень уже не виступає простим споживачем знань і нічим об’єктом виховання.

Але й тут слід зауважити, що найбільший інтерес цієї вікової групи криється в морально-етичній сфері: проблемі вчинків, виборі друга, коханні, схожості зі своїми однокласниками і несхожості, оригінальності й унікальності, правди і неправди у вчинках дорослих, об’єктивності в оцінюванні своїх знань та інше стоїть на першому місці у старшокласників. Значна переоцінка значення власної особи у виробленні свого уявлення про те чи інше явище і відчуття нерідко ілюзорної комфортності, гармонії і щастя, індивідуального і колективного. Часто в цьому випадку думка “натовпу”, молодіжної “тусовки”, кола друзів виявляється панівною над думкою індивіда. Доцільно тут нагадати про той взаємозв’язок соціологічного прогресу і моралі, принципу щастя, на який вказував П.Сорокін (5, с. 510–511), колективного щастя, яке досягається лише різними видами людської діяльності (2, с. 246).

Соціальні процеси в світовому співтоваристві і в українському суспільстві, зокрема, розвиваються надзвичайно динамічно і неоднозначно. Те, що вважалось аксіоматичним вчора, виявилось у сьогоднішні абсолютно застарілим і непродуктивним. Не одне

покоління радянської молоді на основі необ'єктивної соціологічної інформації формувалось у напрямку, який в теорії нібито був ідеальним, а на практиці виступав тупиковим і безперспективним. У реальному житті майже кожен випускник школи стикався з проблемами, труднощами, створеними саме необ'єктивністю інформації, в якій найчастіше утопічне і бажане видавалось за наявне.

Шкільна молодь сьогодні виростає і формується в умовах зовсім інших, часто жорстоких, матеріальних стосунків, нової ментальності. Самостійність, якої так часто не вистачало старшокласникам у недалекому минулому, формується суворими умовами переходу до ринку. Соціально-економічні, політичні, морально-ідеологічні парадигми наповнюються принципово новим змістом. Якими б не були труднощі розвитку незалежної України, до молодого покоління повинна надходити об'єктивна соціологічна інформація, джерелами якої виступають передусім наука та ЗМІ, інформація, яка б виступала активним збудником позитивної енергії українського етносу.

На думку автора, моральний аспект зазначеної проблеми полягає в подачі об'єктивної соціологічної інформації через систему соціологічної освіти, у формуванні вмінь молоді користуватись цією інформацією та в баченні перспектив розвитку суспільства й умов власної самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Громадська думка // Вечірній Київ. – 1998. – 21 листопада.
2. Гурина М. Философия: Учеб. пособие для выпускных классов лицеев, для поступающих в высшие школы и студентов первого цикла высшего образования. – М., 1998.
3. Рог Елена. Общественные организации хотят, но пока не могут // Московский комсомолец в Украине. – 1999. – 14–21 января.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисловие А.Ю.Согомонова. – М., 1992.
5. Якунин В. Ежедневно кончают жизнь самоубийством в Украине более 40 человек // Комсомольская правда в Украине. – 1998. – 23 октября.
6. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Минск, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перевозник Лариса Михайлівна – викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ НОВОВВЕДЕННЯ І ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Б.С. Набока

У статті описується експериментально набутий досвід використання персональних комп'ютерів у навчально-виховному процесі. Висвітлюються загальні й специфічні проблеми запровадження нових інформаційних технологій навчання в системі демократизації освіти. Здійснено розробку регіональної моделі інформаційної системи управління освітою на різних рівнях

The article deals with the experience of experimental work as far as the usage of PC in the educational process is concerned. General and specific problems of introduction of new informative teaching technologies in the system of democratic education are described. The elaboration of regional model of informative system in educational administration on various levels is carried out.

Демократичні процеси, що відбуваються в суспільстві, ставлять перед державою завдання з реформування системи освіти як такої, що охоплює і змістовні, і технологічні, і фінансові питання.

Для вивчення суті науково-педагогічних інновацій практичних дій, пов'язаних з реалізацією технологічних нововведень, на базі Кіровоградської спеціалізованої загальноосвітньої школи №22 створена експериментальна науково-методична лабораторія нових інформаційних технологій (НІТ) обласного інституту вдосконалення вчителів.

Значення комп'ютера для системи освіти ще не повністю усвідомлено педагогами. Комп'ютер і програма повинні позбутися своєї штучності і стати невід'ємною частиною процесу навчання. Крім того, необхідна інтеграція інформаційної технології в арсеналі педагогічного інструментарію, відродження ідей індивідуалізованого навчання (4).

Застосування нових програмних засобів дозволить перебудувати навчання не лише з математики, фізики, хімії, але й з таких, здавалося б далеких від комп'ютера навчальних предметів, як мова, музика, малювання, географія, історія (2).

Розвиток освітнього менеджменту потребує широкого впровадження в управлінську діяльність автоматизованих робочих місць (АРМ) директора, заступника, секретаря. Наявність АРМів сприяє гуманізації навчально-виховного процесу, забезпечує демократичне спілкування, оперативний доступ до знань, отримання своєчасної, вичерпної інформації, вибір оптимальних варіантів розв'язків та прогнозування їх наслідків.

Управлінська діяльність у школі ґрунтується на використанні технологічного середовища інтегрованої інформаційної системи (ПС "Школа"). За допомогою інформаційної системи адміністрація здійснює планування навчально-виховної роботи (річне, місячне, тижневе). Комп'ютер веде алфавітну книгу учнів, реєструє вхідні та вихідні документи, зберігає анкетні дані працівників школи, містить пакет документів про атестацію вчителів, книгу наказів, каталог науково-методичної літератури і нормативних документів Міністерства освіти, допомагає складати розклад уроків та готувати статистичні дані (5).

Основні напрямки роботи лабораторії такі:

1) впровадження наскрізної програми з курсу "Комп'ютерні технології та інформатика";

2) розробка та апробація інтерактивної технології внутрішкільного контролю і керівництва на основі інформатизації навчально-виховного процесу й управлінської діяльності. Створення шкільного інформаційно-методичного центру.

Лабораторія є координаційно-методичним підрозділом школи та інституту. Вона підтримує зв'язок з регіональними інформаційно-методичними Центрами, Українським фондом програмних засобів навчання, з іншими закладами освіти.

Застосування нових інформаційних технологій в освіті – один із засобів підготовки кадрів у сучасних умовах із урахуванням завдань майбутнього. Розв'язання цієї проблеми вимагає звернути особливу увагу на розвиток форм подання знань, формування інтелектуальних умінь, набуття практичних навичок у галузі застосування новітніх засобів обчислювальної техніки (3).

Творчим доробком лабораторії в цьому році було проведення семінарів-тренінгів для директорів і заступників директорів шкіл міста і області на тему "Менеджмент і ефективні освітні технології". Демонструвались уроки з усіх навчальних предметів

з використанням НІТ, діяла виставка програмно-методичних засобів (ПМЗ) навчання, проводилась презентація авторських проектів з менеджменту та маркетингу.

Маємо власні напрацювання для впровадження нових інформаційних технологій в управлінську діяльність адміністрації школи:

- апробовані автоматизовані робочі місця (АРМ) директора, заступника, секретаря школи;

- експертно-інформаційну систему тестування вчителів з фахової підготовки, тести з охорони праці і ТБ (для керівників шкіл);

- адаптовану експертно-інформаційну систему діагностування ефективності управлінської діяльності адміністрації школи.

Члени лабораторії розробили:

- комп'ютерні етюди з народознавства “Українська писанка”;

- контрольні-тренувальні тести з географії для 6–11 класів, іноземної мови для 5–7 класів, російської мови для 5–7 класів;

- систему інтегрованих уроків з образотворчого мистецтва для 5 і 6 класів з використанням графічного редактора SPEN.

“Найбільш тривожне, по суті безмежне джерело марнотратства часу – це нескінченне “підтягування” відстаючих. Учитель змушений весь час повертатися до того, що вже вивчалось, без кінця давати додаткові вправи. Щоб звільнити вчителя від цієї безплідної праці, треба прагнути до того, щоб оволодіння знаннями було водночас застосуванням знань, щоб якомога менше здобутих раніше знань перебувало в запасі, без використання і застосування” (6).

Щоб уникнути цього, в межах реалізації освітньої концепції “Втілення прогресивних технологій навчання на основі трансформації змісту освіти” здійснюється апробація програмно-методичних комплексів, які працюють в інтерактивному режимі, – “Вундеркінд”, “Комп'ютер і дитинство”, проекту “Пілотні школи” в підготовчих групах дитячих садків та класах початкової школи.

Саме використання НІТ дозволяє створити на уроці природне середовище, допомагає розбудити творче начало в учнях, розвиває їхнє мислення і формує у них навички, необхідні для сучасного суспільства. При цьому змінюється парадигма навчання, більше уваги приділяється виробленню умінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Застосування НІТ у навчанні посилює зв'язок між предметами, що є основою для створення нових інтегрованих курсів навчання і реалізує зв'язок між державними стандартами освіти.

При цьому відкриваються далекосяжні перспективи не тільки щодо гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, а й становлення шкільних демократичних засад і розвитку учнівського самоврядування. Посилюється рівень неформального спілкування учнів і вчителя та учнів між собою, збільшується питома вага самостійної навчальної і громадської діяльності, розкривається творчий потенціал вчителів та учнів з урахуванням їхніх громадянських позицій, навчальних уподобань і професійних інтересів.

При сприянні лабораторії учнівський комітет уже декілька років видає шкільну комп'ютерну газету "Alma mater" та електронний дайджест, успішно працюють Internet-клуб старшокласників та дитячий комп'ютерний клуб "Байтик", шкільний народний військово-історичний музей.

Реалізація світоглядних функцій інформатизованого навчання дозволяє перебудувати навчальний процес, добитися якісно нового способу управління навчальною діяльністю. Комп'ютер повніше враховує діапазон індивідуальних особливостей учнів, а головне – надає можливість здійснити діалогове навчання. Учень своїми діями сам змінює навчальну ситуацію і є її активним учасником (2).

Вивчення ролі інформаційних процесів у природі, техніці, суспільстві, змін у характері праці людини та їх суспільно-економічних стосунках – досить важливо для формування наукового світогляду, допомагає учнівській молоді адаптуватися до демократичних вимог громадянського суспільства.

Комп'ютерно-орієнтовані дидактичні системи розвивають в учнів потребу постійно розширювати і поглиблювати свої знання, формують уміння зважено приймати рішення та відповідати за їх наслідки, що важливо у вихованні гармонійно розвинутої особистості.

Демократизація навчально-виховного процесу зумовлює підвищення якості контролю за діяльністю учнів та вдосконалення стратегії навчання. Намітились три шляхи індивідуалізації навчання. Перший характеризується тим, що вибір навчальних впливів визначається комп'ютером. Другий передбачає, що самі учні визначають те управління навчання, якому вони віддають перевагу. Третій шлях реалізує змішане управління: учневі пропонується намітити ту стратегію навчання, яку він вважає найбільш прийнятною, але якщо при цьому виявляється "збій", тобто учень погано справляється з навчальним завданням, то управління процесом навчання комп'ютер повністю бере на себе.

Слід сказати, що намітилася тенденція у визначенні концептуальних напрямків комп'ютеризації освіти. Курс програмування займає все більш скромне місце в цій концепції, поступаючись місцем підготовці користувачів персональних комп'ютерів, які вміють працювати з текстовими редакторами, базами даних, електронними таблицями, телекомунікацією. Актуальним стає оволодіння навичками користування електронною поштою та обміну даними в локальних мережах та Internet (1).

Застосування нових інформаційних технологій дозволяє створити відкрите навчальне середовище, але для цього потрібна інша система управління освітою, її наукове і ресурсне забезпечення.

Набутий досвід показує, що вже сьогодні можлива і вкрай необхідна фрагментарна експериментальна проробка комп'ютерної мережі. Нашою лабораторією розроблено декілька варіантів можливих схем комп'ютерної мережі та відповідних управлінських технологій.

Передача інформації реалізується за допомогою комп'ютерів і з'єднаних з ними модемами через наявні телефонні мережі.

Мережа ґрунтується на широко розповсюдженій технології FPT (File Transfer Protocol), яка застосовується у світовій мережі FidoNet.

Кожний член мережі називається вузлом.

Існує чотири види передачі інформації:

1. Мережна пошта.
2. Ехо-конференції.
3. Файлові конференції.
4. Файлові запити.

Робота мережі повністю автоматизована. Відправка і прийом, а також обробка прийнятої інформації проводиться самим комп'ютером без участі людини за допомогою відповідного програмного забезпечення. При цьому вузол нижчого рівня викликає на зв'язок вузол вищого рівня. На оператора покладається тільки введення нової і перегляд одержаної інформації.

У майбутньому комп'ютерний зв'язок між навчальними закладами всіх рівнів, установами освіти та культури стане таким же звичним, як сьогодні телефонний. Не виходячи з приміщення школи, буде можливо користуватися інформацією, внесеною в комп'ютери управлінь освіти та міністерства, інститутів удосконалення вчителів, науково-дослідних центрів, інших шкіл. Стане звичним обмін з колегами програмами, зразками планів та розробками курсів, уроків, виховних закладів. Створені комп'ютерні банки освітніх технологій та передового педагогічного досвіду будуть відкриті для користування всім освітянам.

Перші кроки потрібно робити вже сьогодні, не чекаючи входження в міжнародний освітянський науковий простір чи підключення всіх закладів освіти до мережі Internet.

Економічні підрахунки вартості запровадження запропонованих фрагментів комп'ютерної мережі свідчать про те, що для автоматизації освітнього менеджменту в галузі управління потрібні незначні витрати та зацікавлені люди.

Реструктуризація освіти вимагає змістовних перетворень, потребує запровадження нових методів навчання й виховання, принципового вдосконалення системи управління галуззю на основі інформатизації.

У той же час реалізація стратегічних перетворень неможлива без попередньої апробації проектів, які спроможні узагальнити та проаналізувати аргументовані рекомендації щодо доцільності тих або інших інновацій.

Саме для проведення дослідницької, аналітичної роботи з відпрацювання інноваційних шляхів і методів оновлення системи освіти з урахуванням специфіки кіровоградського регіону працює лабораторія.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верлань А.Ф., Тверезовська Л.О. Основні напрямки застосування інформаційних технологій в сучасній школі // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: Зб. наук. робіт. – К.: НПУ, 1997. – С. 23-38.
2. Жалдак М.І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу // Проблеми інформатизації освіти. Зб. наук. робіт. – К.: УДПУ ім. Драгоманова, 1993. – С. 3-20.
3. Киселев Б.Г., Леонова Н.М. Организация использования ЭВМ в ходе компьютерного урока. – М.: МИФИ, 1987.
4. Леклер М., Дюбуа Л., Бегин И. Оценка педагогического обеспечения в Канаде: Prospekt, 1991,
5. Набока Б.С. Нові інформаційні технології в управлінському процесі // Азбука управлінської діяльності: Інформаційно-методичний посібник. Випуск 3. – Кіровоград: ОІУВ, 1998. – С. 1-56.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 108.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Набока Борис Стефанович – учитель-методист, науковий керівник лабораторії НІТ Кіровоградського ОІУВ, директор школи № 22 м. Кіровограда.

Наукові інтереси: інформатизація навчально-виховного процесу й управлінської діяльності в системі демократизації освіти.

СУЧАСНІ ЗАСОБИ ОБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

О.М. Царенко

У статті розглядається проблема об'єктивного контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів у вузі і пропонується для цього використовувати стандартизований контроль, який здійснюється за допомогою сучасних технічних засобів.

The article deals with the problem of the objective control of higher students learning-cognitive activity results and suggests to use for this purpose standardized control based on the use of modern technical aids.

Однією із важливих проблем сучасної дидактики є об'єктивний аналіз та оцінювання, тобто контролювання викладачами повсякденних результатів пізнавально-пошукової діяльності студентів і на цій основі управління навчально-виховним процесом.

Контроль (від фр. *controle*) має більш широке значення, ніж перевірка. Дослідження у цій галузі, зокрема О.Є.Денисова, А.П.Верхоли та інших, показують, що "відхилення в оцінці різними викладачами результатів пізнавальної діяльності одних і тих же студентів іноді досягають великих значень" (3, с. 108). Тому в сучасних умовах особливого значення набуває розробка критеріїв оцінювання результатів навчально-виховного процесу. Критерій оцінки в педагогіці трактується, як "мірило для визначення рівня засвоєння знань, навичок і вмінь" (5, с. 233). Замість наявної системи контролю знань студентів дослідники пропонують з кожної вузівської дисципліни розробити стандартні показники рівня знань студентів, під якими розуміють тестові контрольні програми, що повинні схвалюватися радою експертів, перевірятися на виборці з генеральної сукупності та мати відповідні статистичні показники. Для максимального зменшення взаємного впливу особистості студента і викладача у процесі контролю й оцінки знань А.П.Верхола рекомендує застосовувати сучасні технічні засоби контролю знань (3, с. 112).

На шляху подолання суб'єктивності при оцінюванні знань студентів з різних дисциплін ефективним є застосування стандартизованого контролю, який відповідає основним вимогам педагогічної теорії та практики (індивідуальності та

систематичності, диференціації і об'єктивності), тематичній спрямованості та вимогливості.

Стандартизований контроль знань – це програмований контроль, в якому чітко визначені та матеріально забезпечені рівні для всіх студентів (учнів) об'єктивні умови його проведення: мета, засоби, способи виявлення та критерії оцінювання знань. Сутність стандартизованого контролю полягає в опосередкованому виявленні якості засвоєння знань, що здійснюється за допомогою спеціально відібраних запитань і завдань, які вимагають однозначних коротких відповідей у вигляді вибору одного з пропонувананих варіантів, конкретного числового значення чи символу. Такі відповіді зручно аналізувати за допомогою технічних засобів й оцінювати знання на основі єдиних для всіх студентів критеріїв (4, с. 112). Стандартизація контролю є необхідною умовою його автоматизації. Але не всі програмовані завдання можуть бути автоматизовані, наприклад, контроль на основі завдань, що вимагають довільно сформульованих відповідей.

Одним із нескладних і досить поширених методів безмашинного стандартизованого контролю є використання карток-завдань. У кожній такій картці є декілька доз інформації, розташованих у логічній послідовності, на які студент повинен дати відповідь у письмовій або усній формі.

Для поточного контролю успішності, контрольних робіт зручно використовувати картки-шаблони. Студентам пропонуються декілька запитань на аркушах паперу, кожне з яких має кілька відповідей (з однією правильною). Згідно з картою-шаблоном студент повинен записати номери правильних відповідей. У викладача є картка-дешифратор з вирізаними клітинами, що відповідають правильним відповідям, підсумовуючи які вчитель виставляє оцінки. При визначенні норм оцінювання слід враховувати, чи є зазначена дисципліна профільною для відповідної спеціальності чи ні.

Поряд із використанням традиційних форм і засобів організації контролю є проведення тестування, яке теж відносять до стандартизованого контролю знань. У зв'язку з цим доцільно навести основні типи тестових завдань, які виділяються, наприклад, у посібнику О.В.Адаменко, М.М.Духовної,

Л.Ф.Панченко, П.В.Кондратенко “Тестові завдання для контролю знань у курсі “Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання”:

1. Завдання з простим вибором одноелементних відповідей використовуються для перевірки вміння правильно відтворювати набуті знання. Такі завдання складаються з двох частин: у першій якомога стисло і чітко, без двозначностей формулюється запитання, а в другій пропонуються на вибір кілька відповідей, одна з яких є правильною. Варіанти відповідей повинні: не бути абсурдними, бути близькими до правильної відповіді, відрізнятися одна від одної повнотою і точністю. Для того, щоб вибрати правильну відповідь, учень або студент повинен проаналізувати всі варіанти відповідей.

2. Завдання з простим вибором багатоелементних відповідей використовуються для перевірки вміння характеризувати або знаходити схоже в явищах, які вивчаються.

3. Завдання з перехресним вибором одноелементних відповідей використовуються для перевірки вміння вільно орієнтуватися у групі схожих понять, процесів чи явищ. Завдання містять кілька запитань і стільки ж відповідей. Треба для кожного запитання вибрати відповідну однозначну відповідь.

4. Завдання з перехресним вибором багатоелементних відповідей використовуються для перевірки вміння узагальнювати, виділяти, застосовувати знання при розв’язанні конкретних практичних завдань.

5. Завдання з поетапним вибором відповіді використовуються для перевірки вміння аналізувати і синтезувати факти, процеси, явищ, визначати послідовність подій. Відповіді можуть бути одно- або багатоелементними.

6. Завдання з альтернативними відповідями використовуються для перевірки правильного вибору або прийняття рішення у згорнутій формі. Можливі альтернативні відповіді типу “так–ні”, “1–0”, “змінний – постійний” тощо.

7. Завдання на заповнення пропусків застосовуються для перевірки чіткого, однозначного розуміння явищ, процесів і понять. У таких завданнях пропускаються ключові слова або символи, які треба вписати самостійно або вибрати із запропонованих.

8. Завдання на конструювання правильної відповіді використовуються для перевірки знань і умінь орієнтуватися у сутності окремих понять, явищ, процесів, вирішувати завдання різної складності. У таких завданнях вимагається самостійно, без підказки сформулювати відповідь. Такого роду завдання використовуються лише тоді, коли відповідь може бути сформульована однозначно у формі слова, букви, знака, цифри чи символу (1, с. 4).

Відповідно до вимог і рекомендацій щодо конструювання тестових завдань, розробленими А.П.Верхолюю, О.В.Адаменко та іншими, тести повинні розв'язувати характерні помилки студентів і недоліки в усних відповідях та навчальних роботах. Відповідні критерії і норми оцінок необхідно розробляти для кожної дисципліни. Тому не може бути універсальних вимог, які використовувалися б при вивченні всіх дисциплін.

Для систематичного контролю знань із курсу ТЗН та перевірки рівня готовності майбутніх учителів до ефективного застосування технічних засобів у навчально-виховному процесі нами розроблені тестові завдання. Вимоги професіограм щодо оволодіння технічними засобами у процесі підготовки студентів різних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах однакові для всіх майбутніх учителів. Тому незмінними є і завдання, які охоплюють мінімальний необхідний обсяг навчального матеріалу, що передбачений чинною навчальною програмою з курсу "Технічні засоби навчання". Увесь навчальний матеріал розподілений на п'ять блоків, у кожному з яких пропонується 20 запитань, що дозволяє здійснювати поточний контроль після вивчення кожного розділу, а також виконати підсумковий контроль після вивчення даного курсу в цілому. Тести є комбінованими і не належать повною мірою до жодного з вищезгаданих видів тестових завдань. Кожне завдання має п'ять варіантів відповідей. Одна із відповідей "Не знаю" введена для зняття елемента відгадування правильної відповіді.

На основі тестових завдань нами розроблене програмне забезпечення для контролю знань студентів з основ будови, роботи та методики застосування ТЗН у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Запропонований педагогічний програмний продукт (ППП) написаний на мові програмування TURBO PASCAL (ver. 7.0) з
138

використанням бібліотеки TURBO PROFESSIONAL. На Ш Міжнародній конференції “Компьютерные программы учебного назначения” (м. Донецьк, 27-29 серпня 1996 року) ця розробка була подана декількома варіантами (у режимі PROTECT, у режимі REAL MODE MEMORY), що дає можливість економно використовувати оперативну пам'ять комп'ютера (2, с. 73). У зв'язку з цим програма може працювати на будь-якому IBM-сумісному комп'ютері зі стандартною периферією. Завдяки структурі програми базу даних можна легко змінювати залежно від варіативності навчальних планів та вимог ППП. Наш досвід свідчить, що програма може бути використана як одна із складових навчально-методичного (програмного) забезпечення курсу ТЗН.

До змісту тестових завдань і програми контролю знань (2, с. 73) внесені зміни у зв'язку з тим, що у 1996/97 і 1997/98 навчальних роках ми провели експериментальну перевірку їх ефективності на виборці із 484 студентів різних факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, а також систематизували і врахували думки експертів. Експериментальна перевірка показала, що зміст запитань і варіанти відповідей до них допомагають студенту згадати відповідний навчальний матеріал і націлюють його на правильні відповіді, хоч і не мають у формулюванні підказки. Отже, навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів триває навіть на заліковому занятті.

Внаслідок проведеної роботи у зв'язку з удосконаленням цієї комп'ютерної програми стало можливим використовувати її для перевірки рівня готовності до ефективного застосування ТЗН у навчально-виховному процесі навіть тих студентів, які не вивчали обчислювальну техніку і поверхнево ознайомлені з будовою персонального комп'ютера. Всі операції (введення нового запитання, підсумовування кількості правильних відповідей, оцінювання тощо) здійснюються автоматично і від студента вимагається лише натискати клавіші з цифрами на клавіатурі комп'ютера, які, на їхню думку, відповідають вибору правильної відповіді.

Після завантаження програми у верхньому лівому кутку з'являються написи “Тест” і “Допомога” для випадку, коли є можливість користуватися “мишкою”. Зліва внизу є написи “F5” – розпочати, “F1” – допомога, “Alt+x” – вихід.

Для початку роботи потрібно натиснути клавішу “F5” або вибрати у пункті меню позицію “Тест” і команду “Розпочати”. На екрані монітора з’явиться запитання і пропонується 5 варіантів відповідей. Для вибору правильної відповіді треба натиснути клавішу з відповідним номером. Натискання клавіш “Space”, “Esc”, “Enter”, “Alt+Enter” або х-комбінацій приводить до вибору першого варіанта відповіді. Після відповіді на останнє запитання за номером “100” на дисплеї повідомляється кількість правильних відповідей і оцінка від “2” до “5”. Оцінювання проводиться за такими нормами:

- від 0 до 60 правильних відповідей – “2”;
- від 61 до 79 правильних відповідей – “3”;
- від 80 до 89 правильних відповідей – “4”;
- від 90 до 100 правильних відповідей – “5”.

Ця розробка програмно-педагогічного забезпечення вивчення курсу ТЗН у вищих педагогічних навчальних закладах не призначена для повної заміни викладача на заліковому занятті. Вона дозволяє студенту, завчасно опрацювавши навчальний матеріал, з’ясувати рівень своїх знань, а викладачеві допомагає зекономити час для правильного оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні курсу ТЗН. Крім того, рекомендована програма дає можливість студентам визначити, що із вивченого теоретичного матеріалу є найважливішим і що конкретно слід ґрунтовніше опрацювати, готуючись до заліку. Зміст програми контролю знань відкритий. Періодично змінюється формулювання запитань і варіанти правильних відповідей.

Отже, тестові завдання такого типу і відповідне програмно-методичне забезпечення доцільно застосовувати при вивченні різних дисциплін, бо вони мають значні переваги порівняно з традиційними формами проведення контролю знань. Одночасно використання тестових завдань різного типу, які є основою програмного забезпечення контролю знань студентів, дозволяє:

1. Зменшити діапазон суб’єктивності при оцінюванні знань студентів.
2. Використати переваги стандартизованого контролю знань.
3. Розробити стандартні показники рівня знань студентів з кожної дисципліни й ефективно їх запроваджувати замість наявної

системи контролю та оцінки результатів пізнавальної діяльності майбутніх учителів.

4. Скоротити і регламентувати затрати навчального часу на вивчення різних дисциплін і контроль знань студентів.

5. Виявляти характерні помилки і недоліки у відповідях студентів та їх кількісне співвідношення і таким чином стимулювати запровадження рейтингової системи оцінки знань у вищих педагогічних навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адаменко О.В., Духовна М.М., Панченко Л.Ф., Кондратенко П.В. Тестові завдання для контролю знань в курсі “Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання”: Навч.-метод. посібник / За ред. Г.О.Козлакової.- К.: ІЗМН, 1996.- 84 с.
2. Величко С.П., Царенко О.М. Використання комп’ютерної техніки для тестування та контролю знань з технічних засобів навчання// Тези III Міжнародної конференції “Компьютерные программы учебного назначения”, м. Донецьк, 27-29 серпня 1996 р.-Донецьк: ДонДУ, 1996. – С.73.
3. Верхола А.П. Критерії і норми якісної оцінки знань умінь і навичок студентів// Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІСДО, 1995. – Вип.1. – С. 108–115.
4. Михнушев А.Г. Организация комплексного применения технических средств обучения в учебном процессе: Методические рекомендации. – К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1990. – 122 с.
5. Педагогіка / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Царенко Олександр Миколайович – аспірант третього року навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми використання сучасних технічних засобів у навчально-виховному процесі середньої та вищої школи.

ІДЕАЛ ВИХОВАННЯ ГЕТЕ

Н.Р.Воронкова

Зміст статті – розуміння Й.В.Гете ідеалу виховання та три головні аспекти його виховної теорії: природний, індивідуальний та гармонійний розвиток вихованця. Дається аналіз того, наскільки вони діють у житті самого Гете.

The author investigates J.W. Goethe's understanding of upbringing ideal and the basic aspects of his upbringing theory: a natural, individual and harmonious development of the child. An analysis has been made on how relevant these aspects were in Goethe's life.

Й.В.Гете належить до геніїв, які зуміли виховати і поєднати в собі такі якості людської природи, як сильну енергію, гострий розум, життєву фантазію, глибоку чуйність. У ньому були закладені природою якості вихователя. Його розуміння життєвої правди і доброти, відчуття радості від спілкування з природою і, нарешті, його дивовижна любов до дітей дають право говорити про це. Практичні спроби виховної діяльності й успіхи в цьому доводять його педагогічні здібності. Коли Гете був студентом, він займався вихованням сестри Корнелії, пізніше була робота із сином Шарлоти фон Штайн, у свій дім Гете приймає хлопчика, щоб зайнятися його вихованням у своєму розумінні цього слова. У ролі наставника постає Гете стосовно до герцога Карла Августа. Тому не дивно, що, читаючи твори генія, ми використовуємо корисні для нас педагогічні ідеї і побажання. Його зауваження з питань виховання і проведення занять ми знаходимо у бесідах з Еккерманом та листах. Хоч погляди Гете часто мінялися, постійним залишається його розуміння понять, “мислення” та “прагнення”.

Метою виховного процесу є людина, яка відчуває радість від життя. Гете вважав, що кожен має звикати до будь-яких умов, бо не знає, де може опинитись наступного дня. Людина – істота природи, яка існує не над природою, а в природі. Зароджені у вихованця здібності і схильність він намагався ґрунтовно розвинути, не забуваючи при цьому про загальну картину людства, про загальне сприйняття світу.

Головними аспектами його виховної теорії були наступні:

1. Повне надання свободи дій (природний розвиток).

2. Глибоке дослідження особливостей характеру вихованця (індивідуальне виховання).

3. Дотримання загальних ідеалів сприйнятливості (гармонійний розвиток).

Познайомимося з ідеалом виховання Гете стосовно кожного з аспектів.

Процес становлення особистості він пояснює на прикладах явищ природи. Гете вважав, що не потрібно поспішати обрізати ножицями паростки гілочки куща чи дерева, а необхідно дати волю організму, що росте дозволити побачити світ своїми очима. Він порівнює неслухняних дітей з листочками на стеблах рослини, які опадають самі по собі.

Велике значення надавав Гете землі, яка дає людині продукти харчування, і середовищу взагалі, в якому росте вихованець. Однакові вимоги він ставить як до вихователя, так і до всіх, з ким спілкується вихованець. Гете завжди дотримувався думки, що вихователь має знати більше, ніж треба його вихованцю. Він може про щось промовчати, але не має права знати наполовину. *“Тільки той може виховувати, хто розвивається сам”* (2, с.47). Його голова зобов’язана передбачати, що може досягнути інша, а серце відчувати те, що може відчути інше.

Одною з вимог Гете була необхідність спостереження. У Педагогічній провінції, наприклад, події Старого і Нового завіту зображені на ряді картин, щоб діти змогли відчути їх так, наче самі беруть участь у цих подіях. Гете вимагає навіть більшого: щоб навчити око бачити, необхідно знайомитись з предметами навколишньої природи. У тій же Педагогічній провінції він пише: *“У природі ми повинні бачити не більше, ніж те, що нас оточує. З деревами, які навколо нас цвітуть, зі стеблами трави, по яких ми ходимо, ми перебуваємо у безпосередньому зв’язку. Птахи, які сидять на гілках, співають, належать нам, вони розмовляють з нами, ми вчимося розуміти їхню мову. Спитай себе, чи не справляє на тебе кожне створіння з навколишнього середовища враження, яке приглушується тільки у процесі звички”* (1, с.147). До тих пір, поки на заняттях буде враховуватись подібне спостереження, воно буде мати для індивідуума духовно-освітній характер і сприяти природному розвитку. Деякі учні потребують більш тривалого процесу спостереження, інші – ні. Враховувати потрібно індивідуальність учня.

На думку Гете, виховання хлопчиків і дівчаток повинно мати різний характер. Дівчинці призначено природою бути матір'ю, в цьому і полягає її основний обов'язок у житті. Стосовно ролі жінки у суспільних відносинах він застерігав від того, щоб не переступити межу. З його погляду, першочергове значення повинно надаватись на заняттях не науковим цілям, а майбутньому призначенню як матері. Жінку Гете вважав святою істотою, втіленням божественної сили, від якої народились світ і дух. Культ жінки є, на його думку, основою всього гуманного розвитку людства на всі часи.

Усе своє життя Гете був упевнений, що кожній окремій людині призначено природою бути індивідуальністю, а закони, яким підпорядковано суспільство, вносять лише доповнення до кожного індивідуума. Те, що є в людині, не може в ній зникнути. Під поняттям "виховання" поет розуміє побудову самого себе зсередини.

Основою виховання повинно бути відкриття вихователем особливої схильності учня й розвиток її, удосконалення. Врахування індивідуальності учня веде до ґрунтовної його освіти у галузі конкретного предмета. Розвиток індивідуальних здібностей і схильностей забезпечує успіх тоді, коли теорія пов'язана з практичною діяльністю.

Здійснення своїх ідеалів виховання Гете розкрив у романі "Роки подорожей Вільгельма Майстера", де показує зв'язок теоретичних занять з практичною діяльністю у Педагогічній провінції.

Говорячи про розвиток у людині того, до чого вона має схильність, Гете все ж таки наполягає на гармонійному її вихованні, яке для нього несе підготовчий характер, а індивідуальне – соціальний.

Якщо гармонійне виховання має характер підготовки людських сил, то це повинно бути завданням школи, тобто йдеться про фізичне виховання, релігійне, естетичне та соціальне.

Насамперед Гете підкреслює важливість здорового організму. Щоб досягти рівноваги між духом і тілом, він радить займатися фізичною підготовкою. Сам приділяв багато уваги скачкам, полюванню, плаванню, фехтуванню та катанню на ковзанах. У "Бесідах з Еккерманом" ми читаємо: *"Я не можу схвалювати те, що наші майбутні державні служителі занадто багато*

займаються теорією, внаслідок чого молоді люди з часом руйнують свій організм і фізично, і духовно". (5, с. 68).

До фізичних занять має належати також ручна праця, яка розвиває силу уявлення.

Спостережливість, уважність, фантазію та естетичне почуття розвиває малювання, яке, як і пластика, є галузь чогось нескінченного і недослідженого.

Гете вважає за необхідне і важливе вивчення на заняттях релігії, але не як догми, інакше це буде тільки на шкоду. Для нього самого Біблія була вічною книгою з повним змістом, бо вона давала для його роздумів над багатьма речами більше матеріалу, ніж будь-яка інша книга. Він шанував Біблію і з обуренням ставився до тих, хто дозволяв собі критику її змісту. Догматичне заняття з релігії залишає серце пустим, а релігія, як зазначав Гете, є справою серця. *"Почуття – це все"*, – каже Гете у *"Фаусті"* (4, с.40). Отже, головні якості індивідуума повинні бути закладені у його душі.

Поет Гете не міг уявити собі виховання без співу і музики як елементів процесу. Людей, які не розуміють цього, він називав варварами.

Людина розвиває свої здібності тим більше, чим активніше вона намагається увібрати в себе все велике, що робить життя більш змістовним.

Розуміння реального життя, значення фізичного і духовного розвитку – це називається у Гете школою життя. Його життєвий приклад підтверджують такі погляди.

Молодь не повинна абстрагуватись при навчанні, а більше знайомитись з практичним життям. Те, що молоді люди отримують на заняттях, повинно знайти свій розвиток і підтвердження в реальному житті, оскільки характер, за словами Гете, формується не тільки в стінах батьківського дому або на заняттях в школі, а й у потоці навколишнього життя.

Враховувати своєрідність дитини при навчанні конкретного предмета, але не забувати при цьому про розвиток людства в цілому – це є ідеал виховання у Гете.

Щоб зрозуміти педагогічні погляди Гете краще, подивимося, наскільки вони діють у його житті. Гете не був філософом у широкому розумінні цього слова, але йому було близьким учення Спінози щодо поняття слова *"природа"*, яку Гете розглядав як

складову частину свого педагогічного мислення. Йому було 20 років, коли він висловив думку про те, що відокремлювати себе від Бога і природи важко і небезпечно, оскільки пізнання Бога здійснюється через природу.

У Спінози він знаходив розв'язання всіх своїх проблем і сумнівів, до його вчення звертався, коли необхідно було внутрішньо зібратися, коли шукав спокою душі. На основі вчення Спінози зміцнювалися світогляд Гете і його розуміння поняття “виховання”, при якому неодмінно враховуються поняття “сам” і “навколишній світ”. Щоб відповісти на запитання, що сприяє активніше формуванню духовного в людині з цих двох понять, слід зауважити, що Гете говорить про двояке ставлення людини до свободи навколишнього світу.

Незважаючи на те, що людина – натура самостійна, вона змушена інколи змінювати життєвий шлях, який визначається незалежними від людини силами. Людина, згідно з поглядами Гете, може прагнути до внутрішньої незалежності, але стати внутрішньо вільною вона не може. Зв'язок людина – природа – свобода – навколишній світ є головним у процесі виховання.

Педагогіка Гете формувалась під впливом природничих наук. “Метаморфози рослин” є праця про розвиток. Людина – вершина природи, остання квітка у довгому ланцюжку розвитку. У розвитку людини беруть участь ніякі інші сили, крім тих, що діють в органічній та неорганічній природі. Отже, виховання людини здійснюється за тими же принципами, що і розвиток рослин.

Про ставлення Гете до релігії слід додати, що він вірив не тільки в Бога і природу, а й у перемогу благородства над поганим. Він стверджував, що людина народилася не для того, щоб розв'язувати проблеми, а щоб знайти їх початок, щоб стримувати їх у певних рамках. Основою релігійних поглядів є незнання надприродних речей і неможливість їх пізнання. *“Найвище щастя людини, яка мислить, полягає в тому, щоб досліджувати, а не досліджене шанувати”* (3, с.80). Люди можуть шукати Бога, сподіватися Його побачити, але насправді вони можуть Його тільки відчутти.

Гете не був ніколи пов'язаний з церквою. До кінця свого життя він залишався християнином поза церквою, відхиляючи необхідність вивчення релігійних правил напам'ять, несвідомо. Справжня релігія жила в ньому.

Відомо, що Гете був шанувальником грецької культури. У греках він бачив людство в найвищій стадії освіти розвитку, бо вважав, що антична людина дивилась на себе з оптимізмом і впевненістю, а на богів, як на більш сильні споріднені істоти. Зразком для греків була природа, в якій створювали цінності вічної краси.

Три духовні сили, що визначали педагогічні погляди Й.В.Гете, – дослідження природи, християнство та грецька культура.

З цього стає зрозумілим, що створення науки про виховання не було його метою, а лише засобом задоволення до пізнання. У життєвому спілкуванні з людьми і природою в образі своєї фантазії шукав Гете загадку існування передусім людини. Все, що пропонує поет, випробуване тривалим досвідом і доведене до загальних принципів.

Але людей, які є зразком усього великого і не припускають помилок, не буває. Гете також помилявся. Він був людиною настільки організованою, що після кожної особистої кризи сам себе відновлював. Усі допущені помилки він розглядав у зіставленні з іншими молодими людьми, все, що пережив і спостерігав, узагальнював. У цьому була його помилка. Зіставлення могло бути правильним щодо, наприклад, Ф. фон Штайна, його вихованця, але не всіх.

Наступна проблема стосується сфери культури. Розчарування Гете в молодих людях зводиться до того, що у нього склалося неправильне уявлення про те, яким чином здійснюється культурний вплив на наступне покоління. Він скаржиться, що молоді люди мало піддаються впливу мистецтва, поезії, а бажають йти своїм шляхом. Гете не хоче помічати, що якраз це і є дійсно плідною можливістю культурного впливу. Творчий процес не може бути позитивним тоді, якщо сьогодні він буде розвиватися тільки за тими правилами, які визначені класикою. Результатом стане епігонство. Якщо молодий автор дотримується правил творчості конкретної особистості, як зразка, не може бути мови про його оригінальність. Щоб зрозуміти Гете, слід підкреслити, що проблема епігонства була усвідомлена його сучасниками набагато пізніше. Замість нової класики народився нетворчий класицизм. Гете мав сприяти тому, щоб молодий художник, артист, автор поєднував запропоноване зі своїм особистим. Це єдиний шлях, йдучи яким великий поет може творити плідно. Зрозуміло, що не слід було чекати, щоб Гете

знайшов для себе радість у творах, які повністю суперечили його ідеалу мистецтва і його почуттям. Однак оригінальність творчості він мав би визнати.

Людина, про яку йдеться, занадто велика, щоб могла втратити нашу любов тільки тому, що припускалась деяких помилок. Спадщина, яку залишив нам поет, величезна. Педагогічне губиться у ній, але ми сподіваємося, що воно збереже свою життєву силу і в майбутньому слугуватиме наступним поколінням.

Гете жив і творив краще, ніж викладав свої педагогічні погляди. Він – геній, а людство стверджує, що геніальність не може бути долею слабких натур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Goethe J.W. Die Pädagogische Provinz //Goethe Werke. Hamburger Ausgabe. Band 8. Deutsches Taschenbuch Verlag. München: 1988
2. Hartmann L. Jenaer Weisheiten Goethes. Herausgeber Stadtmuseum Jena: 1985
3. Hartmann L. Jenaer Weisheiten Goethes. Herausgeber Stadtmuseum Jena: 1985
4. Hennig H. Faust in fünf Jahrhunderten. Halle.: 1963
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.

“ВІДКРИТЕ” НАВЧАННЯ ТА ВІЛЬНА РОБОТА В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Т. А. Хоменко

У статті порушується питання “відкритого” навчання в німецьких школах. Ця форма навчання посідає одне з чільних місць у практиці навчання в початкових класах. Основним принципом такого навчання є самостійність учнів у розв’язанні комплексу дидактичних питань щодо змісту, методів, часу і місця навчання. Стаття розглядає “вільну роботу” як компонент “відкритого” навчання.

This article runs about “open” learning in German schools. This form of learning takes one of the main places in the practice of learning in primary schools. Pupils independence in resolution of the complex of didactic questions concerning content, methods, time and place of education is the main principle of this learning. This article considers “independent work” as a part of “open” learning.

В умовах виникнення нових типів шкіл в Україні (ліцеїв, коледжів, гімназій) перед освітянами гостро постає питання, як по-новому організувати процес навчання, щоб він сприяв вихованню і розвитку самостійної людини з нестандартним мисленням, і які форми організації цього процесу можуть скласти альтернативу традиційному навчанню.

Здається, що досвід, нагромаджений зарубіжними, зокрема німецькими, колегами, які давно вже працюють в умовах розгалуженої освітньої системи та різних типів шкіл, може стати нашим педагогам у пригоді.

У зв’язку з тим, що в Німеччині “згори” спускають тільки основні напрямки діяльності шкіл, багато методичних й організаційних питань (щодо визначення обов’язкових і необов’язкових предметів, розподілу годин) школа розв’язує сама на загальношкільній конференції. Вчитель вільний у виборі змісту, методів і форм навчання. Однією з найпоширеніших форм навчання в німецьких початкових школах вважається так зване “відкрите” навчання, своє місце воно знаходить також і в середній школі.

Багато німецьких вчителів практикують цю форму навчання вже більше двадцяти років, вважають її дуже ефективною і наголошують на тому, що “відкрите” навчання задовольняє потреби учнів, прагнення педагогів та батьків. Визначено, що діти

приходять у перший клас з максимальною концентрацією на своїй індивідуальності, не беручи до уваги потреби і завдання всього класу. Вони неохоче піддаються дещо обтяжливому навчальному процесу і хочуть досягти певних результатів по можливості без зусиль.

Як зазначають німецькі педагоги, причина цих явищ криється в соціальній структурі суспільства. Збільшується кількість сімей, в яких батьки виховують тільки одну дитину. Акцент у сімейних та соціальних стосунках ставиться вже не на вихованні у дитини любові до порядку і дисциплінованості, а на самостійності та творчих якостях. Крім того, не всі батьки мають час і матеріальні можливості належним чином підготувати дитину до школи, тому до першого класу діти приходять з різним рівнем знань. Частково допомагає розв'язати ці проблеми саме “відкрите” навчання.

При цій формі навчання вчитель не повинен “володарювати” на уроці, а, розглядаючи дитину як партнера в роботі, брати на себе ініціативу із структурування навчального процесу. Педагогу необхідно також розкрити сильні та слабкі сторони дітей, здатність їх до навчання. Педагогічні ситуації повинні бути сформовані таким чином, щоб врахувати рівень розвитку дитини на момент початку навчання і дати поштовх до подальшого зросту рівня учнівської успішності. І головне – школа повинна “відкритися”. Парк, ліс, необроблена лука повинні бути використані у навчальному процесі.

Класична структура “відкритого” навчання містить у собі загальні заняття, роботу з тижневим розкладом та вільну роботу. Загальні заняття дуже обмежені за обсягом, але вони проводяться регулярно і містять у себе ранкове заняття (розповіді вчителя та учнів, співи, читання вголос, ігри на концентрацію уваги, подання нового матеріалу, ігри на розуміння нового матеріалу), короткі демонстрації, планування роботи на день.

У центрі діяльності планування стоїть створення розкладу на тиждень. Визначаються завдання, а також строки їх виконання, обов'язкові для всіх учнів. Завдання визначаються з граматики, геометрії, математики. Дитина може виконувати їх у будь-якому порядку за своїм бажанням. Але до визначеного строку всі завдання повинні бути виконаними та перевірені вчителем або дитиною за допомогою засобів самоконтролю. Кожна перевірена вправа

відмічається в індивідуальному плані дитини, що дає вчителю можливість визначити оптимальний строк виконання подібних завдань як для самого учня, так і для класу взагалі. У плануванні тижня беруть участь усі діти. Вчитель пропонує план роботи, учні вносять свої пропозиції, які вчитель збирає і враховує при плануванні. Перед початком нового тижня проводиться бесіда з планування завдань і розподілу часу. Функція вчителя в цьому разі – сформулювати завдання в доступній формі та встановити строки їх виконання.

Найголовнішим компонентом “відкритого” навчання є вільна робота, під час якої, власне, і відбувається навчальний процес. При вільній роботі учні, відповідно їхньому віку та можливостям, беруть на себе відповідальність за своє навчання. Метою цієї форми навчання є самостійність учнів, яка постійно зростає. Поряд з іншими формами “відкритого” навчання вільна робота є шляхом змінення ставлення до школи, де учень розглядається як суб’єкт навчання. У процесі вільної роботи учні самостійно приймають рішення про зміст та цілі їхнього навчання, методи навчання, що до часу, місця та партнерів по навчанню.

Зрозуміло, що свобода рішень є релятивною. Обмеження накладають співучні, поданий матеріал, розклад, навчальне помешкання.

При виборі змісту навчання від учнів очікується, що вони самостійно знайдуть завдання, над якими будуть цілеспрямовано працювати. Мотиви для вибору можуть бути різними: індивідуальні схильності до певної теми, поглиблення вже здобутих знань, також можливі такі мотиви, як повторення та застосування здобутих знань та навичок з огляду на стан успішності або екзамену. Якщо учень знайшов для себе завдання, очікується, що він виконає його і без поважних причин не перерве процес навчання. Для самоконтролю учню необхідно за протоколювати вибір завдання та хід його розв’язання.

При виборі методів від учня очікується, що він сам знайде способи і шляхи для обробки і виконання завдання. Учні повинні, наприклад, продумати, яким чином вони зможуть знайти, впорядкувати, опрацювати матеріал до своєї теми, спланувати, поділити роботу та задокументувати результати. Сюди ж входить рішення про засоби навчання та соціальні форми.

Рішення про самостійну роботу або співпрацю також приймаються учнями вільно. Школярі повинні вчитись мотивувати навчальну працю не тільки для себе, а й враховувати потреби товаришів. Учень з'ясовує, коли він працює сам і тільки для себе, і коли необхідна співпраця з іншими, його допомога співучням або допомога з їхнього боку. Хоча вільна робота апелює до індивідуалізації учня, все ж таки вона відбувається в класній спільноті. Тому кожний учень бере на себе відповідальність за спільну роботу. Це виявляється, насамперед, у ставленні до співучнів (повага, спокій під час роботи, готовність допомогти) та в піклуванні про класну кімнату (гарне обладнання, порядок, чистота).

У вільній роботі учні також самостійно розподіляють свій час та визначають місце для їхньої роботи. Вони повинні навчитись оцінювати час, який потрібен їм для роботи над завданням, та вибирають місце, котре здається їм найбільш придатним для проробки обраного завдання. Здатність оцінювати, розподіляти та наповнювати час має значення далеко за межами навчального процесу. Ця здатність може практикуватись при завданнях, виконання яких займає значний проміжок часу.

Що стосується місця вільної роботи, то воно найчастіше ідентифікується з класною кімнатою. Її оздоблення, улаштування як "підготовленого середовища" є безперечною умовою для організації вільної роботи. Для урізноманітнення завдань треба також враховувати фахові приміщення школи та позашкільні місця навчання.

Має сенс встановити з учнями правила вільної роботи, які можуть мати вигляд алгоритму або пам'ятки:

- Віднайди собі заняття. Якщо ти вже почав виконувати завдання, доведи його до завершення.
- Подумай, чи будеш ти виконувати завдання один, чи разом з іншими.
- Поважай співучнів і не заважай їм при роботі.
- Якщо тобі потрібна допомога, звернися до товаришів або до вчителя. Якщо ти можеш надати допомогу, допоможи.
- З матеріалами поводяться дбайливо і поклади на місце, якщо ти їх більше не потребуєш.

Співвідносно з цілями вільної роботи змінюються також завдання вчителя, аспекти його спілкування з учнями, стосунки між учителем та учнями. У зв'язку з вибором змісту навчання завдання вчителя полягає в піклуванні про те, щоб учні дійсно змогли прийняти рішення про зміст вільної роботи, який їм належить опрацювати. Змістовий матеріал може братись учителем з навчального плану та фахових навчальних програм і бути похідним від них. Вирішальним є як різноманіття можливих завдань, так і опис завдань з альтернативними пропозиціями їх обробки, які дають можливість самоконтролю та розрізняються за своїми цілями: завдання для повторення та закріплення фахових й міжфахових знань і навичок, завдання для поглиблення зв'язків, завдання для формування ставлення й оцінки предметів та явищ, які вивчаються.

У методичному аспекті вчитель повинен так диференціювати хід навчання, щоб зробити для кожного учня можливим, незважаючи на різні передумови їхнього навчання, самостійне та відповідальне поводження із завданням. Передумовою цього є по можливості повне знання індивідуальності окремого учня та спостереження під час вільної роботи. Допоміжними є загальні "розмови в колі" на початку та в кінці вільної роботи, які проводяться, щоб отримати інформацію про завдання та про стан роботи.

Під час вільної роботи вчитель повинен бути повсякчас готовий до ролі радника. Він допомагає та мотивує, де це потрібно; його питають або питає він сам, коли учень не знає, що робити далі; він радить, коли учень здається нерішучим, переобтяженим або незайнятим. Учитель допомагає при виборі завдань, відкриває альтернативні методичні можливості, вказує на труднощі, видає допоміжні засоби, спонукає до спільної роботи і стежить за виконанням установлених правил. Тобто він поступово супроводжує навчальну діяльність учнів. Іноді буває необхідним вказати учням на певні завдання, якщо вони самі не в змозі ще використовувати свободу вибору.

Наступне завдання вчителя полягає в перевірці виконаних робіт. Вона повинна практикуватись як додаток до самоперевірки учнів, оскільки навіть оцінка успішності у вільній роботі відбувається у формі поради. Кількісна оцінка у вигляді балів суперечить сенсу

вільної роботи. Не повинно встановлюватись, хто з учнів кращий, а хто гірший порівняно з іншими, оцінюється теперішній стан окремого учня порівняно з попереднім.

У часовому та просторовому аспекті вчитель повинен спрямовувати свою увагу на хід індивідуальної навчальної праці та на устаткування класної кімнати. Помилки в розподілі часу він допомагає виправляти, наприклад, порадою щодо редукування завдання або щодо допоміжної спільної роботи. Обладнання класної кімнати повинно вмещувати полиці з дидактичними матеріалами. Воно виступає як спонукальне навчальне середовище й охоплює наочну презентацію матеріалу та виставку готових учнівських робіт.

Вільна робота поширена більше в початковій, ніж у середній німецькій школі, але в усіх типах шкіл йде процес, спрямований на зростання самостійності учнів. Важливо, щоб учитель довіряв учнівській самостійності та готовності вчитись. Він не повинен зневірюватись навіть тоді, коли учні використовують нововведену вільну роботу не як свободу до навчання, а як незалежність від навчального тиску до бездіяльності. Краще, щоб перехід до нової форми навчання був поступовим. Уже під час “нормального” навчання можуть бути введені фази вільної роботи, коли учні спонукаються до спільних рішень. Вільна робота повинна також враховуватись при складанні розкладу і мати місце як двогодинний блок у передобідніх заняттях.

Таким чином, вільна робота виступає, насамперед, як вільний час, коли учні можуть робити те, що вони хочуть, або як новий варіант тихої та індивідуальної роботи, як загальні допоміжні, ігрові уроки, або уроки самопідготовки. Вона замінює фаховоорієнтовне навчання, міжфахове проектне навчання, а також певні функції учителя. Вільна робота повинна давати учням можливість здобувати освіту індивідуально та за допомогою певних дидактичних матеріалів. Це така форма навчання, яка характеризується відкритою навчальною ситуацією та підготовленим навчальним середовищем. Вона має практикуватись разом з іншими формами навчання, бути спрямованою на самостійність учнів, почуття задоволення від навчання, соціальний вчинок.

Німецькі педагоги зазначають, що не можна чекати від “вільного” навчання розв’язання всіх проблем школи. Але ця форма відповідає потребам суспільства, бо націлює учнів на самостійну діяльність, позитивно впливає на розвиток особистості, дає соціальний досвід (дитина працює в групі, може чекати допомоги, сама надає допомогу), змушує учня працювати над своїми недоліками та допомагає інтегруватися до класного гурту (це стосується так званих “проблемних” дітей).

Слід зазначити, що від педагога така форма навчання потребує повної самовіддачі. Немає конкретних рецептів щодо проведення навчальних заходів. Кожен учитель сам повинен розв’язувати ці питання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Clausen c. (Hg.) Handbuch freie Arbeit. – Wanheim u. Basel, 1994.
2. Gross E. Fries Arbeiten in weiterfuehrenden Schulen. – Donauwoerth. 1992.
3. Heinrich K. Kinder arbeiten (sich). – Essen, 1991.
4. Rahmenplan der Grundschule. Hrsg. V. Hessischen Kultusministerium. – Frankfurt / Main, 1995.
5. Regenbrecht A., Poeppel K.G. (Hg.). Erfahrung und schulisches Lernen. – Muenster, 1995.
6. Schell L. Ich kann und ich will. – Heinsberg, 1993.
7. Sehrbrock P. Freiarbeit in der Sekundarstufe 1. – Frankfurt / Main, 1993.
8. Sennlaub G. (Hg.). Feuer und Flamme. 99 Vorschledege. – Heinsberg, 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хоменко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка.

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ФОРМ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В.І.Свистун

У статті аналізуються різні види завдань. Автор пропонує економічні тести. Економічне застосування ряду різних видів тестів дозволяє зробити ряд цінних методичних висновків.

Different kinds of form are analysed in the article. Author suggests economical tests. Economical application of different kinds of tests permit to make a row of valuable methodical conclusion.

Серед методів контролю особливе місце займає тестування – науково обгрунтована система тестових завдань, валідних за змістом, трудністю, розпізнавальною здатністю тощо.

Опитування студентів дозволило виявити, що тестування викликає інтерес до занять, воно краще орієнтує їх у конкретній економічній ситуації, концентрує увагу на вузлових питаннях дисципліни. Виконання завдань тестового виду сприяє саморегуляції навчальної діяльності студентів, оскільки у них виховується об'єктивна самооцінка, завдяки чому вони можуть правильно оцінити свої пізнавальні, творчі можливості.

Важливим моментом процесу створення тестів є вибір форми тестового завдання. Застосування в тесті різних за формою завдань – характерна особливість професійно побудованих тестів.

На практиці частіше застосовуються тестові завдання елективні (вибірні, закриті) та відкриті (з відповіддю, що конструюється). Сучасні дослідження пропонують значну кількість класифікацій елективних тестів. Спинимось на тих з них, які найповніше розглянуті в літературі.

Тестові завдання елективного типу (або “з виборною відповіддю”) характеризуються тим, що до завдання надаються готові відповіді, одна з яких правильна, при цьому майстерність полягає у формуванні “правдоподібних” відповідей.

Ряд дослідників пропонують покласти в основу різні засади побудови тестів. Так, тестові завдання Н.М.Розенберга (3) класифікуються за вибором відповіді: на завдання з численним

вибором, вибірковий тест, селективний тест, тест з вибірковими відповідями, тест з альтернативними відповідями, закритий тест, тобто тест з визначеним полем пошуку відповідей. К.Ігенкамп серед закритих тестових завдань виділяє такі завдання: на ідентифікацію; альтернативні; завдання, що передбачають вибір відповідей на основі асоціацій; доповнення; підстановок; завдання на встановлення зв'язків; на перестановку і на репрезентацію. Досить цікаву класифікацію пропонують М.І.Єрецький та Е.В.Лузик. Їхня методика була використана нами при побудові тестових завдань з економічних дисциплін.

Слід відзначити, що автори по-різному ставляться до питань оптимальної кількості відповідей до тестових завдань елективного типу. Е.В.Лузик класифікує тестові завдання закритої форми на завдання: а) з двома відповідями; б) з трьома відповідями; в) з чотирма і більше відповідями (2).

На нашу думку, аргументація М.І.Єрецького щодо оптимальної кількості відповідей до тестових завдань елективного типу більш ґрунтовна. Він вважає, що чим більше відповідей, тим менше ймовірність вгадування правильної відповіді.

Так, при двох відповідях імовірність угадування складає 50%, а при трьох – 33%. Зниження ймовірності складає 17%. При переході від трьох відповідей до чотирьох імовірність угадування знижується до 25%, тобто на 8%, а перехід від чотирьох відповідей до п'яти дає зниження лише на 5%, від п'яти до шести – на 3,4%. Крім того, експерименти показали, що при кількості відповідей більше 4–6 студент, аналізуючи останні відповіді, не утримує в пам'яті перші і змушений знову до них повертатися. Автор наголошує, що збільшення кількості вибірних відповідей більше чотирьох призводить до різкого підвищення трудомісткості складання тесту при незначному зниженні ймовірності вгадування в поєднанні з ускладненням процедури контролю і вважає, що оптимальна кількість відповідей чотири (1). Проведені нами дослідження підтверджують ці висновки (табл. 1).

Відкрита форма тестових завдань з відповіддю, що конструюється, застосовується рідко в дидактичних тестах для масових опитувань. У цьому випадку необхідна попередня типологізація й оцінювання можливих варіантів відповідей (чи використання для цього компетентних експертів), що ускладнює

процес обробки результатів тестування. В науково-педагогічній літературі існують спроби визначити сутність, функціональне значення та класифікацію відкритої форми тестів. Проте аналіз наукових праць свідчить про різний підхід до визначення, розробки та стандартизації тесту відкритої форми.

За М.І.Єрецьким, тести відкритої форми є тестами на відтворення інформації, які він поділяє на тести-підстановки та конструктивні тести.

Тести-підставки мають у завданні різні види інформації – словесний текст чи формулу, схему чи графік, в яких пропущені складові суттєвої частини інформації, що контролюється. Це можуть бути слова, букви, позначення, лінії чи зображення схем, графіків.

Завдання конструктивних тестів вимагають від студента цілком самостійного конструювання відповіді: репродукувати формулювання, дати характеристику, написати формулу (рівняння), довести теорему, проаналізувати вивчене явище, виконати графік тощо.

У ході дослідної роботи нами були розроблені завдання різної форми, які запропонували студентам Національного аграрного університету. Метою дослідження було виявлення ефективності різних тестових форм, порівнюючи декілька варіантів. Найбільше використовувалися такі форми тестових завдань (наводимо приклади деяких з них):

А) Тест на відповідність (необхідно вибрати до кожного терміна лівої колонки визначення з правої колонки):

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Маркетинг | а) поділ ринку на окремі частини за будь-якою ознакою: однорідність групи споживачів; регіони; галузі тощо. |
| 2. Життєвий цикл товару | б) формування та виконання завдань фірми на кожному ринку, по кожному товару в конкретний проміжок часу. |
| 3. Тактика маркетингу | в) діяльність з метою повернути споживача до продукції способом розповсюдження інформації. |

- | | |
|--|--|
| 4. Сегментація ринку | г) система заходів з організації управління виробничо-збутовою діяльністю. |
| 5. Коефіцієнт конкуренто-спроможності товару | д) період економічно виправданого випуску товару. |
| 6. Реклама вартісних | е) порівняльна характеристика споживчих і вартісних параметрів даного товару стосовно товару конкурента. |

Б) Тест-підставка:

Як називається:

1.1. ... – частина додаткової вартості, що створена в процесі міжпідприємницької діяльності на землі, яка віддається власнику землі за право користування нею.

1.2. ... – процес поступового перенесення вартості засобів праці в міру зношення на вироблений продукт і використання цієї вартості для наступного відтворення засобів праці.

1.3. ... – організаційна форма ринку, на якому здійснюється торгівля цінними паперами.

1.4. ... – співвідношення попиту і пропозиції, що формується під впливом певних факторів, головним з яких є ціна.

1.5. ... – об'єктивний процес об'єднання спеціалізованого зв'язаного спільним виробничим циклом сільськогосподарського і промислового виробництва в єдину систему відтворення.

В) Елективний тест з трьома відповідями:

Які переваги привілейованих акцій порівняно з простими?

а) дивіденди на привілейовані акції завжди вищі, ніж дивіденди на прості акції;

б) привілейовані акції дають власникові право на отримання стабільного, заздалегідь фіксованого доходу;

в) власники привілейованих акцій мають право на отримання вкладених в акції коштів за номінальною вартістю у разі ліквідації акціонерного товариства.

Г) Елективний тест з трьома відповідями:

Які функції виконують комерційні банки?

а) надання позики промисловим підприємствам;

б) зберігання золотого запасу держави;

в) здійснення розрахунків між окремими господарськими одиницями;

г) емісія грошей.

Чи доцільно брати в банку кредит для розвитку фермерського господарства в розмірі 10 тис. грн. строком на 2 роки при 15% ставці, коли передбачається, що другого року фермер отримає прибутку 5 тис. грн., а третього року – 8 тис. грн.?

Одержані результати проведеного тестування (табл. 1) показали, що відсоток правильних відповідей на тестові завдання на відповідність порівняно з тестами-підставками вищий (за винятком 92,82% за варіантом на плодоовочевому факультеті). Це свідчить про те, що студенти на першому рівні – знайомство – володіють знаннями і здатні правильно встановити відповідність між економічними термінами і їх значеннями. Але вимоги на цьому рівні до глибини розуміння, міцності (тривалості) запам'ятовування, необхідності виконувати розумові та логічні операції дуже невеликі, бо студенту пропонуються не тільки питання (завдання), а й відповідь, і йому залишається тільки пізнати та вибрати вірну.

Таблиця 1.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ФОРМ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

Вид тесту	Тест-відповідь		Тест-підстанова		Елективний тест		Тест - задача
	Варіант 1	Варіант 2	Варіант 1	Варіант 2	Варіант 1	Варіант 2	
Факультет							
Ветеринарної медицини	88,94	81,79	69,25	58,30	86,08	57,77	83,49
Зооінженерний	79,07	85,77	68,27	76,75	91,89	61,83	85,13
Плодоовочей	95,23	76,85	77,05	92,82	73,92	69,38	66,66

Відсоток правильних відповідей на тести-підстановки значно нижчий, бо студенту необхідно не тільки глибоко розуміти, запам'ятати інформацію, а й відтворити її.

На нашу думку, при контролі знань економічних дисциплін у вищих навчальних сільськогосподарських закладах доцільно використовувати тести, які перевіряють знання на рівні репродукування та вмінь і навичок, з вибірковими відповідями (оптимальна кількість відповідей – 4), тести-підставки, конструктивні тести, тести-задачі.

Систематичне використання тестових завдань істотно поліпшує викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах. З їхньою допомогою порівняно за короткий час можна виявити не лише обсяг і глибину засвоєння знань студентами, але й їх ставлення до тієї чи іншої інформації, рівень сформованості відповідних умінь та навичок, і на цій основі проводити диференційоване навчання. Тестові завдання можуть бути засобами перевірки рівня викладання економічних дисциплін. На його основі можна судити про відповідність знань, умінь та навичок студентів вимогам навчальної програми. А також (це важливо) порівняти, узагальнити досягнення академічних груп, факультетів, вузів. Отже, тестування як важлива ланка системи освіти задовольняє не тільки педагогічні потреби (оцінка академічних здібностей студентів), а й потреби економічного (визначення придатності студентів до тих чи інших видів професійної діяльності) й соціального (соціальний вибір на більш вищі рівні освіти) порядку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ерецкий М.И. Совершенствование обучения в техникуме. – К.: Высшая школа, 1987. – 263 с.
2. Лузик Э.В. Разработка и внедрение критериально-ориентированных тестов по учебным дисциплинам, формирующим общенаучную подготовку в вузе. – К., 1996. – 27 с.
3. Розенберг Н.М. Проблемы измерений в дидактике. – К.: Вища школа, 1979. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свистун Валентина Іванівна – аспірантка Національного аграрного університету.

Коло наукових інтересів: тестування при викладанні економічних дисциплін.

ЗМІСТ

<i>А.Я. Розенберг</i> Системний підхід як метод науково-педагогічного дослідження . 3	
<i>В.І. Дряпіка</i> Аксіологічне орієнтування студентства у музичній сфері 10	
<i>В.В. Радул</i> Формування соціальної зрілості педагогічного колективу 20	
<i>В.А. Кушнір</i> Функціональний аспект поняття складності педагогічних систем 33	
<i>О.О. Горська</i> Українська народна мудрість як джерело становлення поняття “педагогічна техніка” 41	
<i>В.В. Ретунська</i> Проблема групової навчальної діяльності учнів у контексті нової філософії освіти 46	
<i>Н.О. Пасічник</i> Формування інтересу учнів до підприємництва як педагогічна проблема 54	
<i>Т.С. Гаміна, Н.С. Савченко</i> Естетичні цінності творів мистецтва 60	
<i>О.Д. Ляшенко</i> Діалогічність як педагогічна умова формування здатності до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору 70	
<i>О.С. Мельничук</i> Освіта та педагогічна думка епохи українського відродження XVI–XVII ст. 79	
<i>В.О. Кравцов</i> Реалізація В.О. Сухомлинським принципу природовідповідності у розумовому вихованні 88	
<i>М.М. Дубінка</i> В.О. Сухомлинський про виховання в дітей бажання вчитися 95	
<i>Н.В. Тарапка</i> В.О. Сухомлинський про роль педагога в емоційно-естетичному вихованні дітей 104	
<i>Н.В. Котелянець</i> Досвід учительських семінарій в підготовці вчителя початкових класів до розвиваючого трудового навчання молодших школярів 109	
<i>Л.О. Ярова</i> Проблема самовиховання в скаутській організації 115	
<i>Л.М. Перевозник</i> Соціологічна освіта шкільної молоді: моральний аспект 121	
<i>Б.С. Набока</i> Інформаційно-технологічні нововведення і демократизація навчально-виховного процесу в школі 129	
<i>О.М. Царенко</i> Сучасні засоби об’єктивного контролю знань студентів 135	
<i>Н.Р. Воронкова</i> Ідеал виховання Гете 142	
<i>Т.А. Хоменко</i> “Відкрите” навчання та вільна робота в школах Німеччини 149	
<i>В.І. Свистун</i> Використання різних форм тестових завдань при викладанні економічних дисциплін 156	

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 17

серія: Педагогічні науки

Комп'ютерний набір:
Л.В. Василенко

Комп'ютерна верстка:
С.Д. Майструк
Ю.Д. Майструк
С.П. Гонтова

Підп. до друку 19.05.99. Формат 60×84/16. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум. др. арк. 10,32. Тираж 300. Зам. № 1006.

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.