

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Випуск 39
Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2001

ББК 83.3 Ук
Н-37
УДК 8 У

Наукові записки. – Випуск 39. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – 203 с.

ISBN 966-7401-76-6

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол №2 від 13.09.2001 р.)

Адреса редакції: вул. Шевченка, 1, м.Кіровоград, 25006, тел. 22-56-74

ISBN 966-7401-76-6

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

РОЗДІЛ І.

ВЗАЄМОВПЛИВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

ВЗАЄМОВПЛИВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

Валерій Радул

Автор робить аналіз взаємозалежності формування соціальної зрілості вчителя від рівня соціальної зрілості учнів.

Historico-pedagogical and socio-pedagogical problems of a citizen's personality education in the process of patriotic education are investigated in the article.

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

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

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

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

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

У взаємодії вчителя з учнем конкретизується той рівень у структурі особистості учня, на який орієнтується вчитель у своєму впливові, наскільки він враховує психологічні, індивідуально-типологічні, особистісні, соціальні особливості. У практиці роботи молодого вчителя ці орієнтації на учня класифікуються таким чином: 1) “роби, як я” при орієнтації на узагальнений досвід; “давай зробимо разом” при орієнтації на внутрішній світ учня; 3) “давай поміркуємо, як зробити краще” та при орієнтації на індивідуальні особливості внутрішнього світу учня.

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

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

Унаслідок цього у педагогів з'являється реальна можливість крок за кроком просувати своїх вихованців до осмислення реальної діяльності і формування особистості активно перетворювальної позиції. У цьому

разі спеціально утворені ситуації сприяють більш продуктивному впливу учня на самого себе, тобто інтенсифікують процес самореалізації.

При цьому виявляється, що самореалізація учнів з різними рівнями соціальної зрілості особистості обумовлена самовпливом і здійснюється більш продуктивно, якщо застосований до особистості дитини, підлітка, юнака вплив (від “великої” й “малої”) виховних систем або окремого педагога припадає на зону ближнього розвитку особистості.

Діючи на людину, виховні сили різняться глибиною та масштабами тих “психологічних слідів”, які вони лишають в особистості. Характер кожного “сліду” залежить не тільки від особливостей діючої виховної сили, стану мотиваційної сфери, але і від ступеня активності, способів, якими особистість відповідає на дії цієї сили. Тому проблема оптимального співвідношення впливів на пізнавальну, емоційну і поведінкову сфери особистості сьогодні актуальна для досягнення необхідного виховного ефекту, вимагає глибокого вивчення.

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

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

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

Принцип міжсистемного підходу дозволяє дещо особливо підходити до проблеми еволюції соціальної зрілості особистості вчителя. Ми виходимо з того, що формування соціальної зрілості учня та вчителя має багатоаспектний характер. Але ці аспекти у свою чергу обумовлені особливостями оволодіння учнями та їхніми педагогами соціальним досвідом у процесі розвитку та формування їх соціальної зрілості.

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

В основі взаємовпливу розвитку соціальної зрілості вчителя й учня лежить теза С.Л. Рубінштейна про те, що зовнішнє замовлюється через внутрішнє. Сформовані в учня у минулому його взаємодії з дійсною ціннісною орієнтацією, у силу впливів, яких він зазнає, завжди точно виражають стан його мотиваційно-потребнісної сфери, емоційних етапів, принципів поведінки (1).

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

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

Щоб саморозвиток здійснювався інтенсивно, від учителя вимагається включати своїх вихованців у різноманітні види діяльності з виконанням кожним більш складних завдань, які вони повинні розв’язувати в справах. В експериментальній роботі організація самодіяльності учнів спрямовувалася так, щоб у ній вони ефективно виробляли звичку самостійно формулювати завдання, відшукувати способи їх успішного розв’язання і з їхньою допомогою досягали більш вищого рівня соціальної зрілості.

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

Ефективність становлення соціальної зрілості особистості учнів залежить від того, наскільки активно використовуються особисті стимули дитини, які приводять у рух внутрішні сили, індивідуальні здібності, хист, таланти. Важливо, щоб педагогічні цілі і внутрішні спонукання дитини узгоджувалися взаємодіями

один з одним, гармонійно поєднувалися, сприяючи самоутвердженню і найбільш повній самореалізації людини.

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

Для забезпечення неухильного становлення соціальної зрілості особистості учня, що передбачає індивідуально-особистісний розвиток, розвиток дитячої інтелектуальної творчості, йому необхідно надавати свободу пізнання. Тільки з її допомогою дитина зможе зрозуміти і пізнати себе та зіставити свої особистісні можливості з реальними умовами життя. Вихованець стає самостимульованим суб'єктом життя та виховання, носієм суспільно-значущої мети та мрії. Ум цій ситуації виникають умови усвідомлення своїх здібностей, розвитку цілеспрямованості, міцної волі і працелюбства.

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

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

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

Ряд науковців, які вивчали вплив особистісних якостей учителя на характер взаємодії в класі, встановили, що "добрими" за загальною оцінкою вважаються вчителі, які володіють:

а) емоційною стабільністю, особистісною зрілістю та соціальною відповідальністю; б) здатністю виявляти тепло та зацікавленість у спілкуванні; в) адекватністю сприйняття. При цьому поведінка учнів у кінцевому підсумку визначається поведінкою вчителя, бо саме вона виступає як необхідна (але недостатня) умова здійснення цілеспрямованої навчальної діяльності.

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

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

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

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

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

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

Багато позитивних характеристик учителів асоціюються із запропонованим у свій час американським психологом Маслоу поняттям самоактуалізації особистості (2). Мається на увазі людина, яка повною мірою реалізує свої можливості, володіє психічним здоров'ям, приймає речі такими, які вони є; її поведінка характеризується спонтанністю, автономністю, творчим підходом і демократизмом. Розвиваючи це твердження, Маслоу, зокрема, зауважує, що найбільш ефективними є ті вчителі, яких відрізняє тенденція до самоактуалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маслоу А. Самоактуалізація //Психология личности. Тексты. - М., 1982.
- 2.Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь //Собр. соч. : В 2 т. - М., 1989. Т.2.
3. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу. - Київ, 1994. - 144 с.
- 4.Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.:Вища шк., 1997. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: дослідження соціально-професійних якостей учителя.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2001 р.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Володимир Дряпіка

У статті розглядається педагогічна технологія “створення ситуації успіху”, яка пропонується для активізації навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів.

In clause the pedagogical technology “creation of a situation of success” is considered which is recommended for activization of educational process at musical pedagogical faculties of higher educational institutions.

Розв’язання проблеми переорієнтації молоді на ідеали духовності, на усвідомлення гуманістичного ставлення до світу пов’язане із зрослим значенням культури у підготовці майбутніх учителів музики. Адже необхідність розв’язання глобальних проблем, що постають перед людством на початку третього тисячоліття, вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуальних і духовно-естетичних ресурсів суспільства.

Головне – виховання нової людини та її професійної культури, без якої неможлива стабільна демократизація суспільства, повний вияв талантів особистості. Найважливішою цінністю навчання і виховання є людина “як міра всіх речей” (Є.В.Бондаревська). Адже вона – це і мета, і результат, і головний критерій оцінки якості навчально-виховного процесу, що виступає як гуманістично ціннісний, особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання студентської молоді.

Проаналізувавши різні погляди щодо професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів освіти, уважаємо, що вона має складатися із психологічної, теоретичної, фахово-практичної й технологічної підготовки майбутніх учителів.

Доречно зауважити, що за останнє десятиріччя термін “технологія” навчання і виховання став широковживаним як у педагогічній науці, так і в навчально-виховній практиці. Водночас зміст цього поняття ще не має чіткої визначеності як у педагогічній теорії, так і практиці. Так, навчальну й виховну технології подекуди ототожнюють з тим чи іншим методом, а то й взагалі вважають введення цього поняття даниною моді. Але створення педагогічною наукою системи понять зумовлюється її розвитком, а науково-педагогічний пошук – це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибину вже пізнаного, а також проникнення в сутність іншого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей (І.Д.Бех).

Технологія навчання, за означенням ЮНЕСКО, – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. “Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики в ході емпіричного аналізу,

визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання і виховання”, – зазначає академік С.У.Гончаренко (2).

Майбутній педагог-музикант – особа творча, варіативно глибокодумна, з розвинутим почуттям нового, прагненням до його створення. Педагогічно значущі орієнтири творчої особистості сконцентровані в таких характеристиках, як розвиток здібностей, потреби в перетворювальній діяльності, досить великому обсязі засвоєних знань, умінь, поєднання аналітичного й інтуїтивного мислення, здатність і потяг до художньої творчості.

Особистісне ціннісно орієнтоване навчання і виховання має сприяти подоланню технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, котре виявляється в орієнтаціях педагогів на озброєння вихованців знаннями, вміннями й навичками без урахування того, яке мотиваційне ядро, яка культура формується при цьому. Особистісно ціннісно орієнтоване гуманістичне навчання і виховання – це педагогічно й соціально регульований процес з культурною ідентифікацією, соціальною адаптацією і творчою самореалізацією особистості. Все це дає підставу говорити про нього як про гуманістичний тип навчання і виховання, що має альтернативний характер стосовно як колективістського, так і виховного навчання в їхньому традиційному розумінні, бо в цих системах різні ціннісні підвалини. Основними вартостями тут є: 1/ людина як предмет виховання; 2/творчість і вільний вибір цінностей як засоби розвитку людини в музичній сфері; 3/музична культура як середовище, котре “вирощує і живить” особистість.

Гуманістичні цінності зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін мають бути навчання і виховання молоді з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку, осмисленого визначення своїх можливостей і цілей. Методологічно це має спиратися на принцип природовідповідності й мотиваційно-процесуального забезпечення навчального процесу. Особистісно зорієнтована система освіти вимагає побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі (спочатку діагностика, а потім засоби впливу на вихованця). Найголовнішими ознаками особистісно зорієнтованого гуманістичного навчання і виховання є багатоваріативність методик, уміння організовувати навчання на різних рівнях складності, утверджувати позитивне ставлення молоді до справжніх цінностей культури й життя як у навчанні, так і в позанавчальний час.

В основі педагогічної технології “**Створення ситуації успіху**” лежить саме особистісно зорієнтований підхід до процесу навчання та виховання студентської молоді. Ситуація успіху — це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком навчання, фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища, зокрема, явища музичної культури. Ситуація успіху досягається тоді, коли сам студент визначає цей результат як успіх.

Об’єктивна успішність діяльності студента-музиканта — це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства (слухачами, глядачами...). Усвідомлення ситуації успіху самим же студентом, розуміння її значущості виникає у суб’єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного урження та інших видів труднощів.

Для запровадження зазначеної технології викладачами кафедри історії, теорії музики та основного інструмента було відібрано низку **провідних методів**: 1) формування ситуації успіху; 2) створення проблемної ситуації, евристичний метод; 3) створення моральних ситуацій; 4)підвищення інформаційної ємкості уроку; 5) посилення міжпредметних зв’язків; 6) удосконалювання організації навчальної праці та **допоміжних прийомів** (а) створення позитивного емоційного клімату на заняттях; б) подолання авторитарності педагогічного впливу, створення атмосфери порозуміння; в) прийом створення “творчого естрадного самопочуття”; г) формування артистизму; д) прийом “авансу”; е) подачі матеріалу не в готовому, а в проблемному викладі тощо). Користуючись цією технологією, педагог-музикант зможе виконати поставлену перед ним мету – забезпечити здійснення успішних дій студента у процесі навчання на музично-педагогічному факультеті, насамперед, з музично-виконавських дисциплін кафедри. Пропонуємо коротку характеристику кожного із запропонованих методів і прийомів:

1.Формування ситуації успіху. Його ми вважаємо найголовнішим серед методів, що змінюють ставлення студентів до навчання, стимулюють пізнавальний інтерес, зацікавленість предметом, музичним мистецтвом. Він спирається на загальнопсихологічне положення, відповідно до якого успіх є стимулом до подальшої діяльності. Метод формування ситуації успіху надзвичайно важливий для результативності музично-педагогічного процесу. У музичному навчанні ситуація успіху може бути створена у двох формах: 1) при розв’язанні приватних задач і 2) у кінцевому результаті роботи, як-от, на привселюдних концертних виступах.

Надзвичайно велика роль педагога при розв’язанні поставлених технічних і виконавчих завдань на занятті. Урок повинен задавати учню позитивний емоційний заряд: розкривати перед ним нові обрії у галузі музичного мистецтва, підвищувати його впевненість у своїх силах, у можливості подолання труднощів. Якщо ж на уроці має місце безупинне випинання помилок і підкреслення слабких сторін студента, то це призводить лише до його емоційної і вольової демобілізації.

Л. Баренбойм відзначає: “Величезне значення для якості технічної роботи учня має установка впевненості, переконаності у важливості перебороти труднощі, віра у свої сили” (1). Він справедливо вважає, що педагог має право на деяку виховну хитрість, коли тимчасово “закриває очі” на невдачі учня, змушує його повірити в успішність власних дій. Подібний акт, відомий у психології як аванс (В.Леві), виправдує себе і в подальшій роботі із студентами-музикантами.

Намагаючись перебороти неуспішність у навчанні, педагог повинен насамперед використовувати “сильні сторони” учня. І тільки пізніше, коли студент відчує впевненість у своїх силах, варто звертати увагу, підтягати “слабкі грані” в його виконанні. У протилежному разі, втрачається інтерес до роботи, і неуспішність стає хронічною.

Далі Л.Баренбойм пропонує в деяких випадках користуватися свого роду “обхідним шляхом”, коли робота над тією або іншою виконавською трудностю тимчасово припиняється. Очевидно, вона продовжується на рівні підсвідомості, бо з часом, коли проходить втома й нейтралізується установка, що закріпилася від тривалої невдачі на неуспіх, “важке місце” починає виходити, твір лунати.

2. Успішний концертний виступ також може бути стимулом для подальшої роботи і слугувати потужним чинником виходу з творчої кризи. Не варто забувати: студент, чий дії за інструментом не приносять бажаного результату, як завжди, уникає сцени, розуміючи, що погане виконання не варто “виносити на публіку”. Тут знову виникає парадокс: щоб добре грати, треба не боятися сцени, а для цього необхідно добре грати. Очевидно, педагог повинен виявити мудрість і рекомендувати на сцену студента з посильним для рівня його підготовки твором. Після успішного виступу студент уже може взятися за більш складний твір. Крім того, саме поняття “сцени” має бути на перших порах відносним. Це може бути невеличка група студентів при виступі у класі, потім група педагогів на заліку, згодом виступ у невеликій аудиторії аматорів музики. В усіх випадках у студентів слід насамперед сформувати бажання виступати.

Особливою проблемою для студента, є подолання естрадного хвилювання або створення “творчого естрадного самопочуття” (Л. Баренбойм). Формування його повинно стати спеціальним піклуванням педагога. Для цього, на думку педагогів-музикантів, необхідні: “комплексне застосування методів репертуарного добору, свідомого кінестичного (рухового) відчуття, інтонування музичного матеріалу, психічної саморегуляції” (3).

Успішний виступ на естраді, що, на думку педагогів-музикантів, позитивно впливає на подальше навчання, є ефективним засобом творчого розвитку студента, створює сприятливі умови для формування захопленості, зацікавленості виконавчою діяльністю, слугує важливим засобом активізації навчального процесу.

Успішний естрадний виступ допомагає формуванню такої важливої для музиканта якості, як артистизм. При вмілому керівництві педагога ця властивість учня може стати одним з основних чинників подолання неуспішності в його музичному навчанні. Формувати цю властивість слід насамперед у процесі роботи над образно-емоційною стороною твору, що виконується. Збагачуючи його внутрішній світ, наповнюючи його новими художніми враженнями, педагог стимулює зростання артистичних властивостей особи вихованця.

Для формування ситуації успіху на уроці має бути створений відповідний емоційний клімат. Педагогічний авторитаризм не сприяє створенню подібної ситуації. Методи співробітництва, що допомагають порозумінню, спільний творчий пошук – ось умови, котрі сприятливо діють на створення ситуації успіху.

Перебування в ситуації успіху допомагає не тільки зростанню інтересу до занять й активізації пізнавальної діяльності з наступним формуванням самостійних дій, але також справляє позитивний вплив на вольові процеси, активізується з найменшими витратами енергії вольове зусилля на подолання труднощів, підвищується працездатність студента.

3. Створення проблемних ситуацій. Використання методів проблемного навчання може стати дійовим засобом подолання неуспішності на факультеті. Вони розвивають мислення, сприяють підвищенню інтересу до занять, активізують пізнавальний процес. Метод створення проблемних ситуацій допомагає реалізації творчого зачину в музично-педагогічному процесі. Ту ж роль виконують частково-пошукові або евристичні методи.

Створення проблемної ситуації може здійснюватися за допомогою словесного методу й методу показу на інструменті. Проблема форма словесних пояснень припускає насамперед діалог, бесіду. У процесі художньо-образного, а також виконавчого аналізу музичних творів невідготовлений студент відчуває певні труднощі. Педагогу в такій ситуації варто виявити максимум терпіння і наполегливості. За допомогою прийому додаткових навідних питань, указівок необхідно допомогти студенту самостійно знайти істину. Важливо, щоб у процесі співбесід педагог прагнув максимально активізувати студента, стимулюючи в нього прагнення знаходити проблему, задавати проблемні питання.

Завдяки методу показу на інструменті (через показ варіантів виконання) педагог надає студенту можливість самостійно обирати варіанти виконання. Осмислення показу відбувається на основі порівняльного аналізу варіантів, що сприяє розвитку мислення вихованця, а також значною мірою підвищує його загальну активність і самостійність. Бажано, щоб студент при цьому обґрунтовував свій вибір.

4. Створення моральних ситуацій. Цей метод є одним з основних засобів, що допомагає формуванню у студентів почуття обов'язку, відповідальності. Для мети нашої музично-естетичної діяльності більш актуальним є поняття “морально-естетичних ситуацій”, що є частиною розробленого в загальній педагогіці (О. Богданова, В. Петрова) методу моральних ситуацій. Зіштовхуючись із недисциплінованістю, педагогу необхідно насамперед з'ясувати, які причини цього явища. Існують дві категорії студентів: 1) учні з позитивним ставленням до навчання, проте не привчені до раціональної організації навчальної праці; 2) студенти із негативним ставленням до навчання (результат тривалого неуспіху в навчанні), із характерним для них комплексом негативних мотивів (відсутністю почуття обов'язку, відповідальності, недооцінкою значущості навчання, свідомої навчальної дисципліни). Для обох категорій характерна відсутність раціональної організації праці. Перші потребують активної допомоги педагога, який навчає для раціональної організації праці. Другі, передусім, потребують формування почуття обов'язку, відповідальності, свідомого ставлення до навчання.

Морально-естетичні ситуації дозволяють сформувати в процесі занять на музичному інструменті такі необхідні для подолання неуспішності якості, як почуття обов'язку, свідому дисципліну, ціннісне ставлення до явищ мистецтва, позитивну мотивацію навчання.

5. Підвищення інформаційної ємкості уроку. Цей важливий для вивчення будь-якого предмета, у тому числі й музичному мистецтві, метод стосовно завдань музичної педагогіки ще чекає свого докладного вивчення. На сьогодні зрозуміло, що, повідомляючи студенту нову для нього інформацію, будь-то алгоритм технічних завдань або відомості з галузі теорії й історії музики, педагог повинен знати міру. З одного боку, урок має бути для студента цікавим, повинний відкривати для нього нове, спонукати до самостійного поповнення знань, з іншого – надмірна кількість інформації, якщо вона не може бути систематизована студентами і, головне, співвіднесена з їхнім власним ціннісним світом, – буде тільки захаращувати їхню пам'ять і незабаром “зітреться” із свідомості.

Індивідуально підходячи до кожного студента, окреслюючи “зону його найближчого розвитку”, педагог повинен визначити потенційну міру інформації, яку той може засвоїти. Таким чином, метод збільшення інформаційної ємкості уроку своєрідно корелює із принципом доступності, й виступає одним із специфічних засобів його реалізації.

Цей факт значною мірою враховується у дослідженні Г. Ципіна, який розробив теорію і методику розвивального навчання у фортепіанному класі. Зокрема, він пропонує метод “інтелектуалізації” уроку, що є дійовим засобом розвитку розумових здібностей учня (4). Метод збільшення інформаційної насиченості уроку використовує насамперед репродуктивні прийоми, а поєднуючись із проблемно-евристичним методом, створює умови для інтелектуалізації навчального процесу.

Цей метод використовується в нашій технології як результативний засіб, що підвищує інтерес до занять, активізує самостійну пізнавальну активність студентів.

6. Посилення міжпредметних зв'язків. Неуспішність у навчанні найчастіше супроводжує студентів при опануванні ними декількох навчальних предметів. Так, відсутність пізнавального інтересу може негативно позначитися на вивченні музично-теоретичних предметів, а несформована якість артистизму – на навчальній діяльності з класу основного, додаткового інструмента й концертмейстерській майстерності. Усе це змушує зробити висновок про необхідність при роботі із студентами, які не встигають, посилити міжпредметні зв'язки, бо тільки комплексним впливом, що інтегрує зусилля декількох педагогів, удасться досягти успіху в навчанні.

Міжпредметні зв'язки є відбитком міждисциплінарних зв'язків у змісті й методах навчання. Вони являють собою дидактичну умову оптимізації навчального процесу, підвищення якості знань, умінь і навичок. У педагогічних дослідженнях міжпредметні зв'язки розглядаються як чинник оптимізації освіти, виховання і розвитку учнів (І.Зверев, І.Лернер, М.Скаткін та ін.). Вчені відзначають їхній поліфункціональний характер, що дає змогу використовувати їх для розв'язання різноманітних педагогічних завдань у різних педагогічних ситуаціях.

7. Удосконалення організації навчальної праці. Формування самостійності. Високий рівень організованості, дисципліни – один із важливих факторів успішності навчання. У педагогічній практиці непоодинокі випадки, коли талановиті учні в силу своєї неорганізованості, недисциплінованості, неякісної працездатності досягали в навчанні невисоких результатів. І навпаки, учні середніх здібностей, але працьовиті, дисципліновані, організовані домагалися високого рівня навчання. Практика підтверджує незаперечність тези: гарна організація роботи – необхідна умова для успішного оволодіння спеціальними знаннями, уміннями і навичками гри на музичному інструменті.

Рекомендується користуватися методичним прийомом, суть якого складається у повідомленні учню засобів дій, що робить його домашню роботу більш раціональною. Тому, пояснюючи сутність домашнього завдання, обґрунтовуючи той або інший запропонований метод, педагог має одночасно підказувати, конкретизувати засоби подолання труднощів.

Студенти, що погано встигають, не завжди правильно розуміють ті або інші інструкції, роз'яснення педагога, не завжди самостійно знаходять вірний метод. Тому в процесі занять із таким контингентом учнів

доцільно застосовувати метод створення ситуацій домашніх занять на уроці. Цей метод дозволяє управляти процесом самостійної роботи студента, відзначити його “плюси і мінуси”. Ще один прийом – планування занять. Уміння планувати режим праці й відпочинку покращує працездатність студента, упереджує його стомлюваність, сприяє організації систематичних занять, що в кінцевому рахунку покращує ефективність навчальної праці.

Для формування навичок самостійності необхідна здатність до самоконтролю, а далі, – до самоаналізу. Невстигаючий студент, як правило, після виконання музичного твору на уроці пасивно чекає від педагога критичних зауважень. Задача педагога в даному випадку в тому, щоб створити ситуацію, за якою учень буде змушений самостійно аналізувати недоліки тільки що виконаного твору. Педагог за допомогою методу наведення допомагає учню самостійно аналізувати власне виконання. Основним ускладненням, як правило, є виділення головних недоліків серед перерахованих самим студентом, що пов’язано з особливостями його мислення, уваги, загальним музичним розвитком, відсутністю навичок слухати себе й одночасно критично оцінювати своє виконання. Уміння об’єктивно оцінювати й аналізувати власне виконання сприяє самостійності у виборі найбільше раціональних засобів і прийомів роботи.

У музичному навчанні, як і в будь-якій навчальній діяльності, досягнення самостійності свідчить про появу впевненості у своїх силах. Тому формування самостійності є однією з найважливіших виховних задач.

Бачення цілі допомагає мобілізації волі студента для її досягнення. Проте, не тільки бачення цілі, але і внутрішня дисципліна, свідоме ставлення до навчання сприяє активізації вольового зусилля. Усвідомлення навчального обов’язку і відповідальності, сформованих у процесі організації навчальної праці, є і засобом, і слідством для подолання неуспішності. Раціональна організація навчальної діяльності студентів є одним із засобів формування їхньої самостійності. Для студентів, що не встигають, як правило, характерна непевність у своїх силах, їм властиві великі прогалини в знаннях, уміннях і навичках, пасивність протікання таких психічних процесів, як мислення, пам’ять, уява, що негативно позначається на їхній готовності до самостійної роботи.

Ми розглянули реалізовані в технології “Створення ситуації успіху” методи і прийоми, за допомогою яких створюються умови подолання неуспішності на заняттях з музично-виконавчих курсів кафедри. Аналізуючи їх, можна зробити висновки:

Самим продуктивним, що відповідає завданням п’ятих напрямків, є метод формування ситуації успіху. За його допомогою здійснюється: 1) зміна ставлення до навчання, 2) стимулювання пізнавальної активності і самостійності, 3) розвиток психічних властивостей особистості, 4) збільшення працездатності студентів, 5) формування творчих якостей особи. Наступний по продуктивності – метод створення проблемних ситуацій, евристичний метод. Йому також відповідають: 1) зміна ставлення до навчання, 2) стимулювання пізнавальної активності, 3) розвиток психічних властивостей особистості й розумових здібностей; 4) формування творчих якостей особистості. Рівний йому за продуктивністю – метод підвищення інформаційної ємкості уроку. Він сприяє: 1) зміні ставлення до навчання, 2) стимулюванню пізнавальної активності, 3) розвитку психічних властивостей особистості і розумових процесів, 4) формуванню творчих якостей особистості. Створення моральних ситуацій переважно впливає на формування почуття відповідальності.

З метою найбільш повної реалізації принципів і методів даної технології, ми пропонуємо специфічну форму музично-виконавчої діяльності, як-от, ансамблеве музикування. Звичайно, гра в ансамблі не замінює собою освоєння інших частин обов’язкової програми. Проте з метою активізації навчання, рекомендується, тимчасово відступаючи від ухваленної структури програми, переносити увагу студента саме на цю форму роботи. Причина актуальності цієї форми роботи в ракурсі розглянутої нами проблеми криється в таких можливостях:

1) робота над ансамблем сприяє подоланню відчуженості від колективу, що нерідко виникає внаслідок неуспішної навчальної діяльності;

2) гра в ансамблі створює відчуття участі у важливій практичній дії, що допомагає зростанню самооцінки студента;

3) ансамблева фактура найбільше може реалізувати принцип доступності;

4) гра в ансамблі покращує естрадне самопочуття; зміцнює впевненість у собі;

5) створює на цій основі ситуацію успіху.

Ще однією формою педагогічного впливу на студентів, може стати форма колективно-індивідуального уроку. Ця форма занять широко застосовувалася на музичних заняттях і раніше. До неї звертаються і в даний час, наприклад, при початковому ознайомленні з предметом у музичній школі.

Подібна форма занять містить у собі багаті виховні можливості, не до кінця розкриті теоретично і не завжди затребувані практично. У аспекті проблеми, що розглядається ця форма уроку нас може цікавити в силу можливості створити:

1) високий емоційний тонус занять, що сприяє зростанню артистизму учасників;

2) підвищення інформаційної ємкості уроку;

3) психологічне розкріпачення учасників, що підвищує їхню впевненість у своїх силах;

- 4) взаємне творче збагачення, завдяки створенню атмосфери співтворчості;
- 5) на основі усього зазначеного, сприяє створенню **ситуації успіху**.

Важливою умовою здійснення цього процесу виступає вищий ступінь педагогічного співробітництва – співтворчість вихователя і вихованця, педагога і студента, вчителя й учня, що ґрунтується на об'єктивному (духовно-творчий потенціал і комунікативна функція мистецтва) і суб'єктивному (гуманістично орієнтована виховна творчість педагога і музично-естетичний, духовний світ студентської молоді) факторах. Саме такий підхід до роз'язання проблеми ґрунтується на створенні нової етики й естетики педагогічної співтворчості, визначальними рисами якої є взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність у діалоговому спілкуванні педагога і студента. Врахування цієї закономірності:

– змінює позицію педагогів і студентів у спілкуванні, утверджує діалогічне спілкування (підтримку, співчуття, усталення людської гідності, довіри тощо) і зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, моделювання життєвих і педагогічних ситуацій;

– включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки;

– передбачає оволодіння і застосування викладачем різних варіантів побудови навчально-виховного процесу, адже сучасний педагог-музикант має знати не один універсальний, а кілька шляхів, які можуть бути придатними для досягнення мети підготовки справжнього фахівця;

– закладає базові основи культури особистості майбутнього наставника памолоді: моральної, емоційної, розумової, естетичної, художньої, музичної тощо.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию.– Л.–М.: Музыка, 1979.– 231 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997.– 375 с.
3. Касимов В.Г. Психолого-педагогические основы формирования сценического самочувствия у учащихся-музыкантов в процессе индивидуальных занятий: Автореф. Дисс. ... канд.пед.наук.– М., 1989.– 24 с.
4. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности.– М.:Музыка, 1994.– 197с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дряпіка Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: соціальна робота з художньо-естетичного виховання молоді.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ОРГАНІЗОВАНОГО ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

Ольга Арделян

У статті аналізується педагогічний, виховний потенціал організованого дозвілля як засіб соціального розвитку старших школярів.

In clause potential of the organized leisure as a way of social development of the senior schoolboys is analyzed pedagogical, education.

Згуртувавшись навколо ідей “педагогіки співробітництва”, вчені-педагоги відзначають, що загальногуманістичні ідеї переходу від авторитарної до демократичної системи сучасної освіти й виховання орієнтовані на самовизначення, самоактуалізацію, самореалізацію і самовиховання особистості (Ш.Амонашвілі, І.Бех, С.Гончаренко, В.Караковський, І.Зверева, І.Зязюн, Л.Коваль, Т.Ковальова, А.Мудрик, О.Савченко та ін.).

Нова культурна парадигма освіти відбиває децентричні установки й орієнтована на збереження цілісного процесу в загальноосвітньому закладі, на підвищення характеру навчання, котре виховує. Розвиток нових суспільних відносин, що пов'язані зі становленням і відновленням нашого суспільства, стимулювало самосвідомість особистості як індивідуальності, як суб'єкта, котрий взаємодіє з об'єктивним світом, із навколишнім середовищем, людьми. Не дивно, що ціннісне світорозуміння і світовідчуття стало все більше входити до сфери гуманістичного осмислення об'єктивного й суб'єктивного світу, зокрема, засобами дозвілля, що виховує молоду людину.

Складний процес перебудови суспільства на початку XXI століття органічно поєднує у собі перебудову своєрідного світу учнівської молоді, зокрема старшокласників, зміну тенденції, яка існувала: “підготовки учнів до життя”, на тенденцію активного залучення їх до життя. А це означає, розширення сфери

соціального життя, зміну традицій життєдіяльності учнів як “політичного резерву” на продовження суверенного світу молоді, чому і слугує дозвілля – суверенна сфера соціального життя школярів.

Теоретичний аналіз літератури й педагогічна практика засвідчують, що у сфері дозвілля учнів (особливо старшого шкільного віку) загострилися суперечності:

- між природними потребами розширення діапазону своєї дозвіллевої діяльності й поки що жорсткою орієнтацією на запропоновані, переважно комерціалізовані “зразки” дозвілля;
- між диференціацією інтересів учнів старших класів, яка посилюється і стимулюється потоком відкритої інформації, та відсутністю їх задоволення у межах діяльності сучасної школи;
- між вимогами до рівня підготовленості старшокласників до життя, до освоєння свого вільного часу в нових соціально-політичних, економічних, соціокультурних умовах і традиційною орієнтацією дозвілля на розважальний характер.

В організованому дозвіллі закладена соціальна пам’ять традицій культури, історична пам’ять попередніх поколінь. Дозвілля взагалі “замішане” на духовній спадкоємності традицій, де їхня руйнація означає загибель культури дозвілля. Дозвілля молоді, їхній вільний час справляють величезний вплив на всі найважливіші сторони життєдіяльності сучасного суспільства – на політику, економіку, культуру, мораль тощо.

Організоване дозвілля створює подієвість життя учнів, що збагачує духовні ресурси особистості. За даними нашого дослідження, не менше 60–70% учнів визначили свій життєвий шлях, виходячи з тих знань, умінь, навичок, котрі вони здобули в позаурочній, дозвіллевій діяльності.

Шкалу цінностей організованого дозвілля учнів можна звести до простих визначень: гуманізм сутності дозвілля; його захисно-реабілітаційний характер; співвідношення колективності й індивідуальності виявів у дозвіллевій діяльності; патріотизм, народність, менталітетність, національно-самобутній характер дозвілля; інтелектуалізація змісту, резерви пізнання світу; резерви соціальної активності індивіда в дозвіллі; самоорганізація, самовираження, самоутвердження, самоактуалізація тощо.

До *критеріїв* соціальної значимості педагогічно організованого дозвілля належать наступні положення:

1. Дозвіллева діяльність ґрунтується на теорії культури й охоплює широку галузь соціально-культурної практики школярів. Дозвілля є частиною культури, що забезпечує учнів ціннісними орієнтаціями, насамперед у культурному аспекті вільного часу. Сформований образ дозвілля впливає на спосіб життя і протистойть асоціальним, антикультурним виявам.

2. Сфера дозвіллевої практики – засіб пізнання життя. З життєвого матеріалу школярі відтворюють образи (прообрази) життя відповідно власних уявлень про неї, розширюють знання про життя. Дозвілля, як звичайно, містить у собі:

- *ідеї прагматизму* (гр. праγμα – справа, дія), відповідно до яких об’єкти пізнання не існують незалежно від свідомості, а формуються пізнавальними зусиллями в ході розв’язання практичних завдань у дозвіллевій діяльності;

- *ідеї інструменталізму* (Д. Дьюї), за котрими мислення, почуттєвий досвід для дітей є інструментом творчої дії у сфері дозвілля (4);

- *ідеї операціоналізму* (лат. operatio – дії), що стимулюють дії, спрямовані на розв’язання конкретних творчих або виконавчих завдань, самостійне освоєння алгоритмів різних творчих процесів дозвілля;

- *ідеї рефлексії* (лат. reflexio – відбиток) як постійний самоаналіз дії, вчинків, осмислення, що закладені в сюжеті дозвіллевої діяльності, у правилах дозвілля;

- *ідеї рекапітуляції* (лат. recapitulatio – повторення, відтворення). Дозвілля засноване на повторних переживаннях, на постійному поверненні школяра до моделей і форм, що забезпечують задоволення повтору, звідси тренінговий характер таких видів, як гра, казка, мультфільми тощо;

- *ідеї релаксації* (лат. relaxatio – зменшення напруги, ослаблення), тобто умови повернення у стан рівноваги, зняття фізичної і психічної напруги, стан комфорту, відпочинку;

- *ідеї рекреації* (лат. recreatio – відновлення), що створюють баланс діяльності та відпочинку, відновлення сил школяра, затрачених у процесі навчання і праці. На ідеях рекреації засновані шкільні перерви, канікули; дозвілля забезпечує фізичну й духовну рівновагу дітей і дорослих.

3. Організоване дозвілля повинно залучати учнів до системи різноманітних соціальних ролей, мати *комунікативний заряд*. У дозвіллі пріоритет “нашого” над “моїм” дуже високий. Дозвілля примирює “непримирених”, знімає або скорочує дистанцію взаємодії. Комунікативна роль дозвілля учнів має величезне виховне значення.

4. Сфера дозвілля створює передумови самопізнання, перевірки себе, тому що надає учням величезний простір для самовираження, самодіагностики. Дозвілля найбільш реально дає школяреві осмислення того, чого він досяг. Дозвіллева діяльність, у якій беруть участь школярі, породжує соціально значущі для них висновки.

Дозвілля здатне забезпечити атмосферу істинної демократії і свободи, воно орієнтує індивіда на правильне використання своєї свободи, культуру свободи. Дозвілля не звільняє школяра від норм і правил, у ньому не зміщаються поняття добра і зла, правди і брехні, дружби і зрадництва, але зберігається вічне

прагнення до свободи, “спрага” волі, що не звільняє від правил гуртожитку. Свобода дозвілля стимулює учнів на кардинальні зміни свого звичного буття; учні змінюють самих себе в рамках обов’язків як споконвічної свободи поведінки.

Протягом 1998–2001 рр. було опитано 216 випускників Кіровоградської школи-колегіуму №11, які пройшли різноманітну практику організованої дозвіллевої діяльності, 242 батьків учнів, котрі брали активну участь в організації дозвілля школярів, 40 учителів, вихователів шкіл м.Кіровограда. Крім того, було проведене репрезентативне опитування дорослих за телефоном. Усього було опитано у такий спосіб понад 700 респондентів. Одне з питань було таким: “Які цінності несе в собі дозвілля школярів?”. Результати опитування подані в таблиці **вибору цінностей дозвілля учнів:**

Вибір цінностей дозвілля учнів	y %
Особистісна спрямованість дозвіллевої діяльності, що сприяє самопізнанню, самореалізації, саморозвитку, самовдосконаленню кожного школяра, підлітка, юнака; відповідність будь-якої дозвіллевої справи, програми справ віковим особливостям школярів, поновлення життєдіяльності динамічно мінливими інтересами.	41,5
Розвиток природних задатків школярів.	29,2
Адаптація учнів у сучасному суспільстві, що оновлюється; формування почуття демократичної перспективи.	23,6
Добровільна участь школярів у розмаїтості напрямків змісту розвивального і виховного дозвілля; використання різноманітних за змістом і характером форм і видів дозвіллевої діяльності.	22,6
Співробітництво, співдружність і співтворчість учнів з учнями, учнів і дорослих у спільній дозвілєвій практиці; збагачення традицій реального дозвіллевого життя міжособистісними й міжгруповими стосунками.	20,1
Реалізації цілей, головною з яких є формування готовності до виконання соціальних ролей у сім’ї, у виробничих колективах, у суспільстві.	14,2
Залучення школярів до всіх провідні видів людської діяльності, до сфери загальнолюдської культури через дозвілля.	13,8
Розвиток справжнього сомоврядування у сфері дозвілля.	9,4
Створення сприятливого емоційного режиму й ритму дозвіллевої життєдіяльності.	4,4
Спрямованість дозвілля на загальнолюдські цінності.	1,8

Таким чином, на перші місця, на думку опитуваних, вийшла особистісна спрямованість дозвіллевої діяльності, яка сприяє самопізнанню, самореалізації, саморозвитку; відповідність дозвіллевої діяльності віковим особливостям й інтересам учнів. Проведене дослідження засвідчило, що якісні метаморфози дитячого дозвілля не передбачені. Якісь дозвілєві пристрасті зберігаються надовго без змін, інші постійно поновлюються, змінюються. Масові відповіді доводять, що в дозвіллі учнів закладена соціальна, психологічна й творча реабілітація школяра, що це є галузь “виявлення духу” молодій людині. Водночас парадоксально, але з’ясовано, що спрямованість дозвілля на загальнолюдські цінності займає останнє місце.

Дозвілля як частина культури має ряд принципових аспектів.

1. *Аспект теоретичний.* У світовій практиці дозвілля об’єктивно поєднується зі сферою політики. Воно (дозвілля) відображає головні політичні доктрини, нове політичне мислення. Наявні соціальні проблеми, передусім чергу молодіжні, підказують необхідність прийняття кардинальних рішень на рівні справжньої інтернаціоналізації зусиль різних політичних співтовариств світу. Виникає необхідність створення загальної наукової дисципліни з галузі дозвілля. Теоретичний аспект містить у собі: системно-соціальний підхід до дозвілля; системно-рольовий підхід до формування особистості з позицій загальнолюдських цінностей, що освоюються в дозвіллі; інтерсоціальний підхід: гомоцентрична стратегія і людинознавча тактика виховання учнів у сфері дозвілля; системний соціально-психологічний підхід до побудови взаємодії педагогів та учнів у сфері дозвілля на основі гуманістичного співробітництва.

2. *Аспект юридичний.* Міжнародне й регіональне співробітництво людей, які відповідають за якість дозвіллевої діяльності дітей і молоді, повинно спиратися на правове підґрунтя. Варто порушити питання про формування свого роду *дозвіллевого правового простору* зі своїми специфічними принципами й нормами, критеріями й стандартами. Аналітичне осмислення ролі, місця і реституції дозвілля учнів необхідно розглядати з позицій юридичних основ дитинства, свободи й культури школярів. Розгляд цього питання орієнтований насамперед на правове тлумачення дозвіллевої діяльності як невід’ємної частини виховання і розвитку школяра.

Для розв’язання поставленого завдання особливе юридичне значення має Конвенція про права дитини, зокрема стаття 31: “1) Держави-учасники визнають право дитини на відпочинок і дозвілля, право брати участь в іграх і розважальних заходах, що відповідають її віку, та вільно брати участь у культурному житті й займатися мистецтвом. 2) Держави-учасники заохочують право дитини на всебічну участь у культурному й

творчому житті та сприяють наданню відповідних і рівних можливостей для культурної та творчої діяльності, дозвілля і відпочинку” (5, 26).

У Конвенції про права дитини вперше у світовій практиці дозвілля визнане сферою соціального захисту дітей, сферою конструктивного гуманізму. Гуманізм стосовно дітей повинен виражатися не ідеологічними його оцінками, а конструктивною практикою, соціально значущою для дитинства. Всі діти мають право на дозвіллі радість й задоволення як реалізацію права на щастя.

Реалізація Конвенції про права дитини виступає, з одного боку, як обов’язковий сенс педагогічної діяльності, з іншого – як засіб переосмислення принципів, методів і форм, що зумовлюють можливість виховання вільної особистості в організованій дозвілльовій діяльності. Вивчення, прийняття й реалізація міжнародних і державних документів, пов’язаних із вільним часом школярів, повинні стати нормою і керівництвом до дії, мають бути частиною правової культури педагогів та учнів.

3. *Аспект організаційно – управлінський.* Він полягає в існуванні конкретних суспільних й особистих умов, що створюють реальність дозвілля. На різних етапах історичного й індивідуально-біографічного часу “кількість дозвілля” може мати різну величину. Ряд життєвих обставин може призводити до скорочення і навіть до витіснення дозвілля, звести його до мінімуму. Ця неритмічність дозвілля, свого роду “пульсація” створює певні труднощі в його використанні. Проте необхідно сформулювати в школярів стійку (незалежну від зміни ситуації) установку на активізацію ціннісних орієнтацій, викликати до дії моральні стимули особистості. Диференційований підхід школи до учнів, закладів культури, до різних категорій населення дозволяє враховувати цю неритмічність уможливує, створювати стимули для його раціонального використання.

Функції дозвілля учнів. Експериментальна робота з теорії дозвілля підтверджує поліфонічність його виховних і розвивальних функцій. Функціональність дозвілля походить від запитів соціальної практики, від психофізіологічних потреб людини, що зростає. У кожного виду дозвілльової діяльності своя корисність, свої вищі моральні досягнення.

Як соціально-педагогічна категорія, дозвілля характеризується низкою функцій.

Функція соціокультурного змісту дозвілля, духовно-креативного відновлення сил і розвитку учнів. Дозвілля – найсильніший засіб соціалізації учнів, що містить у собі як соціально – контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння учнями знань, духовних цінностей і норм, що властиві суспільству або конкретній спільноті, чи групі однолітків, так і стихійні, спонтанні процеси, котрі здійснюють вплив на розвиток школяра.

Дозвілля учнів відображає філософію їхнього активного життя, має колосальний духовний заряд, сприяє психологічному розвантаженню.

У цьому плані важлива проекція *альтернативи повсякденності*. Її альтернативність відбиває головні сенси цього поняття – “різний”, “декотрий”, “інший”, “ще один”, а тому протистоїть поняттям альтернативи, що існують у соціальній практиці (“протиілежний”, “ворожий”, “конфронтаційний”). Альтернативність дозвілля покликана об’єднувати й творити на противагу альтернативі узаконеного стандарту у сфері дозвілля, що існував раніше.

Дозвілльова культура учнів багатомірна і вбирає в себе різні пласти культури: ігрову, музичну, танцювальну, театральну, “екранну”, читачку тощо. Дозвілльова культура об’єднує в собі багатющі резерви вільного часу школяра, ресурси таких масштабних феноменів, як кінематограф, телебачення, комп’ютерні й відеосистеми, спорт, туризм, ужиткове мистецтво, технічне моделювання, малювання і, насамперед, різноманітне спілкування.

Школа – замкнуте середовище з відстоєними зв’язками і стосунками. Організоване повнокровне дозвілля забезпечує учнів наступними альтернативними проекціями.

По-перше, дозвілльовий час – час духовного спілкування шкільної молоді, тому що надає їй вільний вибір суспільно значущих ролей, сприяє займатися діяльністю, яка у найбільшій доцільності розвиває здатності, можливості учнів, їхні здібності й таланти.

По-друге, дозвілля для школярів – сфера, де особливо яскраво й повнокровно розкриваються їхні природні потреби у свободі й незалежності, активній діяльності й самовираженні.

По-третє, дозвілля – особлива соціальна сфера, де школярі задовольняють особистісні потреби самоперевірки, самооцінки власного “Я”. Шкільному віковому періодові властиві такі соціально-психологічні риси, як зростання самосвідомості, пошуки нових цінностей, романтичність сприйняття світу, творча ініціатива. Суверенний світ дозвілля забезпечує учнів діяльністю, де ці риси знаходять можливість активного застосування.

По-четверте, дозвілля – це зона активного спілкування, що задовольняє особистісні інтереси, потреби в контактах.

По-п’яте, школярі у сфері дозвілля більш відкриті для впливу різноманітніших суспільних інститутів й організацій, створених суспільством. Це важливо й тому, що значна частина шкільного дозвілля безконтрольна (2).

Врахування всіх чинників і використання наданих ними можливостей – надзвичайно важливе в боротьбі за якість дозвілля в інтересах підвищення загальної культури школярів (3, 154).

Функція духовно-креативного відновлення і розвитку забезпечує учнів творчою самореалізацією. Творча самореалізація пов'язана з однією із базисних потреб особистості, за А.Маслоу, – потребою у самовираженні, креативною потребою і може розглядатися як один із виявів ціннісної (аксіологічної) спрямованості особистості – самоактуалізації. Дозвілля – свого роду еталон культури, контрольований феномен, що найбільш повно виражає самобутнє в людині, психологічний склад народу, національності, традиції сублімації.

Функція відновлення фізичних сил школяра, рекреативна функція означає буквально (лат. *gestatio* – відновлення) відпочинок, відновлення затрачених сил у процесі праці або навчання. Відсутність у системі навчально-виховній діяльності школи рекреативного, гуманізованого дозвіллевого “прошарку” зумовило в сьогоденні появу чисто “шкільних хвороб” учнів.

Дослідження підтверджують: значна частина учнів дотепер утримується в школах-інтернатах, дитячих будинках, спеціалізованих на низькому психосоціальному й психоемоційному рівнях життя; жорсткий режим життєдіяльності дитячих центрів; негуманний режим навчальної діяльності; методи навчання побудовані на опитуваннях “із пристрастю”, на необ'єктивних оцінках знань; відставання учнів у навчанні; атмосфера тривожності на уроках; незадовільний психологічний клімат у дитячих колективах створюють негативну психогенну ситуацію (1, 48). Дозвілля має прямий стосунок до вищезазначеної проблеми як рекреативний засіб впливу, котрі психотравмують.

Діагностична функція дозвілля. Дозвілля має завбачати. Воно діагностичніше, ніж будь-яка інша діяльність. По-перше, тому, що індивід поводить себе у ньому на максимальності виявів (фізичні сили, інтелектуальна творчість); по-друге, дозвілля саме по собі – особливе “поле самовираження”, воно переконливо розкриває в дітях суто дитяче, особистісне, свідчить про те, що вони можуть бути нерозсудливі, галасливі, бешкетні, конфліктні тощо. Навчальна діяльність школярів вибудована як авторитарно-імперативний процес, що розрахований на слухняність, розсудливість, дисципліну, вона дотепер зберігає цю сутність. Учні приймають “правила” цього процесу й пристосовуються до нього, стримуючи чисто дитячі імпульсивні, емоційні реакції.

Дозвіллева діяльність являє сорбою довільне, узагальнене відтворення дійсності та є позаутилітарною за своїм характером. Вона приваблива для школяра в силу задоволення бажаних, а не нав'язаних ззовні дій. Школяр у дозвіллевій діяльності перевіряє (самодіагностує) свої сили, можливості у вільних діях, самовиражаючи і самоутверджуючи себе. Для цього йому необхідно себе пізнати. Дозвілля спонукає його до самопізнання й одночасно створює умови внутрішньої активності особи. Величезна кількість моделей дозвілля побудована на інтризі “пізнай себе”, “перевір себе”. Досить велика кількість різноманітних видів і форм дозвілля, спеціально інструментованих й організованих, може виконувати функцію діагностичних методів (ігри, інтелектуальні розваги, конкурси й змагання, спортивні вправи й тести тощо), які дають достатньо реалістичну інформацію про учнів.

Функція формування соціальної активності й самодіяльності. Дослідження, що проводиться на експериментальній базі Кіровоградської школи №11, має локальне завдання: розглянути роль організованого дозвілля у формуванні соціальної активності як окремого індивіда, так і учнівської спільноти. Концепція активності суб'єкта, що була обґрунтована в працях С.Рубінштейна і його послідовників (К.Абульханова-Славська, О.Брушлинський, Л.Новикова, В.Сластьонін та ін.), відображає ідею про індивідуально активну людину, котра створює умови життя і своє ставлення до нього через сукупність пізнавальних, діяльнісно-практичних, етичних ставлень до світу й до людей, зокрема у сфері дозвілля.

Основа дозвілля – соціальна, духовна, творча активність особистості. Саме дозвілля школяра створюється надмірністю поведінки, котра виражається у потребі про щось дізнатися, чогось навчитися, із кимось поділитися.

Дозвілля дорослих створює самоідентифікація – як належність до певного типу людей. Дозвілля учнів створює самоідентифікація – як приналежність до типу часу, що не унеможливує вплив оточення однолітків. Але надмірність поведінки може бути орієнтована тільки на самого себе як самоідентифікація, як самовідчуття себе особистістю, із своїми власними координатами – інтересами, потребами. Це і є орієнтація на свою активність, але й причетність до інших.

Дозвілля, на відміну від нормалізованої практики навчання і позанавчальної дидактизованої діяльності, надає учням спілкування для спілкування, гри для гри, творчість для творчості.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе.– М.: Просвещение, 1983.– 94 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.– К.: ІЗМН, 1998.– 204 с.

3. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник.– К–Ужгород: “Ліра”, 2000.– 228 с.
4. Дьюи Д. Введение в философию воспитания.–М.:Наука, 1991.– 82 с.
5. Права ребенка // Основные международные документы.– М.: ДОМ, 1982.– С.15–33.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Арделян Ольга Миколаївна – педагог-вихователь Кіровоградської школи колегіуму.
Коло наукових інтересів: виховання учнівської молоді у сфері організованого дозвілля.
Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Тетяна Гаміна

У статті проводиться історико-теоретичний аналіз поняття професійна педагогічна майстерність.

The article presents historico-theoretical analysis of professional pedagogical skill concept.

Педагогіка в широкому сенсі слова не є монополією вузьких фахівців, оскільки виховання, навчання і розвиток особи, котра зростає, є широким соціальним процесом, в якому велика роль належить суспільному середовищу, обставинам життя і діяльності особистості. Втілити на практиці завдання масової освіти, виховання, навчання, духовного розвитку особистості в умовах загальноосвітньої школи покликані педагоги, вчителі, вихователі, наставники молоді.

Від особистості вчителя, якості його загальнопедагогічної підготовки залежить формування особистості учня, його духовний розвиток, а звідси – й майбутнє суспільства. Успішна робота вчителя багато в чому виявляється у високому рівні організації навчального та виховного процесу, комплексному розв’язанні завдань освіти, виховання і розвитку учнів. Вирізняльною ознакою педагогічної кваліфікації вважається не тільки й не стільки знання предмета педагогом, скільки спрямованість його діяльності на кінцеві результати: вміння навчити, викликати інтерес до знань, сформувати певні риси особистості тощо.

Сутністю педагогічного процесу у вищому навчальному закладі є виховання внутрішнього світу та ціннісних орієнтацій студента, формування особистості фахівця засобами професійної діяльності, який володіє основами майстерності в ній (Н.Кузьміна).

Питання про професійну майстерність вчителя вперше стало розглядатися у педагогічних теоріях мислителів стародавньої Греції і стародавнього Риму. Античними педагогами було введено у вжиток термін “виховне мистецтво”, який розглядався як міра оволодіння вчителем майстерністю виховання і навчання. Зокрема, Марк Фабій Квінтіліан сформулював ряд вимог до вчителя, в яких основними якостями та вміннями, що складають професійну майстерність, назвав освіченість, любов до дітей, володіння ораторським мистецтвом.

У період середньовіччя розвиток культури й освіти в Західній Європі відбувався під впливом католицької церкви, тому вчителями були духовні особи, які набули навичок навчальної діяльності. Діячі епохи Відродження висунули ідею гуманізму, поставили перед учительством завдання оволодіння активними методами навчання, що розвивають мислення дітей. Орієнтуючись на античний ідеал людини, передові мислителі прагнули поєднати розумове, етичне, естетичне й фізичне виховання. Особлива роль тут відводилася особистому прикладу вихователя, наставника.

А.Дістервег зазначав, що істинне навчання повинно поєднувати “знання справи (об’єкта), любов до справи й учня (суб’єкта), педагогічні здібності (суб’єктивно-об’єктивний метод)” (1, 263). Говорячи про передумови дидактичної сили вчителя, він уважав за необхідне “наявність у вчителя розвинутих пізнавальних здібностей, довшеного знання навчального матеріалу як з боку змісту, так і форми, як його суті, так і методу викладання” (1, 326). Гарний учитель, у його розумінні повинен володіти “виховною силою”, справжнім педагогічним тактом і вмінням викладати.

Основоположник педагогіки нового часу Ян Амос Коменський висловив нові прогресивні погляди на значущість професії вчителя в суспільстві. Він писав, що вчитель повинен бути людиною освіченою і працелюбною, живим зразком доброчесності, любити свою справу і пробуджувати інтерес учнів до знань (3, 38).

У статуті братських шкіл України XVI – XVII ст. детально описувалися якості, які повинні мати вчителі, й вимоги, що висуваються до них. Учитель повинен бути “благочестивий, розсудливий, смиренно мудрий, покірливий, стриманий, не п’яниця, не блудливий, не хабарник, не гнівливий, не заздрисний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не байкорозповідач, не підсобник ересі... Вчитель повинен вчити й любити дітей всіх однаково”.

У педагогічній творчості Л.Толстого висунуто положення про необхідність принципу виховального навчання. На його погляд, діяльність вчителя схожа на діяльність письменника, художника. Педагог повинен застосовувати різноманітні методи й виявляти творчість у навчально-пізнавальній роботі для швидкого входження в світ почуттів, у світорозуміння дитини. Професійна майстерність учителя починає формуватися тоді, коли вчитель поєднує в собі любов до справи й учнів.

Сутність педагогічної майстерності, за твердженням К.Ушинського, зводиться до того, що вчитель спочатку повинен оволодіти педагогічними знаннями, які одночасно є і засобом вияву особистих здібностей. К.Ушинський зазначав, що мистецтво виховання вимагає від учителя формування духовної сторони людини, вміння розуміти душу в її явищах і багато думати про мету, предмет і засоби виховного мистецтва, перш ніж зробитися практиком.

У працях А.Макаренка немає чіткого визначення поняття педагогічної майстерності, однак з безлічі його висловлювань з питань педагогічної культури можна зрозуміти погляди педагога на сутність цього феномена. Процес виховання А.Макаренко відокремлював від процесу освіти, виділяючи в останньому "майстерність вихователя". Автор указував, що "майстерність вихователя не є якимсь особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта" (5, 176). Сутність педагогічної майстерності, за словами А.Макаренка, полягає в знанні виховного процесу і в умінні побудувати його й ґрунтується на вмінні й кваліфікації.

Наш земляк, видатний педагог сучасності В.Сухомлинський уважав, що для вчителя дуже важливо в ході педагогічного процесу аналізувати, передбачати, тобто оволодіти педагогічним чуттям, спираючись не тільки на логічні побудови, але й на здатність ідентифікувати себе з учнем, поділяючи його інтереси і турботи. До особистості педагога В.Сухомлинський ставив дуже високі вимоги, вважаючи, що вчитель повинен бути для дітей "прикладом багатства духовного життя" (7, 318).

У науковій літературі проблема педагогічної майстерності розглядається в кількох аспектах:

- формування професійної майстерності (Ю.Азаров, І.Багаєва, Л.Бондарук, В.Гінецинський, Б.Грінченко, Ю.Дурай-Новакова, Л.Комаровська, П.Круль, Н.Кузьміна, М.Нікандров, О.Піскунов, В.Сергєєв);
- формування педагогічної майстерності (Ю.Азаров, Л. Дерев'яно, І.Зязюн, І.Кривоніс, М.Кухарев, А.Луцюк, Г.Олейник, М.Портнов, Р.Роман, Г.Стасько, Н. Тарасович);
- формування професійної спрямованості (О.Ганопольський, О.Гладкова, В.Кряжевських, Р.Кузьменко, З.Равкін, В.Сластьонін, І.Фастовець);
- навчання, засвоєння професіонально-педагогічних технологій (В.Безпалько, М.Кларін, О.Пехота, Ф.Янушкевич);
- формування професійно-педагогічних умінь (М.Барактян, В.Боброва, І.Гринчук, О.Музальов, Л.Спирін, Б.Степашин, Н.Тимошенко, О.Яновшан);
- формування педагогічного такту (О.Майкіна, Д.Самуйленков);
- формування професійної готовності до роботи (К-Дурай-Новакова, О.Лаврінченко, І.Маринін, Р.Мойсеєнко, М.Нікандров, С.Ніколаєнко, А.Піскунов, В.Полторацька, Г.Сагач, Т.Сулова, Л.Філоненко);
- формування педагогічних здібностей та професійних якостей (Н.Кузьміна, М.Моїсеєва, С.Недбаєва, В.Радул, М.Ткаченко);
- формування творчої активності й творчого потенціалу педагога (В.Загвязинський, Л.Макридіна, Н.Мартинович, О.Олексюк, М.Поташник, О.Приходько, С.Смирєнський, Р.Шакурова);
- формування здатності до професійного самовиховання (С.Єлканов, О.Кучерявий, Л.Рувінський, Л.Уколова);
- формування професійної самосвідомості (Л. Римар);
- формування професійної емпатії (Л.Малицька, Т.Стратан);
- формування культури професійно-педагогічного спілкування (М.Баграмянц, В.Кан-Калік, І.Сипченко, Ф.Рахматуліна);
- формування педагогічного такту й педагогічної техніки (М.Васильєва, О.Головенко, М.Жураківський, В.Катирева, С.Максименко, С.Омельченко);
- формування навичок професійно-педагогічної діяльності (Є.Барбіна, А.Вербицький, С.Вершловський, О.Виговська, В.Кан-Калік, О.Кошелєв, Н.Кузьміна, А.Линенко, Г.Хусаїнова).

У словникових визначеннях, наприклад, у словнику В.Даля майстерність тлумачиться, як уміння, мистецтво. С.Ожегов також називає майстерність високим мистецтвом, яке здійснюється у будь-якій галузі. Особливо підкреслюються такі риси майстерності у Педагогічній енциклопедії, де майстерність визначається як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється.

С.Сисоева характеризує майстерність, як "сплав знань, досвіду і здібностей до певного виду діяльності" (6), а найважливішим показником майстерності вважає "рівень точності проектування діяльності, передбачення всіх її можливих варіантів" (6).

Н.Кузьміна розглядає майстерність, як володіння професійними знаннями, уміннями, навичками, котру уможливають фахівцеві успішно досліджувати ситуацію (об'єкт та умови діяльності), формулювати

професійні завдання, виходячи з цієї ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, що стоять перед наукою або виробництвом (4, 23). На думку дослідника, майстерність виявляється в діяльності, яка здійснюється на високому професійному рівні.

Професійне розв'язання виробничих завдань передбачає уміння спиратися на теоретичні знання на всіх етапах їх розв'язання, характеризується високим рівнем сформованості загальних та інтелектуальних умінь. Непрофесійне (дилетантське) розв'язання виробничих завдань виявляється в тому, що людина діє інтуїтивно, не усвідомлюючи сутності завдання і доцільності прийняття того чи іншого рішення.

Професійна майстерність, на думку Н.Кузьміної, передбачає високий рівень мотивації до практичної діяльності й володіння умінням розв'язувати навчальні завдання, тобто оперувати знаннями й застосовувати їх на практиці (4, 23).

Враховуючи вищезазначене, слід коротко зупинитися на питанні про педагогічну діяльність. Питаннями педагогічної діяльності займалися і займаються С.Вершловський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, В.Сластьонін та інші. Всередині педагогічних систем дослідники виокремлюють різні види педагогічної діяльності, яка, в свою чергу, поділяється на непрофесійну й професійну.

Непрофесійною педагогічною діяльністю прийнято вважати діяльність, якою займаються всі люди у повсякденному житті, не маючи на те спеціальної педагогічної освіти і відповідної педагогічної кваліфікації. Мається на увазі сімейне виховання, коли батьки не мають спеціальної педагогічної освіти, проте щодня займаються педагогічною діяльністю, виховуючи своїх дітей. Виховні функції також виконують громадські організації, різні музичні, театральні товариства, які тією чи іншою мірою займаються педагогічною діяльністю.

Професійною педагогічною діяльністю називається діяльність, що здійснюється безпосередньо в державних та приватних навчально-виховних й освітніх установах і вимагає спеціальної освіти від їхніх працівників. Цю діяльність особа, яка передає знання іншій людині, вже не поєднує ні з якою іншою, вона є її професією.

За визначенням І.Зязюна, “педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, яка за допомогою різних дій розв'язує завдання навчання і розвитку його суб'єктів” (2, 10).

Дослідники зазначають, що характерною особливістю педагогічної діяльності є те, що вона належить до інтелектуальної сфери. У ній основними знаряддями праці переважно слугують психологічні утворення суб'єктивного досвіду людини: знання, навички, вміння, а також рівні розвитку професійно значущих особистісних якостей, когнітивних функцій, комунікативних здатностей особистості тощо.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру й складається з цілого ряду внутрішніх взаємопов'язаних компонентів.

У структурі свідомої педагогічної діяльності виленовуються компоненти, котрі формуються у процесі навчання і вдосконалюються у практичній діяльності й професійному досвіді. Це вміння і навички. Уміння і навички в загально визнаному розумінні – можливість ефективно виконувати систему дій відповідно до цілей та умов її здійснення (В.Зикова, О.Кабанова-Міллер, Б.Ломов). За Н.Кузьміною, структура педагогічної діяльності як індивідуальна форма відображення виражається в педагогічних здібностях вчителя (4).

Майстерність педагога у розв'язанні творчих завдань виявляється в тому, що і як робить педагог, а тому надзвичайно важливою є його особистісна якість. Особистість відображає структуру педагогічної діяльності як цілісне утворення, основою якого є мотиваційна сфера, що визначає спрямованість, без якої неможливий розвиток професійно важливих властивостей особистості. Спрямованість є однією із складових основ педагогічної майстерності. Професійно-педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого компонується основні властивості особи вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що оскільки майстерність здійснюється у різних видах педагогічної діяльності, то можна вести мову про різноманітні види її вияву: майстерність виховання, майстерність навчання, майстерність організації та управління навчально-виховного процесу тощо.

У ретроспективі педагогічної науки поняття “педагогічна майстерність” трактувалася і як набуття професійних знань, умінь, навичок, і як володіння прийомами та методами навчання і виховання, всією системою педагогічних умінь, а в широкому розумінні містить у собі розвиток професійних якостей особистості педагога, його психолого-педагогічну ерудицію, вміння у галузі педагогічної техніки, розвиток педагогічних здібностей.

У сучасній науково-педагогічній літературі ще немає однозначної думки про розуміння сутності педагогічної майстерності, єдиного визначення зазначеного поняття. Професійна й педагогічна підготовка часто вживаються як синоніми, ототожнюються терміни педагогічна майстерність і професійна майстерність.

Єдність думок виявляється в оцінці результатів майстерності: дослідники стверджують, що майстерність учителя оцінюється за кінцевим результатом його праці – за ступенем підготовки його вихованців до продовження освіти, творчої праці, активної участі в житті суспільства.

Наявні в науково-педагогічній літературі визначення педагогічної майстерності часом ототожнюють показники й критерії, компоненти й рівні педагогічної майстерності. Розглянемо різні визначення цього поняття.

У педагогічній енциклопедії (1965 р.) дається визначення, що майстерність педагогічна – високе мистецтво виховання і навчання, котре постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Отже, “високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється”, – це і є суть педагогічної майстерності й певний рівень педагогічної діяльності. Структурними складовими майстерності є покликання педагога й любов до дітей (тобто професійна спрямованість діяльності педагога на позитивне ставлення до об’єкта навчання).

У дослідженні О.Щербакова “Формування особистості вчителя радянської школи в системі вищої педагогічної освіти” (1967 р.) педагогічна майстерність визначається через його компоненти, як синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва й особистих якостей вчителя. Останньому елементу приділяється особлива увага: педагогічна, майстерність – це вираження всієї сукупності психічних властивостей особистості вчителя, його знань, умінь, навичок. Автор підкреслює важливість загальної сформованості особистості для виховання педагогічної майстерності.

Ю.Азаров у праці “Майстерність вихователя” (1971 р.), аналізуючи цю якість, зазначає, що основну роль у майстерності відіграє духовна культура вчителя, а в оволодінні майстерністю треба спиратися на культурно-історичну практику, на достовірні наукові знання. Основою майстерності педагога вважає знання закономірностей виховання дітей. У структурі педагогічної майстерності дослідник виділяє знання, засоби й методи навчання, особистісні якості педагога, його самосвідомість. Розкриваючи взаємодію структурних складових майстерності, він виділяє взаємодію почуття і техніки. Останнє, на думку автора, приводить до цілісного образного емоційного впливу педагога на особистість, на колектив. Подолання розриву між почуттям і технікою – правильний шлях до майстерності. На думку Ю.Азарова, особистісні якості вчителя є домінантою педагогічної майстерності. Він указує, що майстерність не може розглядатися лише як система окремих прийомів, вона визначається духовним багатством особистості, живиться різноманітними теоретичними знаннями (психолого-педагогічними, соціально-педагогічними, філософськими тощо) й виступає у ролі своєрідної поєднувальної ланки між теорією і практикою, тобто між системою знань, резюмованих у наукових поняттях, і діяльністю, яка веде до перетворення наявної дійсності.

В.Сластьонін у праці “Формування особистості вчителя у процесі професійної підготовки” (1976 р.) вважає, що високий рівень розвитку ряду професійних умінь дає майстерність. Учений стверджує, що теоретичні знання і засновані на них уміння – це головний, об’єктивний зміст педагогічної майстерності. Основою формування педагогічної майстерності вчений вважає діяльність, що по можливості моделює працю вчителя-вихователя. Якостями, уміннями й навичками ефективної педагогічної діяльності він вважає пізнавальні потреби, інтелектуальну активність, готовність до самоосвіти, індивідуальний стиль розумової діяльності. Досліджуючи професіографічний підхід до проблеми підготовки вчителя, В.Сластьонін професійно зумовленими здібностями, властивостями й характеристиками педагога називає професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість. Він робить висновок, що рівень педагогічної майстерності залежить від професійної спрямованості особистості вчителя.

В.Куценко у статті “Про сутність професійної майстерності педагога” (1984 р.) вказує, що педагогічну майстерність потрібно розглядати як цілісне соціально-психологічне утворення, яке містить у собі певні взаємопов’язані і взаємообумовлені компоненти, котрі складають специфічну систему. Дослідник вважає, що педагогічну майстерність можна охарактеризувати як суб’єктивні вияви вчителя-вихователя, що задовольняють еталонні вимоги професійної діяльності. З цього висловлювання можна зробити висновок, що автор погоджується з думкою Н.Кузьміної про те, що сутність педагогічної майстерності виявляється в діяльності (5). Структурними компонентами педагогічної майстерності В.Куценко називає психологічну й етико-педагогічну ерудицію, низку професійних здібностей, педагогічну техніку, ряд необхідних якостей особистості.

М.Кухарев у праці “На шляху до професійної майстерності” (1990 р.) розглядає педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, які зумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв’язувати педагогічні завдання (навчання, виховання і розвитку школярів). Він справедливо вважає, що педагогічна майстерність забезпечується наявністю певних рівнів педагогічних здібностей учителя.

Р.Кузьменко у дисертаційній роботі “Формування системостворювальних компонентів педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики” (1991 р.) вищим показником сформованості педагогічної майстерності називає розвинену культуру педагогічного спілкування. Говорячи про системоутворювальні елементи педагогічної майстерності майбутніх учителів, основними він визначає професійно-педагогічну спрямованість, професійні педагогічні знання, здатність до педагогічної діяльності, культуру педагогічного спілкування, уміння в галузі педагогічної техніки.

У дослідженні “Основи педагогічної майстерності” І.Татур (1992 р.) вивчається суть професійно-педагогічної майстерності як творчої діяльності вчителів, і найважливішими компонентами педагогічної

майстерності називаються професійне мислення, професійні (гностичні, перцептивні, конструктивні, проєктувальні, комунікативні, експресивні, організаторські та інші) уміння, професійна техніка, що виявляється у володінні мовою, жестами, мімікою, пантомімікою тощо, професійна саморегуляція.

Цікавою є концепція особистісно-діяльного підходу, запропонована Г.Хозіяїновим у праці “Педагогічна майстерність викладача” (1992 р.), згідно з якою майстерність педагога у навчанні – це високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що виявляється у комплексному розв’язанні завдань освіти, виховання і розвитку учнів.

Розглядаючи поняття педагогічної майстерності, дослідник розкрив сутність основ майстерності. Сутність педагогічної майстерності – це його зміст і значення. На думку Г.Хозіяїнова, здійснення педагогічної діяльності на вищому рівні, яке ґрунтується на творчому поєднанні початкових складових, і веде до досягнення поставлених педагогом цілей навчання, являє собою сутність майстерності у навчанні (5).

Отже, педагогічна майстерність має свої основи, які закладаються при підготовці майбутніх учителів, педагогів. Основи педагогічної майстерності – це умова, без якої немає самої педагогічної майстерності, це її база, її фундамент. Передумови основ педагогічної майстерності формуються у вищому навчальному закладі, але отримання диплома не означає, що вчитель стає педагогом-майстром. Адже тільки у педагога-майстра професійна майстерність виявляється і функціонує у процесі педагогічної діяльності на високому рівні. А без цього основи педагогічної майстерності залишаються тільки “потенційними можливостями”.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения.– М.: Учпедгиз, 1956.– 263 с.
2. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти // Мистецтво та освіта.– 1998.– №2.– С.2–8.
3. Коменський Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г., Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Журицкий,– М.: Педагогика, 1988.– 416 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.– Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.– 114 с.
5. Путь к мастерству / Сост. Л.Чубаров, Т.Ведина.– 3-е изд., доп.– М.: Мол. Гвардия, 1988.– 186 с.
6. Сисоева С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія.– 1998.– №2.– С.161–172.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну.– К.: Рад.школа, 1987.– 544 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, виховання учнівської та студентської молоді.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

МІСЦЕ І РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ТОРГІВЛІ У СИСТЕМІ ЙОГО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лариса Гасюк

Стаття присвячена визначенню місця і ролі професійної етики працівника сфери торгівлі у системі його трудової діяльності.

The article is written to point out the place and the role of the professional etics of the worker of the trading spere in the system of his work activity.

Найзагальнішою умовою наукової організації будь-якої діяльності є чітке уявлення про її вихідний та кінцевий продукт. Мається на увазі проєктування системи вимог, що висувуються людиною стосовно конкретної професії. На практиці якість підготовки фахівців часто визначається шляхом суб’єктивних оцінок, найчастіше побічним шляхом, а тому надто приблизно. Об’єктивних критеріїв, як таких, практично

не існує. Цей серйозний недолік варто усувати передусім засобом опори на професіограми конкретного фаху (спеціальності).

Професіографія має свою історію. Так, наприкінці 20-х – початку 30-х р.р. вона розвивалася досить інтенсивно, основним чином у руслі психології і психотехніки. Це роботи Т.Маркарян, Р.Кутепова, С.Гусєва, Г.С.Прозорова, М.П.Соколова, Т.К. Чугуєва та ін.

Після деякої перерви інтерес до професіографічного підходу починає відроджуватись у 60-70-х роках, й особливо до педагогічної діяльності /Ф.Н.Гоноболін, Н.В. Кузьміна, А.І. Щербаков, В.О. Сластьонін, Ю.С. Алфьоров, Є.Г. Осовський та ін./

Як відомо, під професією розуміється вид трудової діяльності, який вимагає від людини певних загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, які набуваються в результаті загальної й спеціальної освіти та шляхом практичної діяльності (1, 649).

У межах кожної професії формуються та існують спеціальності, які відрізняються більш вузьким характером трудової діяльності. Так, у рамках торгівельних професій виділяються такі спеціальності: продавець продовольчих товарів, продавець промислових товарів, товарознавець, комерсант, організатор комерційної роботи, організатор-комерсант.

Для управління й самоуправління процесом формування спеціаліста необхідно, аби і студент, і викладач, подумки зверталися до мети майбутньої професійної діяльності. Щоб ця мета-результат була розкрита, варто зробити перелік якостей випускника – спеціаліста, які слід сформувати за роки навчання студента в навчальному закладі. Скласти такий перелік можливо за умови врахування реальних ситуацій, у яких доводилося діяти фахівцю, його трудових функцій, необхідних знань, умінь та навичок.

Професіограму можна визначити в найбільш загальному вигляді як якісно-описову модель фахівця (2, 26). Тобто професіограма містить перелік, опис необхідних якостей і характеристик особистості фахівця з того чи іншого виду діяльності. Водночас вона також є гіпотетичною, імовірнісною та варіативною. Стосовно кожного окремого індивіда така модель виражає об'єктивну тенденцію, яка допускає різноманітні варіанти. Професіограма моделює передбачуваний результат, який існує в ідеалі. Проте його можливо отримати після закінчення певного терміну навчання та виховання студента в навчальному закладі. Як система вимог до фахівця, вона дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця.

Саме професіограма дозволяє конкретизувати завдання навчальних закладів, організувати на науковій основі оцінку якості підготовки фахівців, точніше визначити перелік навчальних дисциплін, які необхідно вивчати, забезпечити раціональну побудову навчальних планів і програм, створення необхідного навчально-методичного комплексу.

Професіограма повинна відіграти особливу роль у розробці ряду аспектів діагностики профпридатності й методики професійного відбору молоді до відповідних навчальних закладів, а також у системі профорієнтації чи атестації фахівців.

Розробка професіограми фахівця сфери торгівлі означає насамперед ретельний вияв основних властивостей та характеристик торгівельних професій на основі всебічного аналізу професійної діяльності, а також визначення тих характеристик, які відбивають внутрішню структуру професійної діяльності, і тих, що проектується й задаються суспільно-економічними потребами.

Професіограма фахівця сфери торгівлі має акумулювати в собі своєрідний паспорт спеціальності, її кваліфікаційну характеристику, передусім соціально-психологічні якості, визначати обсяг і науково-обґрунтоване співвідношення суспільно-політичних, економічних, соціально-гуманітарних та спеціальних знань, а також програму професійних умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцеві.

Професіограма повинна включати в себе:

- властивості та характеристики, що визначають суспільну, професійну та пізнавальну спрямованість особистості фахівця сфери торгівлі;
- вимоги до його загальноосвітньої підготовки;
- обсяг і склад професійної підготовки.

Для з'ясування професійно значимих властивостей і характеристик працівника сфери торгівлі нами проводилось анкетування серед фахівців цієї сфери, викладачів коледжів (економіко-правового, бізнес-коледжу та комерційного технікуму) м. Черкаси, а також студентів цих навчальних закладів, що навчаються за відповідними спеціальностями: “Комерційна діяльність”, “Продавець продовольчих товарів”, “Продавець промислових товарів”.

Всього було опитано 258 студентів, 66 викладачів та 96 працівників сфери торгівлі.

Під час наступного етапу була використана карта-схема, розроблена нами за типом паралельних профілів у модифікації Л. Ф. Спіріна.

Карта-схема складалася з опитувальних листів і являла собою 5-бальну шкалу (матрицю), умонтовану в список якостей і характеристик, які є бажаними, обов'язковими й необхідними для успішної професійної діяльності. Відповідно визначалися бали:

- “5” - дуже значимо;
- “4” - значимо;
- “3” - скоріше значимо, ніж незначимо;
- “2” - скоріше незначимо, ніж значимо;
- “1” - незначимо.

Кожний респондент повинен був на опитувальному аркуші визначити відповідний бал навпроти кожної запропонованої якості чи характеристики.

Після заповнення і математичної обробки карт-схем підраховувалася математична оцінка: загальна кількість “п’ятірок”, отриманих тією чи іншою якістю, множилася на 5, кількість “четвірок” – на 4, “трійок” - на 3, “двійок” - на 2, кількість “одиниць” - на 1. Результати додавалися й ділилися на загальну кількість оцінок. Отримане число округляли до найближчого цілого й приймали як комплексну експертну оцінку, яка давала досить об’єктивну характеристику найбільш суттєвих професійних вимог до особистості й професійної підготовки майбутнього фахівця сфери торгівлі. У найбільш загальному вигляді професіограма працівника сфери торгівлі може представлена таким чином:

ПРОФЕСІОГРАМА ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ТОРГІВЛІ

Суспільна спрямованість: гуманістичний світогляд, національна самосвідомість; толерантність (терпимість), моральні й ціннісні орієнтири, усвідомлення громадянського обов’язку й громадянської відповідальності, громадянська активність.

Соціально-психологічні та професійні якості: зацікавленість професійною діяльністю, спостережливість, професійна етика й тактовність; комунікабельність, вимогливість, акуратність, охайність, чесність, урівноваженість, витримка, самооцінка, відповідальність, професійна працездатність тощо.

Професійні уміння: організовувати робоче місце, представляти товар якнайвигідніше, ефективно спілкуватися з клієнтом; контролювати свій емоційний стан, організувати рекламну компанію, прослідкувати шлях товару від виробника до покупця; визначати особливості та потреби ринку певного регіону; ефективно керувати невеликими колективами; робити обрахунки вартості товару; користуватися касовими апаратами різних типів, калькуляторами; володіти комп’ютером; володіти однією чи більше іноземних мов на розмовному рівні, прогнозувати діяльність торгової організації чи фірми; визначити термін придатності товару, умови його зберігання тощо.

Знання в галузі наук про суспільство й природу, всесвітньої історії та історії України, основ культурології (виникнення й розвиток людських цивілізацій від найдавніших часів до сьогодення, специфіка сучасної цивілізації та культурних процесів у сучасному світі, історія української культури, сучасний стан українського культурного простору тощо); (основних законів людського буття, філософії його принципів тощо); політології (поняття політичного процесу, його моральних регуляторів, політичної системи суспільства і т.ін.); соціології (поняття соціуму, його історія, суспільні страти, закони і перспективи існування людського соціуму); рідної мови (вільне володіння, підвищення культури мови); однієї чи більше іноземних мов (у межах професійної необхідності).

Знання в галузі професійної діяльності: основ товарознавства; основ маркетингу; основ бухгалтерії й аналізу балансу; основ менеджменту; основ професійної етики; основ інформаційної обробки даних; основ психології торгівлі; основ правознавства; основ сучасної організації праці; основ трудового законодавства; основ виробничого контролю тощо.

Вимоги до професійної підготовки фахівця сфери торгівлі.

Знання: основ товарознавства, технології торгових процесів, основ маркетингу, бухгалтерського обліку, менеджменту, комерційної діяльності, економіки підприємства, зовнішньоекономічної діяльності, комп’ютерної грамотності, стандартизації та управління якістю, експертизи товарів народного споживання, професійної етики, психології торгівлі тощо.

Уміння: визначати якість товарів, особливості їх реалізації та зберігання, планувати рекламну кампанію, проводити маркетингові дослідження, здійснювати бухгалтерські проводки, оформляти супровідну документацію, визначати стратегію роботи фірми чи організації із закупівлі та реалізації товару, користуватися комп’ютерною технікою та торгово-технічним обладнанням, керувати фірмою (організацією), проводити ділові обчислення, комунікативні уміння і навички, організовувати процес торгівлі тощо.

Отже, як бачимо із професіограми, професійна етика й тактовність займають важливе місце у системі професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Вимагають з’ясування особливості та зміст професійної етики працівника сфери торгівлі. Очевидно, що наведені нами вище риси професійної діяльності працівника сфери торгівлі визначають і тип професійної етики, відповідні умови ринкової економіки взагалі та конкретних її проявів зокрема. У контексті актуальності нашого дослідження проблематичним і доцільним видається розглядати зміст професійної етики фахівця обслуговування як сукупність певних вимог до проявів етичної свідомості фахівця на двох рівнях: теоретичному та практичному. Теоретичний рівень містить у собі теоретико-етичні знання фахівця, принципи, переконання, усі елементи світогляду особи, що мають етично-соціальне спрямування. Інакше

кажучи, теоретичний рівень фіксується як частина цілісного світогляду особистості. Практичний рівень об'єднує форми конкретно-діяльнісного виявлення професійної етики фахівця, тобто вимагає наявності соціальних якостей спеціаліста (встановлюючи рівень професійної сформованості за певними градаційними шкалами), його умінь та навичок, їх відповідність принципам ринкової етики й т. ін.. Він фіксує форми прояву етики фахівця й інтегрує їх у нормативно-регулятивну систему норм та звичаїв.

Виходячи з цих постулатів, ми визначили основні принципи професійної етики фахівця сфери обслуговування:

1. Принцип орієнтації етичних вимог на критерій потреб та інтересів індивіда, якому надається послуга.
2. Принцип гарантування якості послуги та професіоналізму обслуговування.
3. Принцип гуманізму та законівідповідальності.
4. Принцип відповідності професійних якостей та фахової поведінки певному умовному професіональному еталону.
5. Принцип дотримання цілевідповідності та психологічної вмотивованості торгівельної діяльності. Цей принцип має охоплювати такий важливий аспект професійної етики працівника сфери торгівлі як чітке усвідомлення на рівнях світоглядному та практично-комунікаційному меж професійного етапу, професійної заангажованості, професійної ролі, стилю професійної комунікації тощо.

Визначені нами основні категорії професійної етики фахівця сфери обслуговування вище, можуть бути доповнені в контексті їх конкретно-професійної специфікації у вигляді певних категорій: професійного обов'язку, категорії професійної справедливості, категорії професійної гідності, категорії професійного такту, категорії професійного авторитету, категорії професійної доброзичливості, категорії професійної совісті, категорії професійної порядності, категорії професійної чесності, категорії професійної комунікабельності (відкритості), категорії професійної точності (акуратності).

Очевидно, що реалізація вимог згаданих принципів та категорій у професійно-етичних нормах і правилах має чітко окреслювати межі професійної діяльності (система координат), мотиваційно-психологічну визначеність (професійна роль), способи здійснення діяльності (професійний *modus operandi*), а як ціле - професійний світогляд, спосіб життя (*modus vivendi*). Таким чином, можна припустити, що вимоги до проявів професійної етики працівника сфери торгівлі визначаються вище зазначеними принципами та категоріями. Спробуємо трансформувати сукупність і перелік принципів та категорій у перелік фахових якостей, які зумовлюються цими категоріями і принципами. Це необхідно нам для формування шкали фахових якостей, яка б лягла в основу професіограми фахівця галузі торгівлі, та прислужилася б в експериментальній роботі нашого дослідження. Такий перелік буде мати дещо умовний характер, оскільки його наповнення передбачає перехід від емоційно-абстрактного до практично-конкретного. Тому ми свідомо не ставимо перед собою за мету ієрархізацію та обґрунтування ролі виділених фахових якостей.

Принципи професійної діяльності	Професійні якості, які сприяють реалізації вами принципів
1. Принцип орієнтації етичних критерій потреб та інтересів індивіда.	1. Професійна поступливість, професійна послужливість, професійна увага.
2. Принцип гарантування якості послуги та професіоналізму обслуговування.	2. Професійна упевненість, професійна освіченість, професійна відповідальність, професійна готовність.
3. Принцип гуманізму та законівідповідності.	3. Професійний альтруїзм, професійна чуйність, професійна лояльність, професійна витриманість.
4. Принцип відповідності професійних якостей та фахової поведінки певному умовному еталону.	4. Професійна досвідченість, професійна комунікабельність.
5. Принцип дотримання цілевідповідності та психологічної вмотивованості торгівельної діяльності.	5. Усвідомлення професійної задіяності, особиста зацікавленість в успіхові професійної діяльності.

Отже, професійна етика – це сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність. Форма професійної етики – це система вимог і норм, подана в дескриптивно-дискурсивній формі. Зміст професійної етики можна розглядати як процес формування та закріплення у певних професійних групах спеціальних морально-практичних норм, уявлень про деякі необхідні на певному професійному терені чесноти тощо. Зміст можна представити у вигляді шкали необхідних морально-етичних якостей особистості, а також теоретичних концепцій та системи практичних заходів для її формування з метою якнайуспішнішої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.6.

2. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной деятельности – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гасюк Лариса Миколаївна – викладач Черкаського кооперативного економіко-правового коледжу, співпошукач кафедри педагогіки і спеціалізації роботи Черкаського державного університету імені Б. Хмельницького.

Коло наукових інтересів: професійна етика працівника сфери торгівлі.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Надія Грищенко

У статті порушуються важливі проблеми впливу методичної роботи в школі на формування педагогічного світогляду вчителя.

This article deals with the problems of school methodological work influence on the formation of teacher's pedagogical outlook.

Завдання реформи школи в Україні полягає не тільки в тому, щоб збільшити термін навчання. У центрі 12-річної освіти – розвиток і виховання дитини як людини культурної, здатної впливати на власну освітню траєкторію, співвідносячи її з національними та загальнолюдськими досягненнями. А це у свою чергу вимагає особистісної перебудови навчально-виховного процесу.

Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учня. Цей процес повинен здійснюватись цілеспрямовано із серйозним науково-педагогічним забезпеченням.

Реформування навчально-виховного процесу на засадах особистісно-орієнтованого навчання значною мірою залежить від того, чи буде залучений до цього процесу вчитель. Адже основне в навчанні відбувається у класі за зачиненими дверима. Педагогічна практика свідчить, що в першу чергу потрібно забезпечити відповідний рівень фахової та методичної підготовки вчителя, як основного “капіталу” в освіті. Головна мета такої підготовки полягає в тому, щоб вчителі близько прийняли головну ідею, усвідомили її корисність для навчального процесу і, в ідеальному варіанті, стали одностайними та активними учасниками процесу реформування. Це передбачає зміну педагогічного світогляду вчителя, вимагає від педагога іншого погляду на характер власних знань.

Цікавим є дослідження бельгійського вченого Г. Кілчтермана, котрий розглядає освіту вчителя як особисто розроблений ним комплекс знань і переконань щодо викладання, до складу якого входять навчальний план та стратегічні знання, а також уявлення про школу, вчителів, адміністрацію, батьків тощо. Така освіта має динамічний та особистісно-орієнтований характер.

Учитель і школа перестали бути єдиним джерелом знань. У цих умовах професійність учителя вже визначається не тільки змістом знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу й аргументації.

Для вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі необхідна модернізація внутрішньошкільної методичної роботи. Мова йде в першу чергу про потребу тісно пов'язати розвиток навчального закладу, зміст та форми навчання і з змістом та формами організації методичної роботи, внести відповідні зміни в її зміст, піднести роль індивідуально-творчих завдань, і тим самим змінити характер методичної роботи, стимулювати інтенсивне підвищення кваліфікації вчителя.

Торкаючись різних аспектів організації методичної роботи в сучасних умовах розвитку загальноосвітньої школи, науковці доходять спільної думки про те, що методичну роботу слід розуміти як цілісну, засновану на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, які можуть забезпечити за певних умов досягнення оптимальних позитивних результатів освітнього процесу.

Як провідна форма підвищення фахового рівня спеціалістів педагогічної галузі методична робота є життєво необхідною потребою кожного педагога і водночас обов'язковою вимогою суспільства, найважливішою умовою ефективного функціонування освітніх закладів. Лише організована на наукових засадах методична робота може забезпечити підтримання належної професійної “форми”, як кожного з її учасників, так і педагогічного колективу, а також адекватну реакцію на всі інноваційні процеси, що відбуваються і в освіті, і в суспільстві.

Процес підвищення фахового рівня педагогічних працівників – це безперервний розвиток їхнього творчого потенціалу. Він проходить три етапи:

- 1) конструювання особистого досвіду на основі узагальнення способів розв'язування педагогічних проблем;
- 2) аналіз педагогічної діяльності з метою виявлення перспектив розвитку власного досвіду;
- 3) розвиток організованого досвіду в тісному зв'язку з конструюванням педагогічної діяльності на основі досягнень педагогічної науки і прогресивного досвіду.

Якісні зміни в розвитку власного досвіду виражаються в оперативному використанні результатів дослідно-експериментальної роботи і моделюванні на основі нових ідей власної педагогічної діяльності. Це дозволяє розглядати розвиток творчого потенціалу вчителя як процес засвоєння знань, розвиток професійних умінь, якостей особистості і культури. А це означає, що можна прогнозувати організацію додаткової освіти педагога.

Якщо вчитель організовує свою діяльність у руслі загальноприйнятої традиційної методики і змісту навчання, не виходячи за її межі, не ставлячи перед собою ніяких інноваційних завдань, то і тоді він, щоб домогтись певних успіхів, повинен постійно здійснювати ті чи інші дослідницькі дії. Зумовлено це, звичайно, наявністю істотних типологічних та індивідуальних відмінностей серед школярів будь-якого віку.

Для вирішення завдань, що стоять перед педагогічними колективами, кожен вчитель повинен мати певну теоретичну і практичну підготовку, котра здійснюється в різних формах підвищення кваліфікації. Але особливо важливою є методична робота. Зміст її включає ряд напрямків, інтегративна реалізація яких підвищує якість і ефективність всієї методичної роботи.

1. Методологічна, теоретична підготовка. Для більш ефективного втілення педагогічних ідей у практику діяльності установ освіти, глибокого розуміння соціально-економічних змін у суспільстві зміст методичної підготовки повинен передбачати вивчення широкого кола проблем, які складають соціально-філософську базу функціонування установ освіти. Важливо глибоко осмислити і вивчити основні положення Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI ст.), Концепції розвитку 12-річної школи. Кінцевим результатом методологічної підготовки вчителів повинно бути перетворення набутих знань в активну життєву позицію педагогів, керівництво до дії у розв'язанні актуальних соціально-педагогічних проблем.

2. Підготовка вчителів з окремих методик. Головним напрямком змісту підготовки вчителів з окремих методик, як показує досвід, має бути підвищення професійної компетентності вчителів-предметників у галузі тієї науки, яка лежить в основі викладання певного предмета. Зміст сучасного предмета, що викладає вчитель, має відповідати рівневі науково-технічного і соціального прогресу, готувати школярів до практичної діяльності. Підвищення професійної компетентності за змістом предмета повинно йти в таких напрямках: адекватне пояснення явищ природи, суспільного життя і психіки, розгляд світу як об'єктивної реальності, розгляд явищ у взаємному зв'язку і розвитку; розгляд явищ під кутом зору практики.

3. Педагогічна підготовка. У підвищенні професійної компетентності педагогічних кадрів важливе значення має тісний зв'язок між окремими методиками і педагогікою в цілому, дидактикою і теорією виховання. Дидактична підготовка у системі методичної роботи є системоутворюючим фактором, що групує весь зміст підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; дидактика спрямована на вузлові проблеми процесу навчання, які хвилюють педагогічні кадри і вивчення яких значно підвищує професійну майстерність фахівців. Дидактична підготовка педагогічних кадрів повинна бути спрямована на вивчення теоретичної спадщини дидактичної науки, найбільш актуальних сучасних дидактичних ідей, практичних рекомендацій, вимог щодо удосконалення процесу навчання, інноваційних форм і методів педагогічної праці. Вчителі мають засвоїти, що важливою умовою ефективності педагогічного процесу є особистісно-орієнтовані освітні технології, котрі враховують вікові й індивідуально-психологічні особливості учнів і являють собою об'єднані за певними ознаками форми, методи і засоби навчання. Кожному учневі відповідає той чи інший вид діяльності.

У молодшому шкільному віці використовуються освітні технології, які дають дітям можливість отримувати конкретний результат за невеликий проміжок часу. Поряд з розвитком навчальних навичок читання, письма, ліби доцільно використовувати ситуації вільного вибору, імпрровізації, творчий пошук, у яких діти пробують свої сили в різних видах і способах навчальної діяльності. Підліткам відповідають комунікативні технології: парні і групові форми занять, змагання, конкурси, рейтингові оцінки і самооцінки, рефлексивні процедури. Ефективними вважаються метод проектів і колективні творчі справи. Наступає час ознайомлення з інформаційними і телекомунікативними технологіями. У старшій школі відбувається посилення диференціації і індивідуалізації навчального процесу. Учень кожної вікової групи має стати центром педагогічного процесу, здобувачем знань, суб'єктом виховання. Саме в цьому полягає сутність особистісного орієнтованого навчання.

Готовність педагогічних кадрів здійснювати виховну роботу потребує, щоб науковою основою змісту цього напрямку методичної роботи була теорія і методика виховання. Однією з найважливіших ідей щодо підготовки вчителів до здійснення процесу виховання є ідея формування в них системного бачення виховної роботи в закладах освіти.

4. Психологічна підготовка. Практика свідчить, що саме в галузі психологічної науки педагогічні працівники особливо потребують поповнення знань. А таке становище вимагає дійової методичної допомоги.

Основними напрямками змісту методичної роботи з психологічної підготовки педагогічних працівників мають бути:

- підвищення професійної компетентності з проблем загальної, педагогічної, вікової і соціальної психології, фізіології дітей, про психічний розвиток сучасних школярів, про психологію навчання і виховання;

- вивчення певних особливостей психічного і фізичного розвитку школярів конкретного класу, навчального закладу, кожної дитини;

- поповнення знань із психології праці й особистості вчителя;

- вивчення особливостей професійної діяльності педагогічного колективу.

5. Загальнокультурна підготовка. Розвиток загальної культури педагогічних працівників – важливий компонент підвищення їхньої професійної компетентності. Чим вищий загальнокультурний рівень педагогічних кадрів, різнобічні їх інтереси, тим краще вони опановують нові ідеї, тим глибші їх знання з проблем педагогіки, психології і методики. Загальна культура є тим фундаментом, на якому будується будь-яка педагогічна технологія. Розвиток загальнокультурного рівня педагогічних працівників у системі педагогічної роботи повинен розглядатися і організовуватися у двох основних напрямках. По-перше, у змісті самої методичної роботи. Педагог не може стати майстром своєї справи, якщо не вміє логічно висловлювати свою думку, не здатний вислуховувати, розуміти співрозмовника, переконувати. По-друге, включення педагогів в активне духовне життя. Основний зміст загальнокультурної підготовки педагогів повинен бути спрямований на активне, діяльнісне сприйняття культурних цінностей. Цілеспрямована організація роботи з розвитку загальнокультурного рівня має бути спрямована на формування ціннісних якостей, що сприяє зростанню професійної майстерності педагогів.

6. Загальнотехнічна підготовка. Відомо, що процес навчання, підвищення його якостей і ефективності потребує високої технічної оснащеності. Всю методичну роботу із загальнотехнічної підготовки потрібно спрямувати на активне й ефективне використання нових можливостей освіти і виховання. Йдеться насамперед про те, щоб комп'ютерною грамотністю оволоділи всі педагоги й активно використовували комп'ютер у навчально-виховному процесі. Використання мережі Інтернету робить доступними всесвітні інформаційні ресурси, закладає базу для створення системи дистанційної освіти.

Унаслідок такого змісту методичної роботи формуються основні компоненти професійної компетентності вчителя: загальнокультурного та духовного розвитку особистості, професійно-педагогічної культури та практично-діяльнісний компонент. Такий зміст методичної роботи сприятиме зростанню методичної культури вчителя.

Поняття “методична культура вчителя” введено в обіг недавно. Значних наукових досліджень щодо проблеми формування методичної культури та аналізу її змісту в українській педагогіці обмаль. У процесі розробки багатоелементної системи “педагогічна культура” виникла необхідність виділити в ній аспект методичної роботи педагога, його кваліфікаційний, фаховий розвиток.

Перші спроби на шляху наукового розкриття суті методичної культури вчителя зроблені українськими дослідниками Л.С. Нечипоренко, Г.С. Даниловою, В.І. Пуцовим, Ю.О. Кусим. Привертає увагу думка Ю.О. Кусого, що методична культура визначається високим рівнем розвитку особистості педагога та його професійної майстерності в організації і здійсненні навчально-виховного процесу, в самореалізації, самовдосконаленні, підвищенні своєї кваліфікації і здатності до інтенсивної творчої роботи. Ще глибше аналізує проблему Г.С. Данилова. На її думку, методична культура є вищою формою активності педагога, його творчої самостійності, стимулом і умовою вдосконалення навчального процесу, передумовою виникнення нових ідей у педагогічній науці та практиці. “Це здатність суб'єкта зруйнувати сформований досвід у своїй діяльності, якщо він відстає від життя, шукати відмінності між своїми потребами, досвідом, знаннями, з одного боку, і функціонуванням та розвитком навчального процесу – з іншого, підвищувати ефективність навчання школярів” (1, 79). Відсутність методичної культури, на думку вченої, – фактор, що гальмує і знижує ефективність навчального процесу в школі. Підвищення методичної культури – необхідний елемент оптимізації навчально-виховного процесу, розширення відповідальності вчителя за результати праці.

Таким чином, перспектива методичної роботи бачиться так: формування нового педагогічного світогляду, в основі якого лежать погляди на учня як на суб'єкт педагогічної діяльності, прагнення до створення кожним учителем, кожним колективом школи своєї педагогічної системи, розуміння цілісності педагогічного процесу, потреба досягти високого рівня професіоналізму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка. – К., 1997 – с.79.

2. Методическая работа в школе: Организация и управление /Под ред. М.М.Поташника. – М., 1990.

3. Пуховська Л.П. Діяльнісно-орієнтована підготовка вчителів на Заході: теорія в дії чи теорія дії? //Гуманітарні науки. – 2001. – №1.

4. Хугорской А.В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе //Педагогика.– 2000.- №8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Грищенко Надія Андріївна – заступник начальника управління освіти Кіровоградського міськвиконкому, аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інноваційні освітні технології, науково-методична робота в школі, особистісно-орієнтоване навчання, управління формуванням світогляду вчителя-гуманіста через систему методичної роботи.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2001 р.

НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН У ГАЛУЗІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Тетяна Дяченко

У даній статті автором розкриваються народно-педагогічні уявлення східних слов'ян у галузі екологічного виховання. Автор розглядає період виховання дітей від народження до семи років.

In this article the author describes the problem of national-pedagogical ideas of east Slavs in the domain of ecological education. The author studies the process of children's upbringing from the birth time till the age of seven.

Мету і зміст виховання диктують життя, конкретні умови життєдіяльності трудової людини. Щоб жити, треба виробляти й відтворювати матеріальні й духовні цінності, для цього потрібно, щоб прийдешні покоління могли перейняти естафету життєдіяльності від старших. Адже людина в дитячому і юнацькому віці не має досвіду, знань, умінь і навичок поведінки, потрібних їй для трудової і суспільної діяльності. Усе це приходить тільки через виховання, єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нове покоління збагачує й удосконалює його, вносить свій вклад у розвиток матеріальної і духовної культури. Такою є закономірність суспільного прогресу. Тому без виховання не може обійтися жодне суспільство. Виховання – загальна й вічна категорія, властива всім суспільно-економічним формаціям.

Східним слов'янам загрожувало б зникнення, якби вони не піклувалися про вироблення засобів підводити своїх дітей до мети оволодіння всіма необхідними для виживання навичками і видами поведінки в природі. На шляху до досягнення цієї мети зароджувалося те, що ми зараз називаємо екологічним вихованням.

Язичники зовсім не вважали себе “царями” природи, яким дозволено грабувати її як завгодно. Вони жили в природі і разом з природою, вважаючи, що кожна жива істота має не менше права на життя, ніж людина.

Як відомо, язичництво було єднанням природи та людини. Воно обмежувало використання природних ресурсів, виключало їх розкрадання за допомогою численних “табу”. Язичництво включало в себе закон виживання, воно оберігало людей. Язичницькі екологічні повір'я і традиції – це не що інше, як спроба зберегти нормальну психологію поведінки людини у відношенні до оточуючого світу. Тобто людина, користуючись нормою психофізіології диктатури старійшин, використовуючи мову, намагалася зберегти те, що зникло із нормальної психології поведінки, на думку історика В.Рахліна, у результаті мутацій або мікромутацій генотипу людини. Нормальна ж поведінка людини визначалася здоровими інстинктами у відношенні до навколишнього середовища, настільки простими, як відділення слини чи шлункового соку при баченні їжі (9, 48).

Вплив людини на природу був мінімальним, а залежність дуже сильною, тому метою виховання дітей східних слов'ян у період з народження до семи років було пізнання дитиною навколишнього світу, оволодіння навичками і вміннями, необхідними для найпростішого існування.

Поступово, в культурі язичників-слов'ян формувалася педагогічний ідеал особистості. Знання природи свого краю і бережливе ставлення до природи розцінюється в ті давні часи як одна із головних рис особистості поруч із працелюбністю, патріотизмом, високими моральними якостями, фізичною силою і розумовими здібностями.

Життя дітей східних слов'ян проходило серед природи, яка входила в їхнє духовне життя. Спілкування дитини з природою починалося з першого дня її народження. Батько – голова сім'ї – виносив новонародженого і показував Небу і Сонцю (обов'язково в той же час, коли Сонце сходило – на довге життя), Вогню, Місяцю (знову ж таки, коли Місяць зростає, щоб дитина добре росла), прикладав до Матері-Землі і, нарешті, опускав у воду (або збризував, якщо було холодно). Таким чином відбувався ритуал прилучення нової людини до Космосу (11, 238). Дитину “представляли” усім божествам Всесвіту, усім її стихіям, віддаючи під їхнє покровительство.

Сім'я впливає на дитину з першого дня народження. Спосіб життя родини і характер спілкування з малям визначальні щодо формування в дитини перших звичок, від яких значною мірою залежатиме її майбутня поведінка.

Дослідники виділяють такі основні шляхи екологічного виховання в східних слов'ян у період з народження до 7 років: гра, організація спостережень за природою, запевнення, роз'яснення моральних норм та правил поведінки у природі, особистий приклад, розумні вимоги, заохочення позитивної поведінки засобами фольклору, контроль поведінки, заборона негативних дій по відношенню до природи (12;48).

Першорядне значення в становленні моральних почуттів дитини у ставленні до природи відіграла мати. Мати була першою вихователькою своїх дітей, пестила, няньчила, доглядала їх, стежила за їхнім фізичним і духовним розвитком. У вихованні значну роль відігравали й бабусі. Разом з ними діти йшли до лісу, збирали ягоди і цілющі трави. Дітей прилучали до пізнання рослинного і тваринного світу, адже потреба в його розумінні – одна з перших умов існування людини. Малята слухали розповіді мудрих бабусь про цілющі рослини, збирали їх разом з ними в певний час, знали їхні характерні ознаки. Живучи серед природи, діти навчалися пізнавати лікарські рослини. Саме мудра бабуся здійснювала важливе екологічне виховання, навчаючи дитину розуміти, любити і берегти природу: не руйнувати пташиних гнізд. Бабуся мала для дітей традиційні повчання – виховні кодекси: якщо зруйнуєш ластів'яне гніздо – на обличчі зарябіє віспа, видереш лелечі яйця – згорить хата, топтатимеш жито – залоскочуть русалочки. Східні слов'яни цінували виховну роль старих людей – дідусів і бабусь, що мали великий життєвий досвід. Про це свідчать прислів'я “Поки баби – доти й ради”, “Де баба – там і діти” (13, 128).

Дітей вчили помічати красу та вміти милуватися мальовничим краєвидом природи. Характерні ознаки живої і неживої природи, які легко закарбовувалися під час спостережень. Під час спілкування дітей з природою бабусі привертали увагу дітей до краси лісу і до життєдайної сили сонця, усеживлячого впливу дощук, вчили милуватися житами, що половіють, чи золотистою пшеницею на полі. Дитина ставала спостережливою. Вона бачила, як змінюється вигляд поля кожної пори року. Спілкуючись із природою, дитина переживала різні настрої. Явища природи сприймалися як живі істоти. Цим самим прищеплювалися моральні почуття цінності всього живого, виховувалась необхідність берегти природу, якій “теж боляче”. Це був перший крок екологічного виховання.

Діти, спілкуючись із природою, здобували знання; відтак вони були міцніші, ніж отримані штучним способом; так діти пізнавали красу органічно близького їм світу природи, відчували себе частиною природи, єдналися з нею. Між дітьми, тваринами, рослинами встановлювалося взаємсприйняття. У душі дитини формувалася образ Природи, Космосу. Оскільки східним слов'янам хотілося бачити у природі не ворога, а друга, тому й дітей вони вчили милуватися природою, любити її.

Виховання доброго ставлення до природи за народними традиціями здійснювалося так, що ще до участі у виробничій праці дитина була добре ознайомлена з численними її видами через витвори дитячого фольклору.

Цей процес починався з колискових пісень, потім дитина знайомила з пестушками, іграми, скоромовками. Пізніше вступала у чудовий світ казок, а мудрість здобувала із прислів'їв та приказок.

Коліскові пісні наповнені великою любов'ю і ніжністю до дитини і не розраховані на стороннього слухача. Це надає їм особливої відвертості у вираженні найбільш глибоких материнських почуттів.

Особливість колискових пісень, як і інших видів дитячого фольклору, – алегорія. Через різноманітні життєві ситуації, поведінку, добре знайомих тварин дитина одержувала перші уявлення про те, що таке “можна” і “не можна”, сприймала ставлення своїх батьків до природи. Мова колискових пісень барвиста, приваблива, а сюжети прості і зрозумілі, насичені яскравими образами природи. На жаль, запис колискових українських пісень розпочався в середині XIX ст. Цінність же для вивчення далекого минулого, на думку вчених, мають ті, що записані до 1861 року.

Пестушки і забавлянки по-різному відкривали перед дитиною світ природи. Така пестушка, як “Печу-печу хліб”, записана етнографом Авдеевою К. в 1842 році на Україні вчить бережливо ставитися до хліба, до землі і знайомить дитину з конкретним трудовим процесом (1, 86).

Дуже багаті й різноманітні забавлянки за своїм звуковим оформленням. Наприклад, записана забавлянка, що нагадує спів птахів, у 1878 році дослідником Будиловичем А.:

Дир-дир, диркач
Загубив плескач... (3, 42).

У забавлянках східних слов'ян була врахована природна тяга малят до всього, що було пов'язано із тваринами. Забавлянки вчили дітей бути добрими і чуйними з тваринами: котиком, зозулею, горобчиком, зайчиком та ін.

Одним з найбільш поширених засобів впливу на свідомість дитини є казка. У казках про тварин дійові особи – тварини – як носії людських рис і якостей, є алегоричними образами.

У казках завжди можна знайти ідею взаємодопомоги людини і природи (“Морозко”, “Гуси-лебеді”) (2, 68). Маленького, недосвідченого персонажа завжди виручають птаці, звірі, Сонце, Мороз, Вітер та інші сили. Але вони добрі лише при умові лагідного ставлення до них. Народ намагався привити дітям любов до природи через підкреслення її краси. Сонце у казці обов'язково “ясне і добре”, зорі – “ясні”, водянні лілеї – “красуні на воді у білих і золотавих вінках”. Тварин часто називають “королями”, “панамі”.

В умовах небезпечної ситуації казка вводить дитину у світ фантазії, збуджує її почуття та емоції. Елементарні норми поведінки в природі, вимоги старших у казці викладені без окриків, покарань.

Слід звернути увагу на образ Кощія Безсмертного. Показовий стійкий мотив місцезнаходження смерті Кощія – в яйці. Яйця були невід'ємною частиною весняних аграрно-магічних обрядів. Місцезнаходження Кощієвої смерті співвідноситься в казці з моделлю Всесвіту – яйцем. Недарма охоронцями цього скарбу є представники всіх складових світу: вода (океан), земля (острів), рослини (дуб), звірі (заєць), птахи (качка). Перемогти Кощія може тільки Іван-Царевич завдяки співдружності з живими силами природи. І ще один цікавий момент: Івану-Царевичу двічі вдається забрати з собою Мар'ю Морівну із палацу Кощія. Час допустимої відсутності полонянки віщий кінь Кощія визначає при першому викраденні Іваном-царевичем Мар'ї Морівни так: “Можна пшениці насеять, дождатися, пока она вырастет, сжать ее, смолотить, в муку обратит, пять печей хлеба наготовить, тот хлеб поесть – да тогда вдогон ехать, и то поспеешь!” (10, 462). При другому викраденні Іваном-Царевичем Мар'ї Морівни час також визначається всім циклом землеробських робіт: “Можна ячменю насеять, подождать, пока он вырастет, сжать–смолотить...” (10, 463).

Отже, дитина з цієї казки дізнавалась про сезонні польові сільськогосподарські роботи: посів, ріст колосків, жнива, молотба, помол, випікання хліба. У казці про Кощія Безсмертного перераховуються всі деталі і всі етапи повного річного циклу землероба від весняного посіву до осіннього свята врожаю. Також діти з цієї казки дізнались про такі види злаків, як озима пшениця, ячмінь.

У жанровій простоті дитячого фольклору особливо виділяються пісні– заклички. Назва “заклички” походить від слова “закликати” – звати, просити, запрошувати, звертатися, як і “примовки” – від “примовляти”, “приговорювати”. Походження їх дуже давнє і пов'язане з язичницькою вірою в магічну силу людського слова, його здатність приборкувати навіть стихію природи. Хоча словесна конструкція фольклорних форм змінена, але зміст закличок давній. Зародилися заклички та примовки в середовищі землеробів, тому й спрямовані вони до життєдайності землі, сонця і води. Оскільки їхній зміст тісно пов'язаний із календарним циклом сільськогосподарських робіт тому, пісенні заклички і словесні примовки можна віднести до календарного фольклору. Діти східних слов'ян рано залучалися до праці, разом з дорослими турбувалися про врожаї, переживали радості й невдачі, переймали духовну культуру, в тому числі й такі словесні дійства, як заклички й примовки, а також знання про послідовність і види сільськогосподарських робіт.

Заклички були зверненням до сил природи і мали мету – викликати бажане. До них діти зверталися як до живих істот. З розширенням заклиналих формул ускладнювалась і художня структура, вони перетворювалися в невеликі художні твори. Віршики символізували виклик сонця – джерело світла і тепла, що оживляє навколишню природу, сприяє росту хліба. Цими віршиками також викликали долю.

Заклички були своєрідною дитячою грою. Співали їх хором або поодиноці із проханнями. Ось, наприклад, закличка, записана дослідником М.Шейном у 1864 році в Україні :

Весна, весна, красная,
Прийди весна с радостью,
С великою милостью,
Уроди лен высокий,
Рожь, овес хороший(8, 511).

Заклички можуть стосуватися не тільки весни, а й сонця, веселки, птахів, дерев, дощу. Досить оригінальною серед них є закличка-мініатюра, яку подає етнограф А. Можаровський (записана в 1862 р.). Діти вигукували, звертаючись до сонця :

Солнышко, повернись,
Красное, розожгись,
Красное солнышко, в дорогу выезжай
Зимний холод забывай (7, 531)

Були дитячою грою й примовки – короткі, переважно віршовані звертання до тварин, птахів і комах, наслідування пташиних голосів. Найчастіше діти вимовляли їх поодиноці. Як засвідчує історик першої половини ХІХ ст. І. Снегірьов, “скачучи на одній нозі, щоб з вуха вилилася вода, яка потрапила туди під час купання, хлопчик чи дівчинка промовляли:

Равлик, равлик,
Вилий воду на колоду,
Бух!" (14, 24)

Заклички й примовки по-народному мудрі. Вони єднають людину з природою, виховують у неї бережливе ставлення до всього живого, доброти і чуйність.

У своїх іграх-примовках діти вступали в уявні діалоги із сонцем, птахами, рослинами, тваринами, повторювали їх поведінку. Багато давали дитині ігри-імітації співпереживання тваринам (перепелам), догляд за рослинами (маком).

Найбільш поширеним методом виправлення мови у дітей в давні часи було повторювання слідом за дорослими правильного вимовляння звуків тварин і птиць. Коли діти підростали, їхньою цікавою, веселою і захоплюючою словесною грою для дітей ставали скоромовки – чудовий витвір народної логопедії. Вони складались з жартівливих висловів, скомпонованих з важких для швидкого вимовляння слів, якими часто розважаються діти, випробовуючи свої орфоепічні можливості та вдосконалюючи власне мовлення. У народній дидактиці їх створено чимало.

Окрасою народної педагогіки східних слов'ян стали загадки про природу. Вчені вважають, що найбільш давні загадки пов'язані з побудовою світу, небесними світилами, зміною дня і ночі, вітром, які людина бачила живими. Складність загадок відповідала віку дітей: найменшим загадувались загадки про предмети побуту, більш старшим дітям – про тварин і рослин, найскладнішими були загадки про Всесвіт.

Окрему групу, як уже зазначалось, складали загадки про тварин і рослини. Ось, наприклад, загадки записані фольклористом А. Іваніною у 1853 році в Полтавській губернії: "Чертогон, чертогон, он и бегаєт как огонь" (заєць); "Длинное хвостище, рыжие волосище, сама хитрище" (лисиця) (4, 101).

У загадках підкреслюється корисність тих чи інших видів флори та фауни, грак – "товариш полів"; про дятла народ склав таку загадку: "Вірно людям я служу, їм дерева стережу, дзьоб міцний і гострий маю, шкідників ним здобуваю" (4, 102). Дитина привчилась розпізнавати назви тварин і рослин, відгадуючи загадки.

Народна фантазія дотепно і кмітливо поетизувала вітер з притаманними йому властивостями. Для прикладу можна подати загадки, записані тим самим дослідником, що й загадки про тварин :

Гуляє по полі, та не кінь,

Літа на волі, та не птиця;

Рукавом махнув, дерева нагнув та ін (4, 110).

Закохано милувалися люди і сонцем. Його життєздатність викликали щире захоплення, народні загадки влучно підкреслювали його велич:

За лісом, за трилісом

Золота діжа сходить (сонце) (4, 138).

У народних уявленнях земля завжди була символом багатства. Вона родила найдорожче для людей – хліб. Широковідомі такі народні загадки:

– Що у світі найбагатше?

– Що у світі найситніше?

Звичайно, це земля. (4, 146).

Дотепні загадки влучно характеризували процес збору врожаю і його наслідки:

Тисяча братів зв'язані,

На матір поставлені

(Снопи).

Діряве рядно все поле покрило

(Стерня) (4, 201).

Поетизуючи дощ, його нерідко уявляли як єднання землі і неба. Струмливий дощик народжував гарні порівняння, відображені у загадках:

Ой за лісом, за пралісом золоті батоги висять;

Летіло золото, а стало болото та ін (4, 199).

Із великої кількості загадок, створених східними слов'янами, на наш погляд, до цих пір не втратили свого виховного значення такі: "Загадаю загадку, зажену за грядку, нехай моя загадка до літа лежить" (посіяне поле); "В землю кидалось, на повітрі гуляло, в печі гартувалось, запахом своїм приваблює" (хліб).

Отже, багато давав дитині фольклор свого народу, завдяки якому увага дітей акцентувалася на головних прикметах природних об'єктів; розкривалася естетична цінність природи, її художньо-поетичне одухотворення. Фольклор східних слов'ян вчив дітей доброму ставленню до природи, поєднував екологічний зміст із відповідними обрядами і прямими застереженнями та заборонами.

Серед засобів, які використовувалися в екологічному вихованні дітей східних слов'ян в період з народження до семи років, народна іграшка займала особливе місце. Археологічні знахідки свідчать про велику різноманітність видів іграшок, які існували у східних слов'ян, і доводять, що вони правильно

розуміли призначення дитячої іграшки – втішити дитину, допомогти їй пізнати навколишнє середовище. Іграшки виготовлялись у вигляді звірів, птахів.

Сприяли екологізації свідомості підростаючого покоління іграшки із природних матеріалів – глини, дерева, берести, шишок.

У процесі гри діти знайомилися із навколишнім середовищем, вивчаючи його особливості. В іграх з камінчиками дитина пізнавала такі якості різних порід, як м'якість, твердість. Граючись палками, засвоювала якості порід дерев. В іграх вивчалися назви птахів, тварин. Іграшка знайомила дитину з природою, готувала до трудової діяльності.

На наш погляд, слід звернути увагу на самі прості іграшки, що використовувались для передачі знань дітям: той, хто їх робив, хотів передати дітям те, що він любив.

Певну зацікавленість викликають предмети матеріальної культури із землянок Опошнянського городища (Полтавська область). Привертає увагу мисочка діаметром у 3 см. Цей експонат особливо цікавий тим, що нагадує за формою головку жайворонка, з яким діти зустрічали весну (6, 124).

Східні слов'яни виготовляли знаряддя праці для дітей у вигляді іграшок: невеликих розмірів лопати, граблі, вила. Про це свідчать і деякі дані археологічних розкопок. Так, цікаві матеріальні пам'ятки одержані при розкопках поселення біля села Золота Балка на Нижньому Дніпрі. Тут було знайдено велику кількість кам'яних зернотерок. І серед них – маленька зернотерка, яка, очевидно, була призначена для дітей (5, 65).

У східних слов'ян існував чудовий звичай – розписування писанок. Вважається, що яйце носить у собі зародок життя. У стародавніх віруваннях нашого народу воно було емблемою сонця, своєрідним амулетом, який оберігав дитину від злих сил. Взагалі форма писанки – це емблема Сонця. Писанка була амулетом, за допомогою якого людина заворожувала собі, привертала до себе, умилювала добрі сили, а лихі – відвертала. Тому й сам процес виготовлення писанки був не простим. Він мав відбуватися в певний час, і виконувався особами окремими матерями із певними замовленнями.

На писанках східних слов'ян ми бачимо точне відтворення уявлень про Всесвіт: у широкій частині яйця намальовані піктограми землі, засіяного поля; далі йдуть хвилі океану, що омиває землю, а на самому верху зображені дві небесні хазяйки світу – “рожениці” у вигляді двох важенок північного оленя (10, 318). Дуже часто в орнаменті писанки можна знайти складові, що символізують зображення життєдайного сонця. Небесне світило тут умовно зображують у вигляді своєрідної розетки, яка нагадує сонце в ореолі променів. Такий знак символізує мудру животворну силу природи. Окрему групу становили дитячі писанки із зображенням молодих тварин і рослин. Вони були пов'язані із веснянками, колядками.

Як бачимо, сутність виховного процесу східних слов'ян дітей віком від народження до семи років зводиться до засвоєння етичних норм і правил поведінки в природі. Вся система виховання: розумового, естетичного, фізичного, морального – розглядалася під екологічним кутом зору. Така обумовленість концепції виховання в язичництві логічно впливає з його світоглядних засад, із співвідношення сфер людського буття.

Виховання дітей від народження до семи років – не сукупність певних правил поведінки, а швидше сукупність почуттів, установок, а звідси впливає, що екологічне виховання на перших роках життя – це психологічне попередження, виховання внутрішніх факторів діяльності, воно спрямоване на внутрішній світ дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеева К. Записки о старом и новом русском обряде.– К., 1842.– 286 с.
2. Афанасьев А. Сказка и миф. Филологические записки.– Воронеж, 1864.– Вып. I-II.– 187 с.
3. Будилович А. Первобытные славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикольным.– К., 1878-79.– Ч. I.– 426 с.
4. Иваница А. Домашний быт малоросса Полтавской губернии.– СПб., 1853. Вып. I.– 208 с.
5. Ковальчук Я. Свята Україна.– Харків–Київ, 1930.– 212 с.
6. Крачковская В. Материалы к изучению восточных славян. Краткие сообщения о докладах и полевых исследованиях. Институт истории и материальной культуры.– М.; Л.: Изд-во АН СССР 1946.– Т. XII.– 468 с.
7. Можаровский А. Из жизни крестьянских детей.– Казань, 1882.– 638 с.
8. Народные песни собранные Н.Шейном.– Ч. I. Вып. 7.– Псков, 1864.– 714 с.
9. Рахилин В. Общество и живая природа: Краткий очерк истории взаимодействия.– М.: Наука, 1989.– 215 с.
10. Рыбаков Б. Язычество древней Руси: Наука.– М., 1987.– 782 с.
11. Семенова М. Быт и верования древних славян.– СПб.: Азбука, 2000.– 560 с.
12. Скутина В. Народные природоохранные традиции как продукт исторического развития // Неформальное экологическое воспитание.– К.-Н. Новгород.: Просвещение.– С. 46-49.
13. Снигерев И. Русские в своих пословицах.– Кн. 2.– М., 1831.– 315 с.
14. Снигерев И. Русские простонародные праздники и суеверные обряды.– М., 1837.– 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дяченко Тетяна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2001 р.

ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Ігор Засядько

У статті сформульовані принципи реалізації особистісного підходу при проектуванні активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики в загальноосвітній середній школі. На основі цих принципів побудована структура діяльності вчителя з проблем проектування предметного змісту навчання учнів.

The author formulates the principles of individualization approach realization in projecting active educational cognitive activities in Physics with pupils in secondary school. The structure of the teacher's activities as for projecting subject contents of teaching pupils is based on these principles.

Наукові, соціально-економічні та технологічні досягнення суспільства обумовлюють тенденцію до його прогресивного розвитку в усіх напрямках і відповідно висувають якісно нові вимоги до членів суспільства. Реформування середньої освіти, що відбувається нині в нашій країні, має на меті привести у відповідність зміст, форми і результати цієї освіти до вимог сучасного суспільства. Однією із таких вимог є виховання особистості, здатної самореалізуватися в інформатизованому суспільстві, особистості, яка не лише адаптована до умов наявного буття, а й може його змінювати. У зв'язку з цим перед освітою постає проблема формування продуктивних здібностей, бо саме вони визначають риси особистості, зазначені вище. Успішне вирішення цієї проблеми залежить від вибору адекватних методологічних установок і підходів до побудови навчально-виховного процесу в школі.

У психолого-педагогічних науках існують дві теоретичні парадигми, в рамках яких можна здійснити таку побудову – діяльнісний і особистісний підходи.

Діяльнісний підхід передбачає участь людини в певному виді діяльності як необхідну умову розвитку в неї здібностей до цієї діяльності. Особистість розглядається як сукупність властивостей, детермінованих діяльністю і сформованих для діяльності. Такий примат діяльності над особистістю можна відобразити формулою: діяльність → особистість → діяльність.

За цим підходом діяльність учня в навчально-виховному процесі проектується як щось зовнішнє для нього, не залишаючи місця для вільного вибору змісту, форм і засобів її реалізації. Яскравою ілюстрацією цього є фрази типу «відповідність засобів навчання поставленій меті», які трапляються в методичній літературі.

Як вважають деякі вчені-психологи (10, 11), такий підхід орієнтує на формування репродуктивних здібностей як стереотипів дій, що формуються ззовні.

Особистісний же підхід стверджує, що розумовий розвиток людини полягає не стільки в накопиченні вмій і зміні окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності як системи психологічних засобів, до яких вона свідомо чи стихійно звертається, щоб якнайкраще урівноважити свою індивідуальність із зовнішніми умовами діяльності (6, 76). Особистість розглядається як певна цілісність людини із світом, а діяльність виступає одним із моментів цієї цілісності. Такий примат особистості над діяльністю можна означити формулою: особистість → діяльність → особистість.

Необхідною умовою успішного формування здібностей до певного виду діяльності є формування особистісних підструктур і, перш за все, підструктури суб'єкта діяльності. Асимілюючи фізичний простір, суб'єкт діяльності перетворює об'єкти зовнішнього світу в засоби діяльності. Всякий особистісний момент (асимільований об'єкт) стає способом взаємодії із світом, який разом з іншими способами утворює здібність. Здібність, таким чином, являє собою деякий підпростір особистості, нерозривно пов'язаний із цілим. Із такого розуміння випливає, що будь-яка здібність, яка взята особистісно, є продуктивною (10, 15). Отже, можна зробити висновок, що цей підхід є найбільш сприятливим для проектування продуктивної навчальної діяльності учнів. Він дозволяє головну увагу зосередити на особистості. Зміст же конкретної навчальної дисципліни при цьому має виступати середовищем її розвитку. Сучасні тенденції реформування середньої освіти сприяють розв'язанню її основного завдання, бо узгоджують умови для її реалізації за рахунок зміни акцентів: у визначенні основної дидактичної одиниці від уроку до навчальної теми в цілому; в оцінюванні результатів навчальної діяльності від проміжних до кінцевих, і не лише в інтелектуальному плані, а й в особистісному; в стилі оцінювання від з'ясування прогалин до виявлення досягнень. Такі умови дозволяють цілісно підійти до побудови навчальної діяльності з точки зору особистісного підходу.

Навчальна діяльність, як і будь-яка діяльність взагалі, характеризується, по-перше, ставленням учня до вивчаного об'єкта, що утворює його предметний зміст, і, по-друге, ставленням учня як суб'єкта учіння до інших людей, разом з якими він здійснює свою діяльність.

Отже, вчитель у процесі проектування діяльності учнів здійснює два роди функцій: будує предметний зміст діяльності учнів; створює форми їх спільної взаємодії.

Особистісний підхід вимагає в основу реалізації цих функцій покласти одну загальну ідею – ідею розвитку активності та самостійності учнів як суб'єктів навчальної діяльності. Реалізацію цієї ідеї при проектуванні навчальної діяльності з фізики визначають такі принципи:

1. Принцип ієрархії дидактичних цілей (2, 4). Формування людини як особистості відбувається в результаті виховання і розвитку. Ці процеси здійснюються внаслідок включення людини в різні види діяльності як активної її взаємодії з оточуючим середовищем, коли вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла у неї в результаті появи певної потреби. Основними видами діяльності школярів середнього і старшого віку є навчання та спілкування. Активна саморегуляція цих видів діяльності визначає динаміку їх інтелектуального та особистісного розвитку.

Активність, як якість особистості, детермінована цілою низкою психологічних механізмів і станів. Тому перший етап вивчення фізики має створити сприятливе середовище для активізації та розвитку сфери активності учня, вміння її саморегуляції. Таким чином, домінуючою дидактичною метою на першому етапі є розвиток психологічних механізмів і станів, що обумовлюють пізнавальну активність на всіх її рівнях. Серед них – мотивація, рефлексія, воля, здібності, емпіричний і теоретичний досвід.

Досягнення цієї мети передбачає розв'язання цілого комплексу завдань. Серед них: розробка методів і прийомів стимулювання та корекції психологічних механізмів, які обумовлюють активність; формування позитивної мотивації до пошукової діяльності; виявлення та усвідомлення учнями власних здібностей; проведення широкого фронтального експерименту для набуття учнями емпіричного досвіду; ознайомлення з науковими методами обробки емпіричного матеріалу; організація позакласних форм роботи (домашні експериментальні роботи, підготовка до участі в олімпіадах і т. ін.); розвиток рефлексії діяльності та досвіду; забезпечення емоційними пусковими стимулами.

Вирішення таких ключових завдань сприяє підготовці підґрунтя для формування особистісної підструктури суб'єкта навчальної діяльності.

Якщо активність виступає необхідною умовою для формування такої підструктури, то вміння організувати власну діяльність є достатньою умовою для цього. Тому дидактичною метою на другому етапі вивчення фізики є розвиток навичок моделювання власної діяльності.

Навчити організувати власну діяльність, спираючись на психологічні закономірності, що впливають із діяльнісної природи людини, значить створити умови навчання, аналогічні тим, у яких живе та працює кожна самостійна людина (1, 46). Для цього потрібно ознайомити учнів із структурними елементами будь-якої діяльності – метою, предметом, знаряддям, програмою дій, кінцевим продуктом, їх значенням та походженням; навчити моделювати окремі елементи діяльності та всю діяльність у цілому (1, 43); методично забезпечити умови самоорганізації навчальної діяльності (5, 193).

Крім усвідомлення учнями загальних психологічних закономірностей навчальної діяльності, не менш важливою є інша сторона реалізації цього явища – сформованість індивідуальних психологічних засобів, до яких звертається особистість, щоб якнайкраще зрівноважити свою індивідуальність в оточуючому середовищі. Ефективність формування такої системи залежить від урахування можливостей кожного школяра до підтримки певного рівня активації мозкових структур (4, 212). Наприклад, учні, які відносяться до типу екстравертів, рухомих, нестабільних, швидко досягають оптимального рівня активності в навчальній діяльності, але ця активність динамічна, і для її стійкості школярі потребують зовнішньої стимуляції (різноманітні форми і методи навчання, колективна робота). Для учнів, які відносяться до типу інтровертів, стабільних, інертних найбільш сприятливими є одноманітні форми навчальної діяльності, щоб створити сприятливі умови для формування і розвитку індивідуального стилю діяльності, потрібно здійснювати навчання “малими групами”.

Діалектика будь-якого розвитку, в тому числі й активності, як якості особистості, передбачає, крім кількісних змін, ще й якісні. Тому останній етап навчання фізики в школі має на меті розвиток наукової творчої діяльності. Його призначення полягає в тому, щоб здійснити якісні зміни в розвитку особистості учня через усвідомлену пошукову діяльність.

Цей етап збігається з періодом ранньої юності у віковому розвитку учня. Юність – вирішальний етап становлення світогляду школяра, бо саме в цей час зривають і його когнітивні, і емоційно-особистісні передумови. Юнацький вік характеризується значним розширенням розумового кругозору старшокласника, появою в нього теоретичних інтересів, потреби звести розмаїття фактів до небагатьох принципів (6, 186). Тому поставлена мета адекватно відповідає психології віку старшокласника. Її досягненню сприяє і систематичне вивчення фізичної дисципліни, в старших класах. Наукової творчості вимагає і сучасний освітній простір, який пропонує учням старшого віку брати участь у роботі Малих академій наук, різноманітних науково-технічних школах, конкурсах.

Для досягнення цієї мети потрібно: ознайомити учнів з методами наукових досліджень, з особливостями організації наукової діяльності, із сучасними тенденціями розвитку наук та їх проблемами, із формами публічного звіту про результати власної наукової діяльності, сформувати навички роботи з інформацією та за телекомунікаційними технологіями.

Цей етап є завершальним у шкільній фізичній освіті і передбачає отримання учнем конкретних соціально і особистісно значущих результатів його пошукової діяльності.

Слід зазначити, що цілі, про які йде мова, мають ставитися на кожному етапі, але домінуючою виявляється лише одна, і вона визначає кінцевий продукт навчально-виховного процесу за певний термін.

2. Принцип багатовекторного поля засобів діяльності. Найвищим проявом активності свідомої людини є цілепокладання, яке полягає у формулюванні цілі як суб'єктивно-ідеального образу бажаного і втіленні її в результаті діяльності. Ціль реалізується за допомогою засобів, котрі являють собою сукупність предметів, ідей, явищ та способів дій. Аналіз моделі рівнів активності показує, що прояв більш високих її рівнів можливий у тому випадку, коли учень залучає в діяльність власні здібності та досвід.

Це означає, по-перше, що під час навчальної діяльності учень може вибрати ті засоби досягнення поставленої мети, якими він свідомо володіє, які сформовані попереднім досвідом і які дозволяли йому максимально самореалізуватися. І, по-друге, природні здібності школяра сприяють швидкому оволодінню новими засобами діяльності. Учень може спробувати інші засоби, якими він раніше не користувався, або його спроби мали негативний результат. На думку окремих філософів (12, 72), висхідна лінія прогресу розвитку форм активності виражається у збільшенні можливостей поведінки не обмежених набором жорстких алгоритмів. Тому учень має право на вибір засобів реалізації навчальних цілей. Наприклад, маючи здібності гуманітарного плану, можна вдало реалізувати їх у процесі вивчення фізики, написавши твір, що відображає сутність природнього явища; володіючи комп'ютером, можна використати його для створення комп'ютерної моделі фізичного процесу і т.п. І через такий вибір відбувається суб'єктивне сприйняття навчальних цілей. Обмеження в такому виборі гальмує розвиток активності, не дає можливості учневі реалізувати свій потенціал доступними йому шляхами.

Завдання вчителя при реалізації цього принципу полягає у підборі засобів діяльності з урахуванням здібностей учнів та стимулюванні до опанування новими засобами діяльності.

3. Постановка задач, що знаходяться в мотиваційній сфері учня. Цей принцип розв'язує протиріччя між потребою особистості в саморозвитку, самостворенні та необхідністю цілеспрямованого управління цим процесом.

Постановка завдань, що передбачають задоволення потреб, які визначають мотивацію учня, сприяє тому, що ці завдання стають суб'єктивно сприйнятими та особистісно ціннісними і не сприймаються як зовні нав'язані. Результатом їх розв'язання є не лише задоволення актуальної потреби, що сприяє особистісному розвитку, а й інтелектуальний розвиток, оскільки включає застосування нових знань.

Інакше кажучи, це дозволяє учневі реалізуватися засобами навчального предмета. Цей принцип не слід розуміти так, що завдання повинні лише викликати інтерес – особливий когнітивний мотиваційний стан, що прямо не зв'язаний з якоюсь центральною в цей момент потребою. Завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти шляхи виявлення отих центральних потреб, що є рушійними силами розвитку особистості, і надати можливість реалізувати їх через зміст навчальної дисципліни доступними для учня засобами та отримати позитивний результат. І це є дуже важливим, оскільки сприяє формуванню позитивної Я-концепції і дозволяє уникати негативних емоцій і стресових ситуацій. Ілюстрацією може слугувати такий приклад. Учневі, який намагається зайняти лідерські позиції в колективі, можна запропонувати взяти участь у тематичному турнірі, що проводиться на уроці. Але якщо в класі є учні, які мають краще розвинуті здібності і вищий рівень фізико-математичної підготовки, то результати такого завдання можуть виявитися негативними для цього учня та спричинити напружений і небажаний емоційний стан. У цьому випадку такому учневі краще запропонувати інше завдання: в ролі викладача провести певні фрагменти уроку. Це дасть можливість реалізувати учневі свої потреби.

Загальну структуру діяльності вчителя при проектуванні предметного змісту навчальної діяльності учнів відображає схема, зображена на рисунку 1.

Діагностика успішності навчальної діяльності. Реалізацію свідомої активності особистості, без якої неможливе її становлення, забезпечує такий психологічний механізм, як самооцінка. Саме вона є тим внутрішнім механізмом саморегуляції діяльності і поведінки, який виступає як один із потужних чинників соціального розвитку особистості (7, 26). Як провідний компонент самосвідомості самооцінка синтезує результати пізнання суб'єктом самого себе та емоційно-ціннісне відношення до себе. Цим визначається єдність когнітивного та емоційного компонентів у його структурі.

Формуванню адекватної самооцінки сприяє володіння таким принципом людського мислення, як рефлексія, коли спрямовується мислення людини на усвідомлення нею основ власних дій та вчинків. Тому з метою розвитку рефлексії, самооцінки і встановлення зворотного зв'язку повинна проводитися діагностика результатів навчальної діяльності учня в процесі її моніторингу. Учень повинен обов'язково мати відомості

про наслідки власних дій, адже саме вони виступають для учня показниками результату його пошукової діяльності, рефлексивне усвідомлення яких веде до корекції програми власних дій.

Але діагностика виконує, крім інформативних функцій про наслідки діяльності, ще й прогностичні та корекційні функції через надання повної інформації, необхідної для корекції навчальної діяльності з метою отримання позитивного кінцевого результату (рис.2).

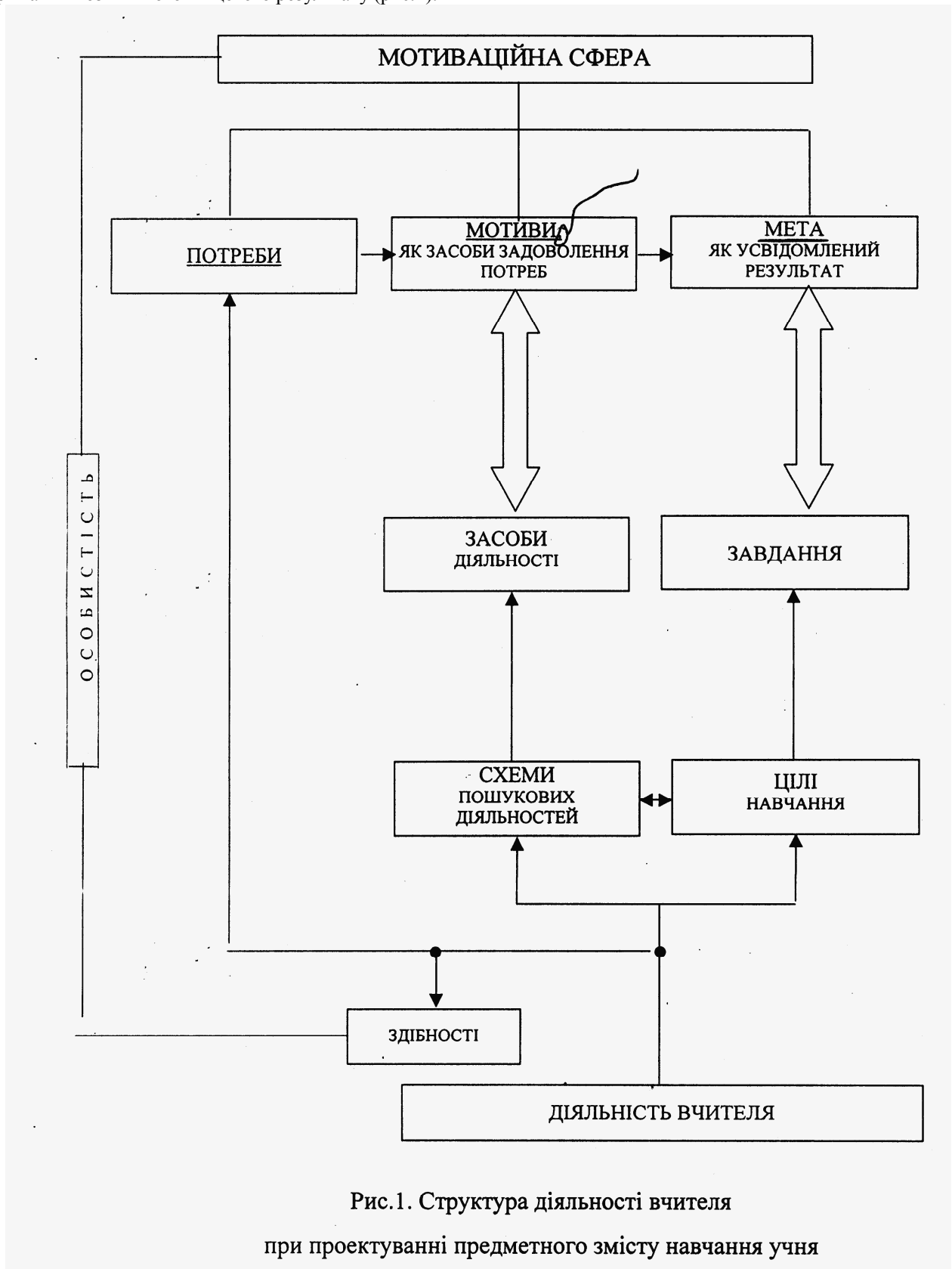


Рис.1. Структура діяльності вчителя при проектуванні предметного змісту навчання учня

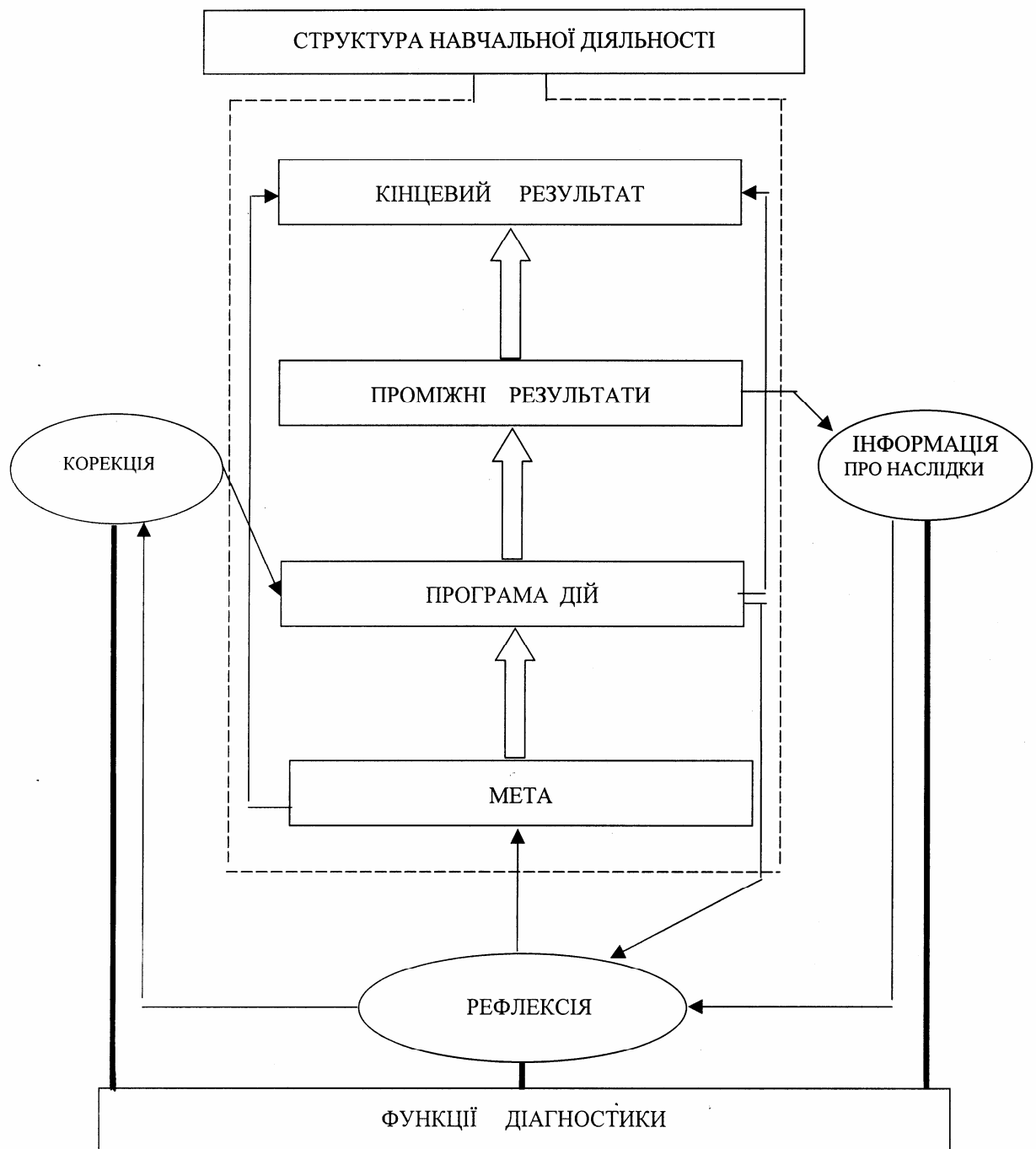


Рис.2. Структура функцій діагностики результатів навчальної діяльності.

Отже, діагностика повинна сприяти реалізації відомої формули розвитку: досвід + рефлексія досвіду = розвиток.

Для реалізації прогностичних функцій діагностика повинна проводитися на таких рівнях: рівні знання фактичного матеріалу; рівні розуміння цього матеріалу, де виявляється спроможність учня до глибшого засвоєння знань через трансформації навчального матеріалу та інтеграції основних категорій, законів, принципів; рівні уміння використовувати матеріал у конкретних умовах навчальної ситуації (розв'язування задач, виконання лабораторної роботи тощо); рівні навичок як умінь, доведених до автоматизму; рівні аналізу, коли демонструється здатність розбивати навчальний матеріал на складові, щоб окреслити його структуру; рівні синтезу, при якому виявляється вміння комбінувати дані елементи, щоб утворити нові з

певною цілісною структурою; рівні оцінки, де виявляється уміння оцінювати значення певних елементів у структурі навчального матеріалу.

Корекцію результатів навчальної діяльності можна проводити за допомогою спеціально підібраних завдань.

5. Принципи суб'єктності педагогічної взаємодії вчителів та учнів. Виховати учня як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самовиховання та самоосвіти неможливо, стримуючи його активність чи обмежуючи її за змістом і спрямованістю. Тому принцип суб'єктності передбачає включення в педагогічний процес такої форми взаємодії, як спілкування. Під спілкуванням розуміють взаємодію, в якій обидва суб'єкти (вчитель і учень) є партнерами з рівним статусом, обидва мають однакові можливості для прояву багатства своєї індивідуальності (8, 40). Така форма взаємодії дозволяє розв'язати протиріччя між досягнутим рівнем розвитку учня та умовами навчання. Рівень розвитку школярів, як правило, постійно змінюється, тоді як умови навчання, що формуються на початку навчального року, залишаються незмінними до його завершення.

Слід зазначити, що найбільш сприятливими формами навчання для реалізації спілкування є групові. Вони сприяють актуалізації більшого об'єму інформації, залученню в навчальний процес відстаючих учнів, створенню атмосфери зацікавленості та позитивного емоційного реагування на навчальні завдання.

Отже, спілкування як форма педагогічної взаємодії повніше реалізує потенціал суб'єктів цієї взаємодії.

Розглянуті принципи реалізації особистісного підходу під час проектування активної навчальної діяльності учнів визначають риси такого соціо-культурного середовища в шкільному житті, яке стимулює самостійність та творчість учнів, забезпечує єдність їх інтелектуального й особистісного розвитку. Ці принципи вимагають складнішої і більш самостійної, вільної від дріб'язкової опіки навчально-пошукової діяльності школярів. А це, як свідчать результати досліджень психологів (6, 77), сприяє формуванню творчого стилю мислення і розвитку загальної самостійності, що виходить за рамки навчальної діяльності, а також зменшує ймовірність емоційних розладів. Саме така особистість і є метою сучасної середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анофрикова С.В. Не учить самостоятельности, а создавать условия для ее проявления // Физика в школе. – 1995. – №3 – С.38-46
2. Атаманчук П.С. Цільовий підхід до реформування шкільної фізичної освіти // Проблеми методики викладання фізики на сучасному етапі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 31 березня – 1 квітня 2000р. – Кіровоград, 2000. – С.4-8.
3. Величко С.П. Развитие системы навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі. – Кіровоград, 1998. – 302 с.
4. Демина Л.Д., Дугнист П.Я., Кайгородова Н.З., Супрун А.П. Активация мозга и эффективность учебной деятельности школьников. Психодиагностика // Психодиагностика – учителю: Науч.-метод.сборник / Под ред. Б.А.Федоришина, Ю.В. Айкина, А.Н.Лактионова. – Харьков:ХГУ, 1992. – С.212-214.
5. Засядько І.І. Методичне забезпечення умов самоорганізації навчальної діяльності учнів. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Випуск 15. – Херсон: Айлант, 2000.– С.193-197.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.-М.:Просвещение, 1989.-255 с.
7. Корнеева Л.Н. Принципы целенаправленного формирования самооценки // Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред. А.А.Крылова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – С. 26-36.
8. Лепехин Н.Н. Коммуникация и общение в педагогическом процессе // Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред. А.А.Крылова.– Л.:Изд-во Ленингр. ун-та, 1989.– С.38-43.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской.-М.: Педагогика, 1990, – 104 с.
10. Сочивко Д.В. Формирование личности специалиста. // Психологическое обеспечение социального развития человека/ Под ред. А.А.Крылова.– Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989.– С.10-17.
11. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Тальзиной.-М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
12. Швырев В.С. Научное познание как деятельность.– М.:Политиздат, 1984.– 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Засядько Ігор Іванович – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики.

Стаття надійшла до редакції 7.09.2001 р.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Леонід Капченко

Нові технології розробки управлінських моделей пов'язані з теорією управління, теорією системи і теорією моделювання. Демократизація управління потребує від керівників професійних навчальних закладів фундаментальних знань змісту управлінської діяльності, бачення динаміки процесів та вміння моделювати (планувати) роботу навчальних закладів.

New technologies of managerial models elaborations are connected with the Theory of Management, the Theory of System and the Theory of Design. Democratization of management requires from managers of professional educational establishments the fundamental knowledge of managerial activity content, seeing processing dynamics and ability to design (to plan) the operating of educational establishments.

Реформування освіти в Україні, приведення її у відповідність з перспективами соціально-економічного розвитку держави та міжнародними стандартами вимагає докорінної перебудови змісту, форм і методів організації діяльності всіх навчальних закладів, в тому числі і професійно-технічних, незалежно від підпорядкування і форм власності.

Важливою умовою перебудови і поліпшення якості функціонування середніх професійно-технічних закладів є підвищення наукового рівня управління, технологічної компетентності керівників училищ стосовно до вимог і надбань сучасного менеджменту в соціально-освітній сфері.

Управління сучасними профтехучилищами має свою специфіку, яка базується на якісно нових підходах до фінансово-економічного забезпечення, ринкових механізмах господарювання, різних формах власності, а також різноманітності спеціалізації, певній демократизації у визначенні змісту і форм навчального процесу, побудові організаційних структур закладів освіти.

Розглядаючи управління, як складну поліструктурну систему, що має свої закономірності, принципи, зміст, структуру, форми функціонування, технології реалізації тощо, ми в першу чергу спираємося на такі фундаментальні основи управління, як принципи.

У працях багатьох дослідників теорії управління навчальними закладами назви принципів і їх кількість не співпадають, що пояснюється авторським суб'єктивізмом, різними науковими поглядами, методологією і глибиною аналізу, вимогами часу тощо, але всі без винятку визнають принцип моделювання (планування, конструювання, прогнозування, проектування, передбачення тощо), як такий, що є невід'ємною, обов'язковою складовою управлінської діяльності, основою ефективного менеджменту. Вживаючи термін моделювання, планування, проектування тощо, деякі автори наукових праць (переважно практичного спрямування) не вбачають між ними великої різниці. В останні роки з'явилась низка досліджень, у яких науково обґрунтовується специфічність і функції цих вищезгаданих дефініцій.

Поділяючи погляди дослідників, які розглядають моделювання планування, як споріднені поняття, ми, однак, вважаємо, що вони в управлінні є не тільки принципами, а певними системними утвореннями, що, в свою чергу, мають конкретну мету, принципові вимоги до розробки, змісту, структури та технології підготовки, тобто всі головні ознаки притаманні системам.

Моделювання і планування як принципи і складові управлінської діяльності в соціологічній, науково-педагогічній, управлінській літературі розглядаються дослідниками з різних підходів, що потребує певного аналізу і систематизації позицій. В одному з останніх досліджень О.М.Коберник дає такі визначення цим поняттям: "Проектування у загальному розумінні – це науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта, або якісно нового стану існуючого проекту – прототипу".

Прогнозування цей автор розумів, як специфічну форму наукового передбачення, спеціальне дослідження перспективного явища, а планування розглядає, як наперед розраховану систему дій, що передбачає відповідний порядок, розподіл у часі та термінах реалізації.

"Моделювання – за автором, що цитується, – це метод дослідження об'єктів різноманітної природи за допомогою аналогів (моделей) для визначення або уточнення характеристик існуючих чи нових об'єктів". Не поділяючи в повній мірі характеристику та формування О.М.Коберником вище згаданих дефініцій, ми, цілком згодні, що вони мають право на існування і не тотожні.

Системний підхід до аналізу функціонування навчальних закладів і процесів управління ними почав поширюватись в Україні та на інших теренах колишньої радянської держави в 60-70-х роках минулого сторіччя і остаточно завоював позиції в наші часи. Застосування системного підходу неможливе без моделювання, як принципу та методу пізнання складних об'єктів, до яких, без сумніву, відносяться навчальні заклади.

Тривалий час все моделювання діяльності навчальних закладів обмежувалося описовими (текстовими) формами, які мали назву планів. В них розкривались, головним чином, зміст роботи різних ланок навчально-виховного процесу, тобто йшлося про об'єкт, а управління, як вид діяльності залишалося поза планом. Для того, щоб управляти об'єктом – навчально-виховним процесом, його потрібно було "побудувати",

“змоделювати”, що призводило до думки про необхідність проектування всіх видів діяльності для свідомого управління ними. Проектування діяльності не є реальною працею, а є її абстрагованим відтворенням, організаційним кресленням, моделлю. Серед першопроходців досліджування моделювання в нашій країні був О.А.Дайнеко, який довів відсутність у наших управлінців досвіду моделювання своєї діяльності і широкого розповсюдження цього явища за кордоном. Взавши за основу план-графік Ганта, О.А.Дайнеко починає створювати графіки сіткового планування, яким дає назву моделей. Він вважає, що науковий підхід до аналізу управлінських операцій можливий лише на основі розробки організаційної моделі, що повинна відображати якості характеристики об’єкта.

Проблему графічного моделювання досліджували В.Коробейніков, Е.Флора, які зробили її одну з перших спроб в педагогіці науково обґрунтувати і втілити в життя графічні методи управління навчальними закладами. Вони запропонували замінити звичний текстовий річний план навчально-виховної роботи ситемою 12 лінійних графіків. Основою більшості графіків була календарна сітка, однак горизонтальні і вертикальні ділянки мали в різних графіках різне значення. Цими ж авторами була запропонована циклограма управління, а також графік контролю за навчально-виховним процесом і ряд інших інновацій. Зробивши крок до моделювання, автори зупинились на планах-графіках і не зробили спроби вивчити більш широкі його можливості в управлінні педагогічними процесами.

Дослідження В.І.Маслова переконливо довели пряму залежність наслідків діяльності керівників навчальних закладів від наявності в них управлінських знань та вмінь, що складають основу їх посадової компетентності, а управлінську діяльність необхідно розглядати як професію. Запропонована В.І.Масловим модель управлінської компетентності керівника навчального закладу з ідеалізованою теоретичною абстракцією, яка відображає головні напрямки діяльності педагогічного колективу і методи суб’єктно-об’єктної взаємодії в ньому. Автором доведено, що моделювання є специфічним видом управлінської діяльності, без оволодіння і застосування яким, не можна забезпечити ефективне керівництво в навчальних закладах.

Дослідження Н.Г.Ничкало довели можливість та ефективність теоретичного моделювання в системі виховної роботи, особливо із застосуванням комплексного підходу до діяльності, її неординації, а також використанню організаційних моделей управління в системі регулятивно-розпорядчих методів керівництва навчальним закладом.

В свій час педагогічний процес системи профтехосвіти була впроваджена у “ модель комплексного перспективного плану позаурочної виховної роботи СПТУ на весь період навчання”, яка довела можливість передбачення, спрямування і керування цим складним процесом на відносно тривалий час. Але, незважаючи на в цілому позитивний вплив на управління вихованням, комплексна модель була розрахована на глобальний підхід до гармонійного розвитку особистості без можливостей учнів і педагогічних колективів, домінуючими були загальні заходи і колективні форми роботи, не була відображена координація діяльності вихователів. Цікава в цілому, модель залишалась громіздким текстовим управлінським документом. Однією з найбільш фундаментальних робіт з застосування моделювання в системі управління навчальними закладами, в тому числі і професійно-технічними, було дисертаційне дослідження В.С.Пікельної. Авторка переконливо довела, що процес моделювання управлінської діяльності в навчальному закладі мав свою специфічну технологію. В.С.Пікельна визначила “методологічні” принципи моделювання: системно-структурний підхід; прогнозування результатів діяльності; врахування вимог закономірностей; процесу управління; усунення засобами моделювання протиріч, притаманних управлінській діяльності, глибоко обґрунтована методика розробки організаційної моделі оперативного управління методичною роботою (для ПТУ) та організаційної моделі внутрішкільного контролю, а також розкриті можливості використання моделювання в оперативних педагогічних процесах, що має, без сумніву, теоретичне і практичне значення для подальшого розвитку управління навчальними закладами в Україні.

Вивчення досліджень, де застосовується моделювання для різних сфер пізнання і в різних галузях діяльності, дає можливість зробити узагальнюючий висновок, що моделювання – це прагнення людей замінити складність оточуючого світу спрощеною для розуміння картиною. Моделлю може бути гіпотеза, теорія, закон, концепція тощо, тобто все те, що має певну структуру і піддається мисленній уяві. Важливою особливістю моделі є певна суб’єктивна вибірковість її авторів до інформації, на якій вона створюється (залежно від мети розробки моделі і рівня кваліфікації авторів). Однією з суттєвих рис моделей є наявність структури, що реально відтворює найбільш характерні риси і зв’язки головних компонентів системи, що розглядається, об’єкта, процесу та ін.

Аналіз праць з проблемами моделювання і планування роботи навчальних закладів розкриває пріоритетну роль планування в процесі управлінської і повсякденної навчально-виховної діяльності адміністрації і педагогічних колективів. Але далеко не завжди присутнє системне бачення планування, як функції та складової частини управлінського процесу, що виконує конче необхідну технологічну роль, яка відображає специфіку діяльності суб’єкта управління і його об’єктів.

Неможливо погодитись з думкою про те, що планування тільки “спрямоване розкрити зміст функції та їх взаємодію”. Планування є складовою всього управлінського процесу, забезпечує реалізацію головних функцій суб’єкта управління.

На наш погляд, об’єктами системного аналізу моделювання і планування роботи навчальних закладів повинні бути такі головні організаційно-методичні елементи: сутність, принципи, склад, структура, форми та технологія. В основу нашого аналізу різних підходів і поглядів на планування управління навчальними закладами покладено вивчення всіх його елементів з метою встановлення їх ролі, специфіки, ступеню впливу на всю систему, оптимального режиму функціонування.

Реформа освіти в Україні, що здійснюється в останні роки, потребує нових підходів до управління навчальними закладами і відповідного їм наукового та методичного забезпечення, що базується на критичному аналізі спадщини і розробки сучасних теорій, технологій. Аналіз існуючих форм і форм, що пропонуються, а також методів планування загальноосвітніх, професійно-технічних та інших навчальних закладів доводить, що традиційна текстова форма планування починає замінюватись в наші часи на графічну з використанням комп’ютерної техніки, що обумовлює необхідність пошуку раціональних підходів до використання традиційних і нових методів планування як однієї з умов їх удосконалення.

У сучасних умовах переходу до ринкових відносин і безпланового державного управління більшість керівників взагалі відмовилась від перспективного планування, що, на наш погляд, не зовсім правомірно.

Непересічне теоретичне і особливо практичне значення мають науково-методичні рекомендації “Планування роботи професійно-технічного училища в сучасних умовах” підготовлені І.Л. Лікарчуком. Автор змістовно обґрунтував необхідність внесення змін до планування у зв’язку з процесами демократизації і децентралізації в системі профтехосвіти в останнє десятиріччя. Не можна не погодитись з висновками дослідника про те, що “керівники профтехучилищ потрапили у ситуацію, коли їх повноваження виявилися широкими, відповідальність великою, а умови управлінської діяльності, внаслідок специфічної соціально-економічної обстановки, стали надзвичайно складними. Однак, запропонувати нові підходи до управлінської діяльності директору профтехучилища ні педагогічна наука, ні вищі управлінські структури, на жаль, не змогли”.

Спираючись на методологічні засади сучасного менеджменту та його технології, І.Л. Лікарчук обґрунтовано запропонував увести в управління стратегічне, тактичне і поточне планування, розробив оригінальні форми для кожного виду планування. Принципово новим у науково-методичних рекомендаціях автора є бізнес-планування як новий для закладів профтехосвіти вид моделювання.

Спрямовуюче значення для планування роботи закладів професійно-технічної освіти має наказ № 181 Міністерства освіти України від 18.05.98 р. “Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах”, який став нормативною основою для побудови моделей управлінської діяльності різного напрямку, залежно від мети і специфіки роботи навчального закладу. Аналіз праць з управління навчальними закладами, а також застосування в цьому процесі моделювання і одного з його видів – планування дозволяє зробити такі висновки: педагогічна теорія і управлінська практика шукають шляхи підвищення рівня ефективності керівництва навчальними закладами, одним із яких є моделювання і його різновид планування організації функціонування педагогічного і учнівського колективів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Вісник профтехосвіти. – №3, березень. – 1998. – 32 с.
2. Лікарчук І.Л. Планування роботи професійно-технічного училища в сучасних умовах.- К., 1997.
3. Маслов В.І. та ін. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. – К., 1996.
4. Соколов А.Г. Управление деятельностью среднего профтехучилища. – М., 1983.
5. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – Дніпропетровськ, 1998.
6. Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних – акладах // Збірник наказів Міністерства освіти України ч.1 – К.
7. Соколов А.Г. Управление деятельностью среднего профтехучилища. – М., 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Капченко Леонід Миколайович – заступник начальника управління освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації.

Коло наукових інтересів: планування роботи професійно-технічних навчальних закладів.

Стаття надійшла до редакції 9.09.2001 р.

ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Віталій Кравцов

У статті розглядаються актуальні положення ідеї природовідповідності виховання в педагогіці В.О.Сухомлинського. Проаналізовано методологічні основи та механізм реалізації принципу природовідповідності в педагогічній системі В.О.Сухомлинського.

The article deals with such topical issues as revealing the conception of nature-accordance of originated by V.O.Sukhomlynsky. The author analyzed the methodological essential and peculiarities of realization the principle of the nature-accordance of upbringing it pedagogical system of V.O.Sykhomlynsky.

Принципи виховання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту організації та методів виховного процесу (14, 241).

У новітніх дослідженнях із теорії педагогіки принцип природовідповідності виховання розглядається як один з головних. Відзначається, що він ураховує багатогранну природу дитини, не лише її анатомо-фізіологічні, психологічні та вікові, але й генетичні, національні, релігійні й інші особливості (3, 138). Проте до останнього часу, зокрема у 80-х роках, принцип природовідповідності вважався другорядним або ж повністю ігнорувався. Так, в одному з кращих посібників з педагогіки того часу, за редакцією Ю. К. Бабанського, серед великої кількості принципів навчання і виховання принципу природовідповідності ми не знаходимо, хоча новаторство В. О. Сухомлинського визнається у створенні системи екологічного виховання, заснованого на природоохоронній діяльності.

Аналіз досягнень радянської, української і світової педагогіки дозволяє зробити висновок про велику заслугу Василя Сухомлинського у створенні системи виховання, яка ґрунтується на пріоритетності реалізації принципу природовідповідності. За це свого часу педагога критикували, звинувачували у поверненні до ідеалів XVIII століття (7, 6–7). Але, як влучно висловився С.Л. Соловейчик, “вісімнадцятий вік” Сухомлинського обернувся віком двадцять першим (6, 70). Однак, і в наш час далеко не завжди визнається заслуга видатного педагога в цьому питанні, та, не зважаючи на велику кількість досліджень педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, механізм реалізації принципу природовідповідності в його педагогічній системі залишається маловивченим.

Передусім спробуємо визначити характерні риси реалізації принципу природовідповідності в педагогіці В. О. Сухомлинського:

1) принципу природовідповідності відведено визначальну роль у реалізації головної мети освіти – вихованні гармонійної, всебічно розвиненої особистості та в концепції гуманістичного виховання, яка опирається на врахування природних особливостей дитини;

2) гуманістична, ноосферна спрямованість філософських і педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського обумовила реалізацію принципу природовідповідності на основі визнання єдності дитини і природи, засобами природи, організацію взаємин учнів з природою з метою ефективного вільного розвитку їхніх розумових, духовних і фізичних сил;

3) принцип природовідповідності реалізується з метою формування в учнів нового типу світогляду – ноосферного (4), що є виявом послідовного гуманізму, природо- і, як наслідок, людинозберігаючого. Тому екологічне виховання виступає як важлива складова реалізації принципу природовідповідності;

4) принцип природовідповідності є вирішальним, особливо при вихованні дошкільників і молодших школярів. За допомогою його реалізації вченому-педагогу вдається втілити в практику свою філософську концепцію дитячого щастя, домагатися легкої адаптації дітей до шкільного життя;

5) принцип природовідповідності реалізується комплексно в розумовому, моральному, естетичному, трудовому і фізичному вихованні протягом усього періоду шкільного навчання;

6) принцип природовідповідності реалізується В. О. Сухомлинським у рамках цілісної педагогічної системи, в комплексі з іншими дидактичними принципами.

В. О. Сухомлинський обґрунтував нове розуміння принципу природовідповідності, яке можна виразити єдністю таких положень:

– визнання природних і вікових властивостей дитини як вирішального чинника при побудові системи виховання;

– врахування органічної єдності дитини та природи й організація виховання на лоні природи як ефективного і безболісного шляху всебічного розвитку особистості;

– першочергове формування і розвиток естетичних почуттів і етичних оцінок у дітей у спілкуванні зі світом природи як ефективного способу виховання в них стійких моральних переконань і формування основи нового типу світогляду (ноосферного);

– визнання педагогом особливої природи дитинства: “Дитинство – це світ з іншими життєвими нормами, з іншими поглядами, навіть з іншою мовою” (9, 19) і реалізація за допомогою принципу

природовідповідності філософської концепції дитячого щастя як основи позитивного, життєрадісного світосприйняття;

- віра у творчі сили дитини, природовідповідне виховання – шлях розвитку талантів усіх дітей;
- виховання засобами природи як шлях реалізації ідеї виховання без покарань.

Про визначну роль природи у виховній системі Василя Сухомлинського можуть свідчити такі його слова: “Не можна не враховувати, що життя наших дітей відбувається серед природи, природа входить у духовне життя дитини і як нерукотворна краса, і як сфера творчості, як поле, на якому створюється краса душі. Ми глибоко переконані в тому, що бережливе, турботливе відношення до природи, праця, яка прикрашає рідну землю – це найважливіша умова формування духовної краси ... Все це діти більше відчують серцем, аніж розуміють, аніж міркують про це” (10, 121).

Принцип природовідповідності відіграв визначальну роль в організації всього процесу виховання. В.О. Сухомлинський так визначав роль природовідповідності у виховному процесі: “Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Природа, як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу і водночас ускладнює її, робить її багатшою, багатограннішою” (13, 537). Принцип природовідповідності, окрім того, що відіграє вирішальну роль у вихованні, виконує роль об’єднуючого фактора між напрямками виховної діяльності, що створює можливості для комплексного і ефективного вирішення основних виховних і дидактичних проблем. Крім того, організоване спілкування дітей з природою передбачає колективні форми діяльності, сприяє вихованню колективу і вирішенню проблем соціалізації дитини. Нарешті, принцип природовідповідності дуже універсальний, для його реалізації не треба складної підготовки, великої кількості технічних засобів. Василь Сухомлинський був впевнений, і ми погоджуємося з його думкою про те, що в кожному куточку нашої Батьківщини можна знайти творіння природи, але для цього треба багато думати, науково використовувати і висвітлювати найпростіші, найзвичайніші факти і явища життя.

Зробимо спробу розкрити організаційні засади реалізації цього принципу В.О. Сухомлинським. Наразі слід відзначити, що педагог-учений приділяв велику увагу вивченню природи психіки своїх учнів. З цією метою в Павлівській середній школі з 1965 року з ініціативи В.О. Сухомлинського і під його керівництвом було започатковано роботу психологічного семінару. Аналіз протоколів засідань цього семінару, які зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї В.О. Сухомлинського, демонструє широкий спектр досліджуваних учителями питань загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології, що торкалися найрізноманітніших сторін навчально-виховного процесу. Кожне засідання психологічного семінару передбачало розгляд теоретичного і практичного питання. Як правило, “практична частина” присвячувалася розгляду психологічної характеристики окремого учня. В.О. Сухомлинський, надаючи пріоритетного значення реалізації принципу природовідповідності виховання, прагнув залучати своїх колег до вивчення індивідуальних психологічних особливостей кожного учня з метою їх подальшого врахування в навчально-виховному процесі. Педагоги досліджували найрізноманітніші прояви психічної діяльності учня: особливості сприймання, процесів мислення, емоційного життя, темпераменту тощо. У характеристиках просліджується висвітлення як негативних, так і позитивних проявів поведінки дитини. Реалізуючи принцип природовідповідності, В.О. Сухомлинський і його колеги намагалися залучити школяра до активної діяльності, в якій він зміг би розкрити свої позитивні якості. Яскравий приклад тому – характеристика “важкої” дитини, учня другого класу Олександра Акмазикова, після обговорення якої учасники психологічного семінару ухвалили: “Треба враховувати організаторські здібності дитини, вміння і бажання лідувати в колективі. Бажано, щоб він став помічником керівника гуртка художнього читання. Восени та навесні хай посадить деревце для матері, батька та бабусі” (6, 86).

Теоретичні доповіді, обговорення яких було змістом другої частини засідання психологічного семінару, найчастіше готував сам В.О. Сухомлинський. Ось деякі теми його доповідей: “Питання психологічної культури уроку” (28 січня 1966 року), “Про неприпустимість “сильних”, “вольових” засобів впливу на учнів” (18 квітня 1967 року), “Проблеми взаємовідносин учителя й учнів” (24 квітня 1967 року), “Учитель – вихователь” (3 грудня 1968 року). У них, виходячи з особливостей дитячої психіки, обґрунтовується необхідність природовідповідного виховання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Як вже говорилося, принцип природовідповідності реалізовується протягом усього періоду навчання, але цей процес має свої відмінності в залежності від віку вихованців. Умовно можна виокремити три періоди реалізації принципу природовідповідності: у молодшому, середньому, старшому шкільному віці. Механізм і ступінь реалізації принципу природовідповідності в ці три періоди були різними. У молодшому шкільному віці слід виділити ще один період, який можна класифікувати як дошкільну підготовку, оскільки Василь Олександрович одним з перших почав працювати з шестирічними дітьми. Цей рік навчання найбільш повно розкритий В.О. Сухомлинським у книзі “Серце віддаю дітям” і отримав назву “Школа радості”. Вважаючи, що дитинство – найважливіший період людського життя, поділяючи думку Л.М. Толстого і А.С. Макаренка (12, 14), що людина стає тим, чим стала до п’ятирічного віку, педагог особливу увагу приділяв саме першим рокам дитинства. У дошкільному і молодшому шкільному віці розпочинається формування мислення,

мовлення, процес пізнання, і від того, наскільки ефективним буде цей період навчання, залежать і подальші успіхи дитини.

Психологи вважають: у цей період різко збільшується активність дитини, що пов'язано зі зміною її соціального статусу. Відповідно перед нею гостро постає проблема соціалізації, співіснування в учнівському колективі. Особливо великі зміни відбуваються в її емоційній сфері, яка є відображенням ставлення людини до явищ і фактів навколишньої дійсності, до інших людей і самої себе (2, 3–32). Саме в період молодшого шкільного віку в дітей не тільки з'являються нові емоції, але й значно змінюється характер і зміст старих (природа страхів, радощів, почуттів, самоповаги). Але головна відмінність цього віку, як вказувала Л.І. Божович, полягає у зв'язку емоційної сфери школяра з інтенсивним формуванням моральних почуттів. Відтак, стійкість моральних почуттів прямо залежить від того, за якого емоційного фону вони формувалися. Важливо, щоб дитина *відчувала*, як треба вчинити в тій чи іншій ситуації (1, 34).

У цей час, підкреслював В.О. Сухомлинський, потрібно побудувати природовідповідне виховання у світі, близькому й зрозумілому дитині. Не дивно, що у “Школі під блакитним небом” (інша назва “Школи радості”) принцип природовідповідності визначав і форму, і зміст навчання. Педагог практично відійшов від традиційної класно-урочної системи і проводив заняття виключно на лоні природи. Головна мета цих занять – “навчити думати, сприймати, спостерігати” (12, 99). Для учнів природа стає першим об'єктом дослідження в процесі спілкування з нею учнів. При цьому вчитель використовує ці взаємини для закладання основ не тільки розумового, а й морального, естетичного, фізичного розвитку своїх учнів, для створення дитячого колективу. “Школа радості” стає своєрідним містком між дошкільним життям і шкільним навчанням, дозволяє педагогу реалізувати свої філософські гуманістичні ідеї про можливість вільного виховання.

Крім того, організоване спілкування дітей з природою у цей час виконує визначальну функцію у виявленні педагогом в процесі спостереження індивідуальних здібностей, нахилів, задатків учнів, вивчення індивідуальних особливостей процесів сприймання, мислення, розумової праці, здоров'я. Все це дозволить ефективно організувати процес навчання у шкільні роки і реалізувати одну з головних складових принципу природовідповідності – врахування індивідуальних потреб і здібностей дитини при організації процесу виховання.

В.О. Сухомлинський був упевнений у необхідності поступового введення учнів у нове для них життя. Тому перші роки навчання мало відрізнялися від “Школи радості”. Педагог відзначав: “Поступовість у підготовці дітей до класних занять – невідмінна умова повноцінного трудового, морального й розумового виховання. Кінцева мета в тому, щоб навчити людину працювати в будь-яких умовах” (12, 114). При цьому принцип природовідповідності і є тим пом'якшуючим фактором, що сприяє зниженню перевтоми і запобігає виробленню негативного сприйняття дітьми шкільного життя. Тому велика кількість занять на лоні природи зберігається і надалі.

Організоване спілкування з природою продовжує виконувати різні розвиваючі функції. Починаються “подорожі” у навколишній світ, у результаті яких діти створюють триста сторінок “Книги природи”. Отже, головне призначення реалізації принципу природовідповідності у молодшому шкільному віці – сприяти розвитку індивідуальних здібностей, творчого мислення, фізичному загартуванню, заохоченню до навчання, адаптації до шкільного життя. У великій мірі реалізація принципу природовідповідності у молодших класах визначала спілкування з природою як ефективну форму організації навчання.

Роки отрочества (підлітковий вік) значно відрізняються від дитинства. Відмінності особливо помітні як у сфері психіки, моральних почуттів, у сфері світосприйняття, так і в розумовому та психічному розвитку. В.О. Сухомлинський відмічав: “Залежно від того, в яких умовах виховується підліток, якими джерелами пізнання, мислення, бачення світу живились його думки й почуття в роки дитинства, його або обурює зло, що коїться на його очах, і радує добро, або ж він байдужий і до зла, і до добра” (11, 287).

Видатний педагог підкреслював особливість мислення підлітка: “прагнення співвідносити все, що відбувається в навколишньому світі, що вивчається в школі, читається в книжці і т. д., зі своєю особистістю, з внутрішнім світом думок, почуттів, переживань” (11, 312). Тому природовідповідність виховання в цей період базується перш за все на врахуванні природних особливостей підлітків, пов'язаних з їхнім анатомо-фізіологічним розвитком, статевим дозріванням. В. О. Сухомлинський переконаний у необхідності статевого виховання, врахуванні нерівномірності розвитку дівчат і хлопців, у колективному вихованні, у демократичних стосунках учителя з учнями. У цей період велика увага приділяється фізичному вихованню з метою загартування учнів, допомоги їхньому природно-фізичному розвитку. Для цього ефективно використовувались заняття на свіжому повітрі, на природі. Особливо велика роль природовідповідного виховання під час канікул, у піонерському таборі, під час перебування у “Сонячній діброві”. Саме тут підлітки працюють, активно досліджуючи багатства рідного краю, спостерігаючи за природою.

Взагалі, процес творчого вивчення природи, який почався у молодших класах, продовжується безперервно. Але тепер головним способом взаємодії учнів з природою стає праця. Щозими, як і щоліта, діти працюють у лісі, в полі, в саду, вчать співпрацювати з природою, цінувати, милуватися її красою. Разом з тим В.О. Сухомлинський був упевнений, що пізнання світу неможливе без наукового підходу. Він

важав за доцільне, щоб знання про Всесвіт давав підліткам один педагог, вихователь. Тут реалізується його прихильність до філософії гармонійної цілісності освіти (холістської). Виховний сенс цієї гармонії полягає в тому, що самопізнання, самовиховання відбуваються на широкому фоні пізнання найзагальніших закономірностей природи. Ця гармонія і є суттю формування науково-матеріалістичних поглядів, був переконаний Василь Олександрович. Слід наголосити, що саме в підлітковому віці пізнання природи, одночасно з оволодінням діалектичним мисленням, є, на думку педагога, основою соціалізації учнів, усвідомлення і утвердження своєї людської величі. Але життєрадісне світосприймання, яке формується у процесі організованого спілкування дітей з природою, є складовою повноти духовного світу особистості, без якої немислиме повнокровне інтелектуальне життя. Василь Сухомлинський і його колеги на уроках і заняттях предметних гуртків не тільки розкривали таємниці природи, але й олюднювали навколишній світ, вчили бачити природне в людині і людське в природі, закладали засади екологічного виховання, природозберігаючої діяльності. З цією метою створювалися добровільні загони, такі, як “Сміливі і безстрашні”, які займалися охороною природи.

Більш активна, самостійна природовідповідна діяльність учнів організовується в роки юнацтва. Великою мірою реалізація принципу природовідповідності у старшому шкільному віці показана Василем Олександровичем у рукописі монографії “Виховання юнацтва”. Головною метою природовідповідного виховання у старших класах є врахування природних нахилів і здібностей учнів з метою їхньої підготовки до вибору професії, що реалізується через навчальні предмети і діяльність факультативів та предметно-наукових гуртків.

Зміст діяльності учнів у той час спрямований на вивчення таємниць природи з метою формування наукового уявлення про світ. Навчання в цей період носить багато в чому практично-виробничий характер. Відтак, працюючи в полі, на фермі, в лісі, в саду, учні вчаться практично реалізовувати свої знання. При цьому В.О. Сухомлинський впевнений, що “знання повинні відбиватись у духовному житті, у практичній діяльності” (8, 60), тому навчання і діяльність носять колективний характер, а природоохоронна робота є фактором формування відповідальності за все живе, самообмеження і відтак – основою світогляду нового типу (ноосферного). Побороти власний егоцентризм старшокласникам допомагають заняття з молодшими школярами, яких вони вводять до “храму природи”, керують малюками-дослідниками природи, обладнують місця для занять у саду (8, 81, 87). І, нарешті, юнаки здійснюють великі походи по 150–200 км, мета яких – дослідити природу рідного краю, а, крім того, показати учням, що у світі ще дуже багато незвіданого, недослідженого, і освоєння світу, розумне господарювання в ньому – це мета їхнього завтрашнього дорослого життя.

Вивчення протоколів засідань педагогічної ради, психологічного семінару, методичних об’єднань і матеріалів рукописного журналу “Педагогічна думка”, що зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї В.О. Сухомлинського в с. Павлиш Онуфріївського району Кіровоградської області, дозволяє нам стверджувати, що положення реалізації принципу природовідповідності виховання були предметом творчої дискусії в педагогічному колективі, впроваджувалися в практику навчально-виховного процесу в масштабах усієї школи, що робило цей процес цілісним і комплексним. Багато уваги проблемі реалізації принципу природовідповідності приділяли педагоги Г.І. Сухомлинська, Я.І. Лисак, Р.Н. Заза, Н.М. Жаленко, Г.О. Нестеренко, Г.Я. Вовченко, С.О. Сухомлинський, З.Г. Курньова, які під керівництвом директора школи В.О. Сухомлинського досліджували особливості пріоритетної реалізації принципу природовідповідності при вихованні учнів різних вікових груп, у викладанні окремих навчальних курсів і предметів. Результати досліджень заслуховувалися і обговорювалися на засіданнях педагогічної ради й теоретичного семінару. У Педагогічно-меморіальному музеї В.О. Сухомлинського зберігаються рукописні журнали “Педагогічна думка” за 1963–1969 роки, в яких вміщені ці повідомлення, методичні розробки, статті, а також протоколи психологічного семінару, в яких ми знаходимо багато цінних ідей і думок.

Таким чином, Василю Сухомлинському належить першість у системній реалізації в педагогічній практиці принципу природовідповідності виховання, який мав пріоритетне значення в його педагогіці. В.О. Сухомлинський теоретично обґрунтував і розвинув зміст та можливості реалізації вищезгаданого принципу, поклавши за основу природовідповідного виховання філософську концепцію, актуальну в наш час. Відтак, принцип природовідповідності реалізується протягом усього періоду шкільної освіти, виконуючи світоглядноформуючу функцію, маючи певні особливості реалізації в залежності від вікових даних учнів. Реалізація принципу природовідповідності опирається на вивчення і врахування природно-індивідуальних здібностей дитини, на організацію творчого, активного спілкування учнів з природою, на пріоритетність духовного розвитку, екологічне виховання. Нарешті, принцип природовідповідності відіграє провідну роль в усіх сторонах всебічного розвитку особистості: розумовому, моральному, фізичному, трудовому й естетичному вихованні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л.І. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 352 с.

2. Виготский Л.С. Педагогическая психология .– М.:Педагогика, 1991.– 479 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : Навчальний посібник .–К.: Вища школа, 1997.– 303 с.
4. Кравцов В.О. Філософія ноосфери у педагогічній творчості В.О.Сухомлинського // Педагогіка та психологія : Зб. наукових праць .– Харків, ХДПУ, 1999.– Вип. 10.– Ч. 2.– С.53-57.
5. Протоколи засідань психологічного семінару Павлиської середньої школи за 1968-1969 н.р. //Педагогіко-меморіальний музей В.О.Сухомлинського в с. Павлиш .–ЛВ 1656/1656 .– Кн. 2.
6. Родчанін Є.Г., Зязюн І.А. Гумманіст. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А.Сухомлинского.– М.: Педагогика, 1991.– 112 с.
7. Сухомлинська О.В. Василь Сухомлинський в зарубіжжі // Початкова школа .– 1998.– № 9.– С. 5-10.
8. Сухомлинський В.О. Воспитание юношества // ЦДАВО України .– Ф. 5097.- Оп. 1.– спр. 165.– 91 арк.
9. Сухомлинський В.О. Вчитель і діти // ЦДАВО України .– Ф. 5097.– Оп. 1 .– спр. 535.– 27 арк.
10. Сухомлинський В.О. Заповіді дитинства и отрочества // ЦДАВО України .– Ф. 5097.– Оп. 1.–спр. 139.– 230 арк.
11. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори : В 5-ти Т.– К.: Рад. школа , 1977.– Т. 3.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори : В 5-ти Т.– К.: Рад. школа, 1977 .– Т. 3.
13. Сухомлинський В.О. Школа і природа // Вибр. твори :В 5-ти Т.– К.: Рад. школа, 1977.– Т. 5.
14. Фіцула М.М. Педагогіка .– К.: Академія, 2000.– 544 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: парадигма природовідповідного виховання, творча спадщина В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2001 р.

МІКРОСЕРЕДОВИЩЕ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА – ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЙОГО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Інна Краснощок

У статті пропонується спроба аналізу взаємовпливу мікросередовища життєдіяльності майбутнього вчителя на формування його самореалізації.

The article proposes an attempt to search the microenvironment of a futur teacher's activity and his self-realization.

Кожна академічна група, факультет, навчальний заклад як організаційне утворення є певною сукупністю ролей. Ми спробуємо проаналізувати лише студентську академічну групу. За допомогою своїх ролей студенти, які входять до складу навчальної академічної групи, вступають у систематичні відносини один з одним і реалізують покладені завдання щодо здобуття професії. Зв'язки між ролями, які виконують студенти і самими студентами, досить складні. У період вступу до вищого навчального закладу і розподілу в академічні групи студенти виявляють особисті інтереси і потреби, прагнення, соціальні установи. Так, одні з них зорієнтовуються до виконання громадських доручень, інші зорієнтовують свою навчально-пізнавальну діяльність у науковому напрямку, а ще інші стають учасниками різноманітних художніх та спортивних колективів. Унаслідок всього цього академічна група уже є більшими утвореннями, ніж просте функціональне об'єднання студентів, вона стає мікросередовищем, життєдіяльності особистості майбутнього вчителя, тобто різновидом соціальної групи.

У працях А.С. Макаренка чітко реалізуються важливі методологічні принципи дослідження соціальної групи. Він розумів колектив як “соціально живий організм, який тому і організм, що він має органи, що там є повноваженням, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність...” (1, 257).

Для встановлення ефективності академічної групи як фактора формування самореалізації майбутнього вчителя ми розглядаємо не лише формальний зміст діяльності студентів, але також і соціальний зміст ролей, які вони виконують, з урахуванням індивідуальних інтересів і взаємин.

Якщо участь членів академічної групи у громадській і науково-дослідній діяльності має соціально-значущий характер, то інші члени групи, які до такої участі не залучені, також орієнтуються на суспільноцінну діяльність згідно зі своїми інтересами й уподобаннями, а відповідно і сприяють формуванню своєї соціальної самореалізації.

З точки зору сучасної психолого-педагогічної науки взаємозв'язок формування колективу і особистості характеризує їх як системне явище. Поняття системи як таке, включає обов'язково два моменти: по-перше, будь-яка система є сукупність, набір або множина компонентів. По-друге, між цими компонентами існують певні співвідношення. Системний підхід щодо аналізу педагогічних явищ передбачає наявність зв'язків і відношень між складовими елементами такого явища. Системний характер розвитку академічної групи

характеризується ідеєю цілісності. Це значить, що академічна група, яка утворена і функціонує внаслідок взаємодії студентів, які входять до її складу, володіє соціальними властивостями на основі того, що і студенти також володіють такими властивостями.

На основі аналізу різноманітних наукових досліджень ми окреслюємо умови, які впливають на формування соціальної самореалізації студентів академічної групи: ступінь активності її членів, тимчасову стабільність мети групи (одержання спеціальності), правові і моральні обмеження майбутнього вчителя.

Системний характер академічної групи передбачає вироблення у групі специфічних новоутворень, які виступають у вигляді групових норм, цінностей, рішень і т.п. Діяльність академічної групи розглядається нами як умова стандартизації соціально-професійної зрілості студентів як майбутніх учителів, для яких соціально-професійна зрілість обов'язково включає в себе соціальну самореалізацію.

Розглядаючи процес формування соціальної самореалізації студентів, які є членами академічної групи, ми вивчали вплив групи на формування індивідуальної соціальної самореалізації студентів. Студенти, члени групи обов'язково зіставляють свої індивідуальні характеристики із діяльнісним контекстом групи.

За характеристикою Е.В. Ільenkova (2) масштаб особистості людини вимірюється лише масштабом тих реальних завдань, у ході розв'язання яких вона і виникає, і оформляється у своїй визначеності та розглядається в справах, які хвилюють і цікавлять не лише власну персону, а й багатьох людей... Тому сила особистості – це завжди індивідуально виражена сила того колективу, того “ансамблю” індивідів, який у ній ідеально представлений, сила індивідуалізованої спільності прагнень, потреб, мети, які нею керують.

Результати дослідно-експериментального дослідження одних і тих же навчальних груп педуніверситету за 3 роки показують період показують, що академічна група є необхідною умовою формування соціальної самореалізації студента. Рівень сформованості соціально-професійної зрілості студентських груп ще недостатньо високий для самостійного вирішення виховних, навчальних, організаційних та інших справ, формування соціальної зрілості академічної групи є необхідною умовою формування соціальної самореалізації її членів. Тут ми використовуємо відому педагогічну закономірність: процеси розвитку соціальної зрілості особи і її колективу невіддільні. У лонгитюді чітко спостерігається залежність зростання значення індексу соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя і значення індексу соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя і значення індексу соціальної зрілості академічної групи, членом якої є цей студент.

Для аналізу ми брали значення індексів соціальної зрілості десяти студентів, по одному із академічної групи факультетів, які використовувалися у дослідженні. За період з 1996 по 1999 рік відбулися значні якісні зміни в показниках соціальної самореалізації особистості тих студентів, які цілеспрямовано залучалися до участі у громадській діяльності. Змінювався у напрямку зростання й індекс соціальної зрілості академічної групи цих студентів.

Соціальна зрілість академічних груп педагогічного навчального закладу як і соціальна самореалізація студентів, членів цих груп зростає залежно від курсу навчання, тобто від здобутого соціального досвіду студентів. Але у тих студентів, які беруть участь у громадській діяльності, їх особиста соціальна самореалізація і соціальна зрілість групи зростає набагато швидшими темпами. Отже, участь студента педагогічного навчального закладу в громадській діяльності є ефективним фактором формування соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя. Аналогічна ситуація спостерігається і для тих студентів які виконують дипломні дослідження.

Залежно від зростання рівня соціальної зрілості групи зростає кількість студентів, які беруть участь у виконанні громадських доручень та науково-дослідній роботі. Така залежність спостерігається практично для студентів усіх факультетів, що залучалися до дослідження.

Участь студентів у науково-дослідній діяльності має свої специфічні особливості, які зводяться до індивідуальної діяльності студентів. Специфіка організації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах така, що навчальне спілкування між студентами здійснюється основним чином у груповій формі занять. Виключенням тут є лише науково-дослідна робота. Участь студента педагогічного навчального закладу у виконанні науково-дослідної роботи є ефективною умовою формування соціальної самореалізації його особистості. Як засвідчує практика організації науково-дослідної роботи, у більшості випадків студенти прагнуть до організації колективної діяльності, яка спрямована на досягнення суспільно-значущого результату. В останні роки активізувалися й успішно застосовуються форми і методи залучення студентів до наукової діяльності, які сприяють посиленню творчого характеру навчального процесу. Це різного роду науково-творчі об'єднання студентів, проблемні дослідницькі, конструкторські групи тощо.

Кількість студентів, які беруть участь у виконанні дипломних досліджень, залежить безпосередньо від курсу навчання. Активізація й залучення до майбутніх учителів виконання наукових досліджень виявляється на третьому курсі, коли згідно з навчальними програмами всі студенти виконують курсові роботи. З цього часу більшість студентів починає працювати у напрямку виконання дипломного дослідження. Соціально-професійний досвід, який здобувають студенти в процесі виконання дипломних досліджень є важливим і ефективним засобом, чинником формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя. У процесі такої діяльності студент виробляє вміння використовувати у своїй роботі все те нове, що

з'являється в науці і практиці, виробляє навички організаторської діяльності. Майбутній учитель, який у період навчання в навчальному закладі брав участь у науковій діяльності, виховує в собі звичку до наполегливої інтелектуальної праці, вміння розв'язувати нестандартні проблеми, здатність з наукових позицій включатися у розв'язання практичних завдань.

Один із напрямків досліджень сучасності має мету вивчення закономірностей формування соціально-професійної зрілості студентських колективів. Основна мета цих досліджень – поліпшення або оптимізація діяльності студентів, їх академічних груп у напрямку формування соціальної самореалізації майбутніх вчителів.

Ідея використовувати студентську академічну групу як базис для вдосконалення навчально-виховної роботи педагогічних закладів – була запропонована багато років тому. Але активне впровадження цього підходу в життєдіяльність розпочалося не так давно.

У процесі спільної діяльності зароджується новий мотиваційний комплекс, який з часом обростає новими мотиваційними шарами. На кожному наступному етапі розвитку самореалізації він виконує специфічні функції при формуванні мети навчання – відіграє роль джерела смислоутворень і механізму самоактуалізації, що забезпечує точність (доцільність) обрання мети; при виробленні рішень слугує основою їх гнучкої варіативності при професійному проектуванні – умовою нестандартності застосування педагогічних підходів.

Групова робота формує позитивні умови особистісного розвитку учасників. Відомий психолог А. Маслоу, один із лідерів гуманістичної психології, запропонував критерії, які дозволяють визначити ступінь самоактуалізації особистості. Ці критерії можна застосувати й для учасників групової діяльності.

– адекватність і реалістичність в оцінці себе та довколишніх, прагнення уникати ілюзій та мати справу з реальною дійсністю;

– терпимість, вміння сприймати себе та інших такими, якими вони є, із розуміння ставитися до складнощій людської натури;

– безпосередність (“спонтанність”) емоційних реакцій і поведінки;

– широта життєвих інтересів;

– вірність життєвим цілям, вміння долати непорозуміння, опір та інші перепони;

– “креативність” – творча спрямованість мислення, винахідливість у професійній діяльності, новий погляд на звичні речі;

– здатність встановлювати тісні емоційні контакти з товаришами та колегами;

– почуття гумору;

– увага до моральних проблем (3).

Якщо людина стала студентом, то держава опосередковано через свої інстанції гарантує їй, що для неї буде забезпечене відповідне навчання і можливості для особистісного розвитку, що будуть створені умови для того, щоб людина могла зробити внесок, який відповідає її здібностям та можливостям. Академічна студентська група, де навчається студент, майбутній вчитель повинна включати ефективні комунікації і дійову систему заохочення і визнання.

У груповому процесі всі члени академічної групи взаємодіють один з одним. Ця взаємодія створює для групи можливість сформувати групові цілі, забезпечити ефективну організацію формування соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя.

Активізація пізнавальної діяльності студентства, ефективне управління її формуванням і розвитком соціальної самореалізації, методичне, організаційне і морально-психологічне забезпечення – це не лише складна педагогічна проблема, але і важливе соціальне завдання. В умовах сучасності навчально-пізнавальна діяльність майбутнього вчителя наповнюється новим змістом і стає різновидом його соціальної активності, що перебуває у логічних взаємозв'язках із соціальною самореалізацією.

Важливими ознаками такої активності є усвідомлення студентом кінцевої мети – оволодіння знаннями і на цій основі творче ставлення до процесу пізнання. Ставлення студента до навчання, його пізнавальна активність залежить перш за все від змісту мотивації навчальної діяльності, від взаємозв'язку суспільного і особистісного змісту вищої освіти, від структури і динаміки ціннісних орієнтацій студентів. Якість підготовки майбутнього вчителя багато в чому залежить від того, наскільки від курсу навчання зростає інтелектуальна активність і на основі цього формується творчий тип мислення. Розвиток творчого мислення – складова частина комплексного процесу підготовки майбутніх вчителів. Вона визначається тим, наскільки викладачі володіють науково обґрунтованими методами викладання, цілеспрямовано організовують роботу розвитку в студентів здатності до творчого мислення з врахуванням індивідуальних особливостей кожного із них.

Соціально-групові методи організації навчального процесу необхідно органічно поєднувати з творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності. Створення оптимальних умов для творчого розвитку майбутнього вчителя передбачає педагогічне доцільне поєднання індивідуальних та групових форм організації навчального процесу, зростання ролі студентських колективів і розвиток творчої активності майбутніх вчителів.

Навчання і розвиток особистості студента у напрямку формування його соціальної самореалізації залежить не лише від здібностей самого студента, його працездатності, наполегливості в оволодінні знаннями, а значну роль тут відіграє характер мікросередовища академічної групи, який відбивається на процесах мотиваційної сфери при виробленні ставлення до майбутньої професії, товаришів, викладачів.

Аналізуючи об'єктивні умови розвитку мікросередовища академічних груп, ми враховували відсутність на початковому етапі їх функціонування будь-якого спеціального підбору членів цього середовища з боку самих студентів. У кожній академічній групі є студенти, які мають різний рівень соціальної самореалізації, соціальне походження тощо. А це визначає певну стихійність і складність процесу формування соціальної зрілості академічної групи.

Суспільне значущі цілі й завдання, які властиві для академічної групи, реалізуються в певних видах діяльності. Вони бувають як специфічними, так і неспецифічними для того соціального змісту, який виконують студентські академічні групи. Специфічними видами діяльності академічної групи педагогічного навчального закладу є: навчально-пізнавальна, науково-дослідна діяльність, та громадська діяльність. До неспецифічних видів діяльності ми відносимо участь студента у спортивних заходах, робота по виконанню трудових завдань, відпочинок.

Академічна група, яка має високий рівень соціальної зрілості, характеризується тим, що в ній має перевага суспільна мета, тут активно реалізується підготовка й орієнтація майбутнього вчителя до співпраці.

Проведений кореляційний аналіз дає можливість стверджувати, що існує тісний взаємозв'язок між участю студента в справах групи і його участю в громадському житті під час навчання у загальноосвітній школи. Аналогічний взаємозв'язок спостерігаються і в залежності від факультету і спеціалізації. Формування соціальної самореалізації здійснюється в усіх сферах життєдіяльності майбутнього вчителя – спілкуванні, навчанні, науково-дослідній та громадській роботі. Особистий внесок студента в життєдіяльність групи повністю залежить від його громадської позиції.

У залежності від характеру і рівня показників кожна навчальна група проходить свій шлях розвитку і за сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов досягає певного рівня соціальної зрілості як і соціальної самореалізації особистість студента, члена цієї групи.

У науковій психолого-педагогічній літературі існує багато різноманітних характеристик, критеріїв рівня розвитку студентських навчальних груп, починаючи з єдності світоглядної спрямованості й ціннісних орієнтацій у них, до збігу формальної і неформальної структури та високих показників успішності.

Так, наприклад, Л.І. Марисова визначає такі критерії соціальної зрілості студентської групи як колективу:

1) рівень соціальної цінності предметної діяльності студентської групи за її трьома стержневими лініями (виконання основної студентської функції, відповідність поведінки нормам способу життя, вплив на гармонійний розвиток особистості кожного члена групи);

2) рівень згуртованості як, ціннісно-орієнтаційної єдності групи;

3) рівень організаційної єдності групи;

4) рівень задоволення членів групи станом справ і взаємостосунків у групі;

5) рівень емоційної культури і перевага певного тону взаємостосунків;

6) рівень усіх видів групової громадської активності;

7) рівень групової самосвідомості і потреби в її розвитку (4, 27). Ми поділяємо запропоновану систему критеріїв. Але потрібно відзначити, що в сучасних умовах деякі із них зазнають певної змістової переорієнтації. Студенти на перший план ставлять у ряді випадків успішність своїх товаришів. У процесі експериментального дослідження ми спостерігали, як ті студенти, що мають високий рівень успішності, не займають високого становища в системі міжособистісних стосунків у групі. Користуються повагою в більшості випадків ті студенти, які мають активну соціальну позицію. Ці студенти в більшості своїй характеризуються також і високим рівнем здійснення соціальної самореалізації.

Основна діяльність студентів – це діяльність навчальна, пізнавальна, підготовка до майбутньої професійної діяльності, тому вона і повинна бути найбільш значущою. Відповідно і академічна група як засіб формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя теж повинна бути значущою. Рівень соціальної зрілості академічної групи обумовлює включення членів групи в різноманітні соціальні об'єднання, які сприяють формуванню соціальної самореалізації особистості студентів.

Групові взаємостосунки характеризуються педагогічною спрямованістю. Під педагогічною спрямованістю студентської групи ми розуміємо гармонійне поєднання різноманітних ієрархічних соціально-психологічних характеристик, які адекватно передають професійній діяльності майбутнього вчителя.

Мікросередовище групи виконує важливі виховні функції. Різні форми активності впливають на формування соціальної самореалізації студента. У групі здійснюється трудове виховання студентів як у навчальній роботі, так і шляхом залучення до участі у діяльності по самообслуговуванню, тобто в різноманітних видах санітарно-гігієнічного прибирання аудиторій, територій та приміщень гуртожитків.

Особливий вплив має група на розвиток етичної культури особистості, сприяє формуванню якостей, які стають рисами як самої особистості, так і здійснюють значний вплив на розвиток суспільства.

У зв'язку із зміною характеру пізнавальної діяльності суспільної діяльності активізацією участі у життєдіяльності середовища, інтенсивно формується світогляд, моральна сфера студента, розвивається самосвідомість, зростає роль моральних переконань, моральної свідомості. Майбутній учитель розвиває здатність аналізувати складні світоглядні й моральні особливості, які він уже в змозі застосувати у процесі розвитку соціальної самореалізації своєї особистості.

Дослідження процесу розвитку особистості майбутнього вчителя в мікросередовищі його життєдіяльності показують, що середовище володіє значними можливостями і як засіб індивідуальної свідомості суспільних ідеалів і цінностей, колективістської психології, і як інструмент індивідуального розвитку особистості майбутнього вчителя. Творчий розвиток кожного студента необхідний для розвитку самого колективу, його стану, рівень соціальної самореалізації таким чином не лише стимул для вдосконалення індивідуальності особистості, але певною мірою результат удосконалення особистостей, із яких він складається. Розвиток колективу знаходиться у тісній взаємодії з тим, наскільки ефективно здійснюється в ньому розвиток соціальної самореалізації особистості кожного його члена.

Студенти, які беруть активну участь у життєдіяльності своєї академічної групи, мають високий рівень соціальної самореалізації. Для того, щоб виконувати певні громадські обов'язки, необхідно, щоб студент, крім добрих організаторських здібностей, володів і певними моральними якостями, виявляв відповідальне ставлення до навчання. Найвагомішим у процесі формування соціальної самореалізації особистості майбутнього вчителя є його самостійність. Прагнучи до зростання соціальної самореалізації через самовдосконалення, студент використовує як педагогічно організовані впливи, так і виявляє самодіяльність у цьому напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Макаренко А.С. Сочинение в 2 т. – М., 1951. – т.2.
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1981.-464 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. –М., 1982.
4. Марисова Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности / Отв.ред.Б.И. Королев. – К.: Вища школа, 1985. – 51с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Краснощок Інна Петрівна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей формування соціально-професійних якостей майбутнього вчителя.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2001 р.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МУДРОСТІ В КОНЦЕПЦІЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Василь Ликов

Автор на основі державних документів про освіту, праць павлівського вчителя та архівних матеріалів обґрунтував роль народної мудрості у вихованні громадянина України.

The author substantiated the role of people's wisdom in the upbringing of a Ukrainian citizen on the basis of the state education documents, the works of Pavlysh teacher and archival materials.

Народна педагогіка є основою національної культури та духовності народу, без яких неможливо виховати сучасну молодь. У державних документах про освіту, навчання та виховання зазначається, що формування громадянина повинне спрямовуватися на “виховання національної самосвідомості, досконалості та культури” (1).

Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи (3) та Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2) наголошують на тому, що новій суверенній Україні потрібні громадяни, які зможуть опанувати і втілити в життя провідні демократичні цінності цивілізованого суспільства, не втративши при цьому кращих здобутків попередніх поколінь українського народу. Громадянин України в період інтенсивного державотворення немислимий без пробудження й розвитку національної самосвідомості, тобто поваги до свого народу, його історії, культури, моралі, національних та загальнолюдських цінностей, а також їх глибокого пізнання. Як стверджує професор А.Я. Розенберг (5) – (Кіровоград), неодмінною умовою реалізації принципу громадянськості в практичній

діяльності педагогів є етнізація особистості, залучення до справ рідного народу, формування правосвідомості, патріотичних почуттів і морального обов'язку.

Виховати справжніх громадян можливо за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання обов'язково опирається на ідеї народної світоглядної філософії, ґрунтуватиметься на засадах української етнопедагогіки, фольклорі, кращих здобутках вітчизняної наукової педагогічної думки. Під їх впливом, на думку члена-кореспондента АПН України, професора В.Г. Кузя (Умань), “формується національний світогляд, його народнофілософська основа”(4).

Народна мудрість як національна цінність, маючи неабиякі виховні потенції, є основою народного виховання, залучаючи людину до образного бачення навколишнього світу, формуючи оптимізм, почуття впевненості в перемозі добра над злом, прилучаючи молодь до народних скарбів, до досвіду поколінь.

Педагогіка народної мудрості – це місток, який зберігає наступність поколінь, допомагає школярам глибше вивчити історію народу, його культуру, побут, естетику й мораль, сформувати у них фольклорно-образне бачення світу, виховати молодь на національних та загальнолюдських цінностях, які сприяють утвердженню у свідомості, почуттєвій та вольовій сферах людини ідеалів правди, добра, віри, краси та совісті, справедливості, людяності й гідності. У юних громадян України повинна бути сформована моральна готовність та вміння боротися зі злом, утверджувати культуру і духовність, дбати про трудову та естетичну освіченість і вихованість. Розвиваючи у молоді індивідуальні здібності і талант, сучасне виховання як ніколи покликане задовольняти різнобічні потреби людини, забезпечуючи умови її самореалізації засобами рідної мови, традицій і обрядів, народного календаря, фольклору, декоративно-прикладної, етнографічної та краєзнавчої діяльності, родинного виховання.

Важлива роль у процесі етнізації школярів належить учителю, цьому, за висловом талановитого педагога-методиста В.П. Вахтерова /1853 – 1924/, “нерву та душі школи”. Його гуманізм, духовність, національна свідомість, любов до людини, самовдосконалення сприяють формуванню справжніх громадян України.

Причетність до нації виховують у юних школа, родина, довкілля, мистецтво, засоби масової інформації, які покликані формувати позитивну національну енергетику, а також народна мудрість.

Величезна заслуга в розвитку педагогіки народної мудрості належить Василю Олександровичу Сухомлинському – видатному національному педагогу, який, живучи в заполітизованому суспільстві, розвивав ідеї народної педагогіки. Сільський учитель тримав тісний контакт із соціумом, який живив ученого своїми ідеями. Він створив систему родинно-шкільного виховання, використавши етнетику, природу, дитячий фольклор, працю, творчість вихованців, що сприяло формуванню психології та менталітету українця, рис громадянськості й духовності.

Сухомлинський – виходець із народу. Дідусь навчив його любити і поважати книгу, мудрість, писемне слово, бабуся заворожувала онука казкою, батько-трудівник навчив сина працювати на землі, майструвати, мати – любити пісню і красу. Мудрість, знання, казка, природа, праця, пісня і краса – ці біоструми скеровували життя Василя Олександровича в єдиний біологічний ритм, були генетично закодовані в його свідомості. Це дало змогу сільському вчителю засобами громадянського та родинного виховання розвинути потенції народної педагогіки, піднести роль слова, фольклору, праці й природи, вказавши на шляхи формування у дітей, підлітків і юнаків морального здоров'я, духовності та загальнолюдських цінностей.

Павлівський педагог ще на початку 50-х років ХХ століття писав про формування громадянина. Архівні матеріали Павлиша, Кіровограда, Києва свідчать про це. Так, вивчаючи особисті фонди вченого у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України /далі ЦДАВОВУУ/ (12), ми знайшли справи /всього їх 1243/, які підтверджують думку про те, що В.О. Сухомлинський, базуючись на ідеях народної педагогіки, створював нову гуманістичну систему виховання громадянина, основними положеннями якої є:

1. Справжній громадянин “повинен усвідомлювати не слова, а поняття” (12). Це вчитель писав у праці “Аналіз уроку” /ІІІ, 1951/. Щоб роз'яснити дітям поняття “громадянин – патріот народу”, він написав три орієнтовні шкільні твори “За що я люблю Батьківщину ?” /причому, в історичному, літературно-публіцистичному та художньому плані/.

2. Громадянин формується за партою, на уроці, під час пізнання. “Урок – це виховання характеру, почуття обов'язку, дійового патріотизму, любові до своєї Батьківщини” (12).

3. Неможливо виховати громадянина без шкільних традицій /від лат. trado – передача/, завдяки яким учні “бережно охороняють, закріплюють та передають від одного покоління до іншого правила, закони та звичай колективу” (8).

До речі, крім учнівських традицій /ведучої ролі випускників у школі, традицій щоденної праці, взаємодопомоги, збереження учнівського колективу, що взято із народних уявлень про місце старійшин у громаді, ролі праці та взаємовиручки, побратимства та міцності осередку/ В.О. Сухомлинський започаткував учительські традиції /постійності вчительського колективу, наставництва, висловлення народної любові заслуженим учителям, школі, уроку – була втілена в практику роботи школи конференція про урок, що стимулювало виховання в учителів любові та поваги до уроку/.

4. За В.О. Сухомлинським, громадянин формується засобами виховної роботи, цікавої, дієвої, близької для учнів, – боротьби за зразковий учнівський зошит, ремонту книг у шкільній бібліотеці, систематичного читання газетних вітрин, організації зимових спортивних змагань, проведення конкурсу на краще знання історії рідного краю (9).

Отже, тренуючись у корисних діях, школярі проходили школу громадянськості.

5. Істинний громадянин немислимий без джерел патріотизму – школи, села, колгоспу, минулого та сучасного народу (6), рідної мови – цієї “наймогутнішої сили, яка зв’язує дитину з народом” (6), фольклору та сім’ї, яка “входить у життя і першою дитячою казкою, і влучним народним прислів’ям, що карає ледаря або вихваляє трудівника” (6), і “сімейним укладом життя із самовідданою працею, справедливістю та чесністю(6), і “незабутніми хвилинами благоговіння перед природою” (6).

Вивчаючи рідні куточки дитинства /мезосередовище/, школярі навчалися не тільки милуватися, захоплюватися /педагог використав термін “слововиливати” (7), але й залучалися до вивчення природи та історії рідного краю, які є, за В.Сухомлинським, “могутнім засобом виховання стійкого почуття любові до Батьківщини” (6).

Так, у своїй монографії про виховання у школярів патріотизму та національної гордості /1953/ (6), В.О. Сухомлинський описує турпохід учнів 5-х – 10-х класів Павлівської школи, який був організований у 1950 році. 36 учнів-відмінників чотири дні долали маршрут “Історичні місця боїв Радянської Армії з німецько-фашистською армією під час переправи через Дніпро”. Школярі пройшли 80 кілометрів пішки, зустрічалися із очевидцями баталій, чули розповіді про героїзм бійців, організували перепочинки в лісі з ночівлею, чергуванням вночі, піснями біля вогнища.

Подібний досвід стимулював учнів до освоєння історії рідного краю, природи, що формувало у них почуття громадянина.

6. Громадянин, за В.Сухомлинським, – це “патріот у дії, трудолюбивий, не відірваний від життя” (7).

Павлівський вчений писав підручник з педагогіки. В одному із його розділів “Методика трудового виховання школярів” /1960/ (7) він зосереджує увагу вихователів на те, щоб учні отримували творче задоволення від процесу праці. А це, на його думку, відбудеться за таких умов:

- а) інтелектуального збагачення праці;
- б) умілого використання сил природи та досягнень науки і техніки;
- в) перетворення праці у привабливу діяльність.

Отже, праця патріота – це самовияв народу, буття людини в гущі народу. І це є “основою основ життя” (6).

Таким чином, у 50-их роках ХХ сторіччя В.О.Сухомлинський вибудовував концепцію громадянського виховання, в якій були наявні ідеї народної педагогіки – бути патріотом, освоювати народну мудрість, поважати рідну мову, працю та природу, вивчати традиції, звичаї та історію рідної землі, берегти та примножувати традиції свого колективу, дорожити сім’єю, керуватися законами народної моралі, виховуватися на національних та загальнолюдських цінностях.

В.О. Сухомлинський самобутньо, оригінально, творчо, глибоко та умотивовано проникав у психологічні аспекти формування громадянськості, патріотизму, почуття обов’язку, самосвідомості й ідеалу життя школярів, називаючи їх найважливішими.

Павлівський мудрець зазначав, що початки патріотизму повинні зміцнюватися на основі пізнавальних процесів школярів, а саме: відчуттів, сприймань, образів, пам’яті, уваги, думок. Педагог згрупував недоліки вчителів у формуванні в дітей патріотизму (8) :

1. Виховання проходить у відриві від життя.
2. Педагоги не враховують вік вихованців.
3. Методи виховання школярів одноманітні.
4. Вчинки дітей не служать основою виховання почуттів.

5. Так як учитель є зразком для учнів, то він сам повинен бути патріотом, громадянином, добросовісною та обов’язковою людиною.

6. Патріотизм немислимий без вивчення дітьми природи, історії і традицій рідного краю, народної мудрості, людей, без змістовної праці на благо Вітчизни.

Глибоке вивчення досвіду зарубіжної та вітчизняної педагогіки спонукало вченого до аналітико-синтетичного методу. В.Сухомлинський активно використовував і розвивав ідеї своїх попередників: принцип природовідповідності, свободу людини, батьківську любов до дітей, культуровідповідність виховання, щастя та самовдосконалення людини, трепетне ставлення до жінки-матері, родинне та превентивне виховання, народність виховання. Усвідомивши, що виховання, щоб не було безсилим, повинне бути народним, павлівський учитель реалізував ідею народності у формуванні патріота, демократа, гуманіста, використавши арсенал народної мудрості: фольклор, народний календар, свята, звичаї, традиції та обряди, бо головним учителем людини він вважав народ.

Педагогічний талант В.О.Сухомлинського розвинувся у Павлівській школі в 60-х роках ХХ століття, коли вчитель організував:

- а) для дітей – **Школу радості** з активним використанням народної мудрості;
- б) для учителів – **психолого-педагогічний практикум**, який стимулював їх на удосконалення виховання та глибоке вивчення дитячої природи (дитинознавства);
- в) для батьків – **Батьківську школу**, основою якої були народна мудрість, мораль і загальнолюдські цінності (деонтологія).

Павлівський вчений, керуючись об'єктивними закономірностями виховання, використовував та розвивав народну педагогіку, зокрема фольклорне виховання, довівши, реалізуючи на практиці свою концепцію, що фольклор є першоосною народного виховання.

Керуючись особистими педагогічними заповідями, а саме:

- доброта й ще раз доброта;
- безпощадна ненависть до зла;
- бути людиною сильною, але й великодушною;
- співпереживання до всього живого формує душевність і чуйність;
- виховання починається з малого;
- гідність – це “крила” особистості;
- сім'я повинна навчати добру, – В.О.Сухомлинський засобами фольклору /прислів'їв та приказок, дум, легенд, загадок, оповідок, народних ігор та пісень/ формував у свідомості, почуттях та поведінці вихованців риси справжньої людини.

Так, у праці “Як виховати справжню людину” (11) педагог пише про те, як навчати дітей приносити радість іншим /це починається з поздоровлення рідної людини зі святом/, як формувати почуття вихованців, розповідаючи їм складену вчителем чи учнем казку. Реалізуючи на практиці принцип природовідповідності, вчений не тільки глибоко вивчав дітей, але й навчав їх спостерігати природу, вслухатися в музику, творити щось своє, тим самим “проходити тривалу школу почуттів” (7).

Проповідуючи гуманізм у вихованні, В.О.Сухомлинський у праці “Розмова з молодим директором”(10) розкриває методику виховання безкорисливості /як добро у казці/ – робити щось для людей. А використовуючи фольклор про працю /“найбайливішу няньку”/, розкриває технологію залучення дітей у сім'ї до праці, яка повинна стати і “найсвітлішою радістю дитинства”, і “пізнанням людини себе”. У праці сільський учитель вбачав мудру систему педагогічних поглядів трудового народу.

Таким чином, педагогічна концепція В.О. Сухомлинського – це орієнтир сучасного педагога у формуванні громадянина України. Проголошені в них національні та загальнолюдські цінності сприяють вихованню у людини людського, мудрості й моральності, оптимізму, почуття впевненості у подоланні труднощів у розбудові незалежної правової цивілізованої держави, залучаючи молодь до національного досвіду минулих поколінь – народної педагогіки, першоосною якої є народна мудрість.

Таким чином, педагогічна система В.О.Сухомлинського містить у собі новаторські ідеї, в яких гуманізм, народна мораль та мудрість, совість і справедливість, як атрибут народу, є фундаментом.

Заслугою вченого є обґрунтування **закономірностей** виховання ідеалу справжньої людини з активним використанням засобів народної педагогіки, зокрема народної мудрості:

- виховний ідеал неможливий без національної психології, характеру, самосвідомості, які формуються при вивченні історії та традицій народу, його культури, природи, фольклору, моралі;
- фундаментом свідомості громадянина-патріота є народний спосіб мислення, формування якого неможливе без уроків мислення, казки, праці, екскурсій у природу, народних задач, краєзнавства, знань народної мудрості;
- справжнє народне виховання можливе за умови єдності національного та загальнолюдського, єдності та наступності поколінь, де народна мудрість виступає першоосною.

В.О.Сухомлинський писав: “Людина смертна, але безсмертний народ. Його безсмертя – в наступності поколінь. ... Багатства народної душі зберігаються у пам'яті, серці, у вчинках старших поколінь” (11).

Спадщина павлівського вчителя вічна, бо вона базується на народних істинах, джерелах і засобах, що ввібрала в себе народна мудрість.

Отже, дослідивши в концепції В.О.Сухомлинського ідею громадянського виховання, ми обґрунтували особливості педагогіки народної мудрості, яка слугує сьогодні вчителям-практикам:

1. Формування істинних громадян України повинне бути спрямоване на виховання у них поваги до народних джерел, національної свідомості особистості засобами вивчення українознавства, історії України, краєзнавства, національної культури.

2. Використання народної мудрості у вихованні сучасної молоді сприяє формуванню у неї фольклорно-образного бачення світу, поваги та любові до свят народного календаря, народних обрядів, звичаїв, традицій, що врешті-решт впливає на психологію, менталітет та етнізацію громадянина.

3. Удосконалення демократичного виховання немислиме без деполітизації навчально-виховної роботи навчальних закладів, організації національних дитячих і юнацьких союзів та об'єднань, фольклорних рухів, фестивалів, гуртів, експедицій і народних самодіяльних колективів.

Слід зазначити, що проголошена В.О.Сухомлинським та реалізована ним на практиці педагогічна система набуває сьогодні значущості, так як вона містить у собі технологію виховання українця і спрямована на формування світоглядної позиції та соціальної орієнтації молоді, покликаної суспільством продовжити естафету соціальних перетворень в Україні.

Педагогічні заповіді, розвинені Сухомлинським з народної педагогіки, сприяють сьогодні здійсненню етнізації, гуманізації, демократизації та індивідуалізації у вихованні вільної, компетентної і підприємливої особистості, бо вони орієнтовані на конкретну людину, розумну, працьовиту, моральну, красиву, здорову, національно свідому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма “Освіта” /”Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994.– С.15-16.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) //Шлях освіти. – 2000. – № 3.
3. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи /Освіта України. – 2000.
4. Кузь В.Г. Пізнай себе у своєму народі // Україна – Центр. – 1997. –29 серпня. – С.7.
5. Розенберг А.Я. Біля джерел громадянського виховання // Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 52 – 54.
6. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма и советской национальной гордости у школьников: Монография. Машинопись, 1953 // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп.1. – Спр. 24. – Арк. 6,7, 35,36,65,77,78.
7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 557.
8. Сухомлинский В.А. Организация режима и создание традиций в школе / р.9, гл.2 канд. дисс. 1952/, //ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп.1.– Спр. 7. – Арк. 22-26.
9. Сухомлинский В.А. План работы школы на учебный год /Приложение к канд. дисс., 1952/, // ЦДАВОВУ України. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр. 18. – Арк. 33.
10. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – Вибр. тв.: В 5-ти т. К.: Рад. школа. – Т.4. – С. 625.
11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2 – С. 201, 376.
12. ЦДАВОВУ України. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр.1. – Арк. 3, 20, 26, 29.
13. ЦДАВОВУ України. – Ф.5097. – Оп.1. – Спр.93. – Арк. 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: народна педагогіка в концепції В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ПРИНЦИПИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА

Валерій Мищенко

Сучасний розвиток педагогічної думки й зміни, які відбуваються в соціальному та культурному житті суспільства вимагають більш глибокого вивчення філософських та педагогічних поглядів англійського філософа Герберта Спенсера. Розкриваються питання морального виховання в XIX сторіччі у філософсько-педагогічних поглядах Г. Спенсера.

The present day development of pedagogical thought and the changes which take place in the social and cultural life of the society lead to more thorough research of the philosophic and pedagogical views of moral education in the XIX century by the English philosopher Herbert Spencer.

Особлива увага теорії і практики дошкільного виховання сьогодні приділяється проблемі індивідуального розвитку дитини та її моральному вихованню. Відомо, що «індивідуальний підхід» як принцип навчання і виховання дітей дошкільного віку завжди йшлося в дошкільній педагогіці, проте його сутність була вивчена недостатньо.

Тим часом, у сучасних концепціях дошкільного виховання відзначається важливість диференціації й індивідуалізації учбово-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, схильностей, інтересів і потреб кожної дитини. Окремі аспекти цієї проблеми знайшли відображення в роботах українських вчених у галузі дошкільної педагогіки і дитячої психології України.

Потомство, як вважають, завжди жорстоке до тих, хто підсумовує для своїх сучасників у всеохоплюючому синтезі все акумульоване знання свого покоління. Це саме те, що зробив Герберт Спенсер (1820 - 1903). Після своєї смерті в 1903 році Спенсер стає героєм минулого, і його синтез знання вже нікому не потрібний. Може, тому, що під час популярності в 1880 році Спенсер залишався аутсайдером. Він не належав до жодної партії або наукової школи. Але жодний учений не мав такого широкого впливу на сучасників: його роботи читали лікарі й інженери, юристи й фізики, хіміки і багато інших. Г. Спенсер був більш відомий у США, де його книги продавалися багатотисячними тиражами. Одним із його шанувальників був Ендрю Карнегі, який називав Герберта Спенсера своїм “учителем”. Він вважав, що колись світ прокинеться й оцінить роботи Спенсера як одного з найвидатніших учених.

Найбільш відома книга Спенсера “Виховання розумове, моральне і фізичне”, яка містила ділове питання “які знання найцінніші?”, здавалося, була ключем до регенерації суспільства. Автор мистецьки протиставляв природні закони необхідності дотримуватися старих традиційних переконань в освіті. Відомо, що Герберт Спенсер консультував головних японських дипломатів і міністрів з питань загальної політики і реорганізації освіти.

В Європі інтерес до теорій Спенсера швидко охолонув. Ті з них, що здавалися неправильними або неточними, були відкинуті і забуті, а ті, що здебільшого здавалися корисними і раціональними, були абсорбовані суспільством, а їх же автор забутий.

У 30-і роки ХХ сторіччя дослідники його праць не розуміли, як Спенсеру взагалі вдалося одержати таке широке визнання. Про його роботи говорили як про викопні залишки вимерлих колись динозаврів. І навіть у 50-х роках, із відродженням інтересу до Вікторіанської епохи, ім'я Спенсера практично не згадувалося.

У Росії М.І. Пирогов неодноразово з різних причин і в різноманітних статтях висловлював одну із своїх улюблених думок, яка переросла в переконання, про те, що наука має могутній морально-виховний вплив.

К. Ушинський говорив, що “всякий навчальний заклад скаржиться тепер на численність предметів навчання - і дійсно, їх занадто багато, якщо брати до уваги їхнє педагогічне опрацювання і методику викладання; але їх занадто мало, якщо дивитися на постійно зростаючу масу знань про людство. Герберт, Спенсер, Конт і Милль дуже ґрунтовно доводять, що наш навчальний матеріал повинний піддатися детальному перегляду, а програми наші повинні бути повністю перероблені” (5).

Український учений-педагог, психолог, професор С.А. Ананьїн (1874-1942), що одним із перших в Україні (1929) написав цикл лекцій з історії педагогічних течій, уважав, що “значення інтересу в педагогіці - служити засобом для досягнення тих або інших педагогічних цілей, бути стимулом у дітей у навчальній діяльності” (1). Він також вважав, що саме в такій формі виступає інтерес у Г. Спенсера.

У 1854 році Герберт Спенсер опублікував “Принципи психології”, які, не зважаючи на деяку критику, використовувалися як навчальний матеріал Гарварді й Оксфорді. У 1862 році вчений опублікував “Основні початки”, першу частину його роботи над “Синтетичною філософією”, метою якої було об'єднати всі науки відповідно до загальних принципів. Між 1864 і 1867 роками вийшло декілька томів “Основ біології”. Але свою першу соціологічну роботу “Вивчення соціології” він опублікував лише в 1873 році, а в 1896 році побачили світ і “Підстави соціології”. У цей же час вийшли і “Підстави Етики”.

Г. Спенсер по праву був одним із найбільш продуктивних і шанованих вчених минулого сторіччя. Кожна з його книг продася тиражем біля 400,000 примірників. Але до самої своєї смерті в 1903 році Г. Спенсер вважав, що він ніколи не був до кінця оцінений і зрозумілий.

Заснована на методі природного виховання, педагогічна концепція Герберта Спенсера користується величезною популярністю у всьому світі завдяки двом головним тезам - свободі і самостійності. У системі Герберта Спенсера свобода, яку одержує дитина для індивідуального розвитку, - це не свавільність дій, а дисципліна. Головне завдання виховання, за Г. Спенсером, полягає в тому, “щоб людина вміла керувати своїми вчинками у всіх сферах діяльності і за будь-яких обставин; щоб вона знала, як поводитись зі своїм тілом, як розвивати свій розум, як вести справи, як виховувати дітей, як бути хорошим громадянином, як користуватися тими благами, якими наділила нас природа, як використовувати наші здібності, щоб зробити найбільшу користь собі й іншим людям. Ці питання найвищою мірою важливі, а тому вивчення їх повинне складати головну мету виховання” (10).

У своїй книзі “Виховання розумове, моральне і фізичне” Г. Спенсер передусім, звертав увагу на недоліки програм виховання. Він вважав, що, не зважаючи на велику кількість нововведень в основу педагогічних систем, а також у засоби їх застосування на практиці, все-таки існує багато прогалин, яких ніхто не бажав помічати. Він цілком погоджується з тим, що головною метою батьків є підготовка своїх дітей до “життєвих обов'язків” (10). Г. Спенсер висловлював думку про те, що неможливо зробити з молодих людей обох статей корисних членів суспільства і хороших громадян без підготовки їх до батьківських обов'язків.

Одну з проблем морального виховання Г. Спенсер бачив у тому, що діти декілька років вивчають ті предмети, які є просто невід'ємною частиною “світської молоді людини” і які повинні забезпечувати їм успіх у суспільстві. Але жодної години в програмі виховання не передбачалося, на думку вченого, одному з найважливіших обов'язків людини – умінню вести сім'ю.

Потім автор книги говорить про необхідність включити в програму предмети, які готуватимуть молоде покоління умінню вести сім'ю. На думку Спенсера, - це один з найважчих обов'язків. Він також стверджував, що самонавчання виявиться цілком марним, тому що цей предмет є дуже складним. Таким чином, не можна привести жодного раціонального доказу на користь виключення "мистецтва виховання з нашого "порядку життя" (curriculum)" (10).

Загальновідомою істиною є вплив самих батьків на характер, здоров'я і настрої дітей, онуків і правнуків, і тому знання правильних методів фізичного, розумового і морального виховання дітей, за Г.Спенсером, є одним із найважливіших. Саме це знання повинно завершувати курс освіти, який проходить кожна жінка і кожен чоловік. Г.Спенсер говорив: "Як фізична зрілість виявляється у здатності робити нащадка, так розумова зрілість виявляється в умінні виховувати цього нащадка. І тому предмет, що обіймає всі інші предмети і, отже, що є вищою точкою виховання, - є теорія і практика виховання" (10).

Таким чином, якщо батьки не підготувалися як слід, то вони не можуть бути хорошими вихователями і керувати моральною стороною життя своїх дітей. Тому, взявшись за виховання, вони частіш за все діють, не розмірковуючи. І, відповідно, результати виховання стають незадовільними. За приклад Г.Спенсер бере поведінку матері, яка то кричить на свою дитину, то обсипає пестощами через декілька секунд, тому що в неї немає досвіду або підготовки у вихованні, і всі методи, які вона використовує, були взяті або з її власного дитинства, або з порад старих няньок, методи яких, на думку вчений, уже застаріли і йдуть у розріз з справжнім просвітництвом. Хоча виховні системи, подібно до всіх державних установ, не будуються, але виростають, і їх ріст непомітний у плінні короткого періоду часу, вони повільно, але удосконалюють систему виховання в цілому.

Невміння батьків поводитись з дітьми. На думку Г.Спенсера, головна помилка людей, які обговорюють питання домашньої дисципліни, полягає в тому, що вони приписують усі помилки й труднощі у вихованні характеру дітей, не задумуючись про можливі помилки зі свого боку. Це пояснюється загальноприйнятою думкою, що батько і мати в сім'ї повинні бути якимись ідеальними створіннями; хоча, всім це відомо, люди недосконалі. Тому причини, які заважають правильному моральному вихованню, за Спенсером, мають подвійне джерело: недоліки батьків у поєднанні з недоліками дітей; але, якщо "спадкова передача є закон установлений природою (що визнається всіма натуралістами і підтверджується щоденними спостереженнями, відображається в прислів'ях), то немає сумніву, що в основному, недоліки дітей суть ніщо інше, як відбиток недоліків батьків" (10).

Залежність положення сім'ї від стану суспільства. Герберт Спенсер стверджував, що навіть якби існували методи, при застосуванні яких можна було б досягти ідеальної системи домашньої дисципліни, і якби батьки і матері володіли всіма потрібними для цього знаннями, всерівно не було ніякої користі від проведення реформ у управлінні сім'єю, поки багато дечого в суспільному ладі залишиться незмінним.

Г. Спенсер бачив протиріччя між вихованням ідеального громадянина і його умінням "приспосуватися" до життя в тому суспільстві, у якому йому довелося б жити. Тому вчений дійшов висновку: "як щодо нації, так і щодо сім'ї, система уміння вести сім'ю багато в чому залежить від ступеня морального рівня людської природи" (10), і, відповідно, середній рівень національного характеру визначає якість існуючої влади, підняття цього рівня веде до вищого рівня системи управління. Таким чином, за до Г. Спенсером, реформи домашнього управління повинні йти паралельно з іншими реформами; методи дисципліни не можуть і не повинні бути поліпшені інакше, як частинами, а не разом. На можливе заперечення про безглуздість створення ідеального образу сімейної дисципліни, Г.Спенсер відповідав, що як у суспільстві, так і в сім'ї необхідно мати ідеал істини, тому що, хоча ідеальна чесність і не можлива на практиці, це не заважає знайомити з нею, щоб люди знали, як наблизитися до істини, а не як віддалитися від неї. Г. Спенсер говорив, що "як для держави, так і для сім'ї, необхідні відповідні ідеали, до досягнення яких треба постійно рухатись вперед" (10).

Отже, яку ж "справжню мету" і методи морального виховання при керуванні сім'єю бачить Г. Спенсер ?

Вплив природного методу на дітей. Розкриття концепції природного методу у вихованні Г. Спенсер почав з прикладу, що коли дитина впаде і вдариться, відчувши біль, вона запам'ятає це почуття надовго і в майбутньому вже буде більш обережною при ходінні. Або ж, коли дитина доторкнеться до чого-небудь гарячого, то опік послужить їй уроком, якого вона довго не забуде. Г. Спенсер вважав, що "враження, винесене дитиною від одного або двох подібних випадків, буває таке сильне, що згодом, ніякими переконаннями не змусиш його зневажити законами самозбереження" (10).

У таких випадках природа сама демонструє дуже просто теорію і практику моральної дисципліни, - теорію і практику, які при поверхневому розгляді будуть здаватися досить простими і звичайними, але, на думку Г. Спенсера, при ретельному розгляді вони є досить своєрідними. Всі теорії моральності зводяться до одного й того ж самого висновку: "хорошою поведінкою є та, результати якої, як найближчі, так і віддалені, благотворні для людини і, навпаки, поганою поведінкою називається та, результати якої, як найближчі, так і віддалені - шкідливі" (10). І, відповідно, остаточними мірилом людських вчинків є їх користь або шкідливість.

Природні реакції, які впливають з помилкових дій дитини, постійно повторюються, і вони неминучі. В усіх своїх стосунках з природою речей дитина постійно зустрічає ту саму еухильну стійкість в існуванні цієї суворої, але благодійної дисципліни, вона робиться обережною, старанно намагається уникати всяких порушень закону природи.

Вплив природного методу на дорослих. Очевидний той факт, що вплив закону природи поширюється на життя дорослих так само, як і на життя дітей. Після закінчення домашнього виховання, коли в юнака або дівчини пробуджується воля, саме тоді, на думку Г. Спенсера, і починає діяти природна дисципліна. Він вдало наводить за приклад приказку, про те що “дитина, яка опекалася, боїться вогню”. У цьому Спенсер знаходить ще одне підтвердження того, що існує всіма визнана аналогія між суспільною дисципліною і природною дисципліною дітей.

Приклади нормальної системи. У кожній сім’ї, де є маленькі діти, щодня відбувається те, що ми називаємо безладдям. Іншими словами, дитина витягне ящик зі своїми іграшками, розкидає по кімнаті і потім, не зібравши їх, відправляється на прогулянку або спати. У більшості випадків упорядкування цього безладдя лягає на плечі сестри, брата або батьків. Але деякі батьки достатньо розсудливі, щоб притримувати нормального порядку, а тобто, змушувати дитину саму прибирати за собою. На думку Г. Спенсера, прибирання - прямий наслідок зробленого безладдя. Якщо виховання є підготовкою до трудового життя, то кожну дитину з раннього віку варто було б щодня привчати до такого порядку. Але, якщо дитина відмовиться або забуде зібрати свої іграшки в ящик і попросить через якийсь час знову пограти, то в такому випадку Г. Спенсер рекомендує відповісти: “...востаннє ти лишив їх розкиданими на підлозі і твоєї сестрі довелося прибирати їх. У неї і без того занадто багато справ, їй ніколи щодня займатися цим, і мені теж ніколи; а тому, якщо ти сам не хочеш прибирати свої іграшки, то і я не можу дати їх тобі” (10). Це є прямим наслідком провини дитини, не перебільшене і не пом’якшене, і вона неодмінно усвідомить його справедливості. Це також важливо і з психологічної точки зору, тому що дитину піддають покаранню в ту хвилину, коли вона найбільше це відчуває. Тільки що народжене бажання паралізується відмовою в задоволенні, і враження, отримане від цього, буде настільки сильним, що, безсумнівно, матиме вплив на поведінку дитини в майбутньому. При цьому вона буде знати правило – всяке задоволення купується ціною праці.

Вигідність нормальної системи. Одна з перших переваг, на думку Г. Спенсера, полягає в тому, що постійне застосування вищезгаданого принципу породжує правильне поняття про причину і наслідок, досягає певності і повноти. Людина завжди буде розумніше діяти в житті, коли вона з власного практичного досвіду дізнається про погані і добрі наслідки своїх вчинків. Таким чином, дитина засвоїть для себе знання причин. А причини і наслідки цілком ті ж, що й у зрілому віці. На думку Г. Спенсера, в загальноприйнятій системі штучних нагород і покарань криється шкідливий початок, давно вже помічений деякими педагогами. Замінюючи природні результати поганого поведіння доганами і покараннями, ми породжуємо, безумовно, помилкові правила моральності.

Друга важлива перевага природної дисципліни полягає в тому, що вона є справедливою дисципліною і це визнають самі діти. Дитина, зазнавши природного покарання, буде постійно усвідомлювати, що між наслідком (покаранням і причиною) і провинною існує тісний зв’язок. Переконавшись у цій істині, вона нікого не засудить у кривді тому, що це почуття зародиться в ній неодмінно, бо зв’язок між порушенням і покаранням такий очевидний.

Крім того, характер як у батьків, так і в дітей не псується при цій системі, тому що покарання, які накладаються на них невидимим діячем – природою, збуджують у них, на думку Спенсера, порівняно легке подразнення, яке швидко минає, тоді як покарання, яке накладається батьками, змушує дітей завжди думати, що батько або мати були до них несправедливі, а це викликає в них сильне, тривале подразнення. Таким чином, система дисципліни, при сприянні природних реакцій, набагато менше шкодить характеру дітей, тому що вони самі усвідомлюють її безперечну справедливість і тому, що вона значною мірою, замінює особисте втручання батьків невидимим посередництвом природи.

З усього сказаного очевидний висновок, що при подібній системі відношення між батьками і дітьми набувають характеру більш дружнього, тому і взаємини стають міцнішими. Взагалі подразнення з того або іншого боку завжди шкідливе, ким би гнів не збуджувався. Але озлоблення батьків проти дітей і дітей проти батьків особливо згубне тому, що воно послабляє дружні взаємини між ними, симпатії, необхідні для сприятливого взаємозв’язку. Тому Г. Спенсер і рекомендував, щоб усі батьки взагалі намагалися старанно уникати причин безпосереднього антагонізму зі своїми дітьми. Їм варто твердо триматися правил дисципліни природних наслідків, бо тільки вони звільнять їх від важкого обов’язку карателів і попередять взаємні подразнення і відчуженість.

Головні переваги цього методу полягають у наступному: по-перше, цей метод дає людині раціональне поняття про хорошу і погану поведінку шляхом власної перевірки хороших і поганих наслідків; по-друге, у тому, що коли дитина винесе тільки важкі наслідки своїх власних поганих вчинків, то більш-менш ясно усвідомить справедливість покарання, яке трапилось з ним; по-третє, у тому, що, визнаючи справедливість покарання і приймаючи його за посередництвом невидимого діяча, а не з рук батьків або вихователів,

дитина не так озлоблюється і характер її не так псується; у той же час батьки, виконуючи пасивну роль, тобто, даючи дитині можливість відчувати природне покарання, зберігають, почасти, душевний спокій; нарешті, по - четверте, у тому, що внаслідок попередження взаємних подразнень між батьками і дітьми встановлюються більш приязні відношення і, отже, зміцнюється їх взаємовплив.

Дружба між батьком і дітьми. Г. Спенсер переконаний, що при подібній системі діти дужче прив'язуються до батьків, ніж при звичайних умовах. Якщо батько з матір'ю постійно дотримуються дисципліни природних реакцій, тобто дозволяють дітям лазити і пустувати скільки вони хочуть поза домом, а вдома їхні небезпечні наміри ласкаво перестерігають, щоб вони дотримувались певної обережності, - довіра до їхньої дружби і керівництва поступово буде посилюватися в дітях. Дотримання такого методу дозволить батькам уникнути озлоблення дітей – цього неминучого результату суворих покарань; до того ж, якщо в інших сім'ях це веде, як правило, до сварок, то у них перейде в засіб посилення взаємної згоди. Без красномовних фраз про те, що батьки - кращі друзі дітей, діти самі переконаються в цій істині за допомогою щоденних доказів, а засвоївши її цим шляхом, вони відчують до батька і матері таку прихильність і довіру, яких ті не могли б досягти ніяким іншим шляхом.

Концепція морального виховання Герберта Спенсера мала значний вплив на розвиток педагогічної думки в інших країнах, у тому числі в Росії та Україні наприкінці XIX - початку XX століття. У зв'язку з цим особливе місце в розвитку педагогічної думки займали проблеми морального виховання.

Актуальним питанням сьогодення є питання морального виховання дітей. Значною мірою це залежить від батьків, які, на думку Герберта Спенсера, і є першим прикладом у поведінці для дітей. Необхідність більш глибокого вивчення педагогічної спадщини Г. Спенсера як системи виховання для молодих людей, що готуються стати батьками чи виховувати дитину, є очевидною. Визначаючи методологічні основи педагогічної спадщини Герберта Спенсера, автор усвідомлює необхідність відійти від стереотипів мислення в рамках однієї методології, шукати нові підходи до аналізу сучасного й минулого досвіду у вихованні.

Безумовно, важливою для суспільства і системи освіти є проблема різноманітності й варіативності змісту і методів морального виховання дітей.

Педагогічна спадщина Герберта Спенсера, починаючи з 30-х років, у вітчизняній педагогіці висвітлювалася тільки в критичному плані, відповідно до пануючих на той час ідеологічних установ. До того ж, не всі етапи розвитку педагогічних поглядів вченого за кордоном знайшли відображення в нашій історії педагогіки. Очевидною є необхідність відновлення історичної справедливості у відношенні до життя, діяльності і педагогічної спадщини видатного педагога-гуманіста зі світовим ім'ям.

Усебічне вивчення й аналіз педагогічної спадщини Герберта Спенсера буде сприяти теоретичному і практичному рішення проблеми індивідуального виховання дітей при умові об'єктивно-порівняльного аналізу науково-педагогічної діяльності вченого щодо сучасних соціокультурних умов, критичного переосмислення сутності створеної ним системи; акценту на положеннях, що співзвучні з сучасною системою національного виховання, творчого застосування їх на практиці.

Саме теоретична діяльність Герберта Спенсера дає можливість визначити нові підходи індивідуалізації виховання і навчання дітей, що має особливу значимість у світлі визначення шляхів реформування системи методів виховання на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. Учебные записки Ленинградского госуниверситета. - Л., 1969. – 26 с.
2. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания дошкольного возраста. – 7-е, перераб. и доп. изд. - С-Пб.: Фототип. и тип. А.Ф. Дресслера, 1913. – С. 365.
3. Спенсер Г. Синтетическая философия. К.: Ника-Центр, 1997. – С. 510.
4. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. Минск, 1998. – С. 1385.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Под ред. В. Я. Струминского – М.: Просвещение, 1953. – Т.1. – 183с.
6. Asirvatham E., H. Spencer's Theory of Social Justice. New York, 1936.
7. Bowne V. P., The Philosophy of Herbert Spencer. N.Y., 1874.
8. Royce J., Herbert Spencer: An Estimate and a Review, 1904.
9. Sidgwick H., Lectures on the Ethics of T. Green, Mr. Herbert Spencer, and J. Martineau, 1902. 160 p.
10. Spencer Herbert. Education: Intellectual, Moral and Physical, 1861.
11. Taylor A.J., The Originality of Herbert Spencer. Studies in English, XXXIV, 1955.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович - старший викладач лінгвістичного факультету Соціально-педагогічного інституту "Педагогічна Академія".

Коло наукових інтересів: концепція індивідуального виховання в педагогічній спадщині Герберта Спенсера.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ТА ЗАСОБИ ЙОГО СТИМУЛЮВАННЯ

Ірина Некоз

У статті розглядаються умови виникнення пізнавального інтересу. Аналіз літератури показує, що ця проблема цікавила видатних учених минулого. На сучасному етапі це одна з найважливіших проблем педагогіки.

The article analyses the conditions of cognitive interest appearance. The analysis of literature on the given problem shows that many scientists of the past paid a great attention to the problem. This is one of the most important problems of pedagogics today.

Аналіз психолого – педагогічної літератури дає можливість виділити ряд положень (чинників), що впливають на процес і результат розвитку пізнавального інтересу учнів. Під чинниками розвитку інтересу учнів до шкільного предмета ми розуміємо причину, рушійну силу, яка впливає на процес і результат його становлення, що визначає характер або окремі риси процесу і результату розвитку інтересу. Таке розуміння чинника розвитку інтересу учнів до шкільного предмета є дуже широким. Виділимо найбільш суттєві його риси:

- 1) діяльність як основа формування рис особистості;
- 2) зв'язок пізнавальних інтересів з пізнавальною активністю;
- 3) умови виникнення пізнавальних інтересів;
- 4) джерела стимулювання пізнавальних інтересів;
- 5) засоби розвитку пізнавальних інтересів;
- 6) урахування вікових особливостей пізнавальних інтересів учнів.

Щоб викликати в особистості необхідний рівень пізнавального інтересу, варто дотримуватися деяких умов. Розпочати формування пізнавальних інтересів без створення відповідних умов – “значить приректи свою роботу на невдачу, або посіяти навіть добірне зерно в необроблену землю” (2, 12).

Великого значення пізнавальним інтересам у процесі навчально-виховної роботи надавав К.Д.Ушинський. Важливою умовою розвитку в учнів пізнавальних інтересів, пізнавальної активності й самостійності, на думку К.Д.Ушинського, є виховання в них позитивного ставлення до навчання. К.Д.Ушинський розробив цілісну систему поглядів на шляхи й способи спонукання школярів до занять.

На проблему інтересу були неоднозначні погляди. Одні вважали, що спонуканням до навчання має бути цікавість, легкість самого навчання. Інші вимагали від учнів напруженої й нерідко непосильної для них праці; пропонували застосування різних методів примусу для тих, хто не виявляє інтересу до навчання. К.Д.Ушинський обидва ці напрямки вважав такими, що суперечать науково обгрунтованій системі виховання активної і всебічно розвиненої особистості, піддавав їх критиці. Схоластичну систему навчання, яка ігнорувала навчально-виховну діяльність учителя, він вважав шкідливою через те, що вона пригнічувала особистість учня й фактично не сприяла вихованню в нього інтересу до навчання. Прихильники протилежних поглядів стояли на позиції, що всю працю по навчанню треба перекласти на вчителя, “примушуючи його розвивати дітей так, щоб від них цей розвиток не вимагав жодних зусиль” (5, 399). З особливою силою К.Д.Ушинський піддавав критиці другий напрямок, який на той час дехто розглядав як гуманний і прогресивний. Обстоюючи ідеї розвитку в дітей справжньої активності, розглядаючи навчання як вид трудової діяльності, він вбачав у цьому напрямку особливо велику небезпеку. “Проте, якщо зубріння часослова й псалтиря впливало шкідливо на розумовий розвиток, - писав він, - то жартівлива педагогіка, яка розважає дітей, руйнує вдачу людини у самому зародку. Навчання є праця і повинно залишатися працею, але працею, повною думки, так, щоб сама цікавість навчання залежала від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, що не стосуються справи” (6, 266).

З проблемою спонукання учнів до навчання як умовою розвитку їх пізнавальних інтересів у дидактичній системі К.Д.Ушинського тісно пов'язані питання виховання в школярів уваги. Уміння бути уважним К.Д.Ушинський розглядає як обов'язкову умову будь-якого навчання, особливо навчання, орієнтованого на розвиток пізнавальних інтересів, пізнавальної активності в дітей. “Розвинути в учня увагу до наукових предметів, - наголошував учений, - означає проторувати йому широкий і легкий шлях до навчання. Увага – тільки вона є ворітьми, через які свідоме знання, єдино тільки плідне, може перейти в розумові здібності учня... Ось чому, повторюємо, нам здається, що вміння вчителя зацікавити своїм уроком усіх учнів є критерієм учительського достоїнства...” (4, 158).

Проблему активізації пізнавальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу К.Д.Ушинський пов'язує з розвитком пам'яті. Проблема пам'яті в спадщині К.Д.Ушинського дістала широку й всебічну розробку. Він створив психологічну теорію пам'яті.

К.Д.Ушинський розглядав почуття успіху як важливий стимул розвитку пізнавального інтересу, пізнавальної активності учнів, як засіб підвищення ефективності їх пізнавальної діяльності. Видатний педагог був упевнений, що емоційний фактор не тільки підвищує освітню ефективність навчального процесу в школі, але й залишається великою виховною силою. Емоційний вплив навчання, на думку К.Д.Ушинського, залежить не тільки від змісту та методів навчання, організації пізнавальної діяльності учнів, а й від емоційної атмосфери та стилю стосунків між учителями й учнями.

Правильне навчання, відзначав К.Д.Ушинський, успішно організує психічний розвиток дитини в потрібному напрямку, збуджуючи і стимулюючи її самостійність й активність. Самостійність – необхідна умова розвитку пізнавально-вольової сфери дитини, активатор пізнавального інтересу.

Творчо підійшов до розробки питання про розвиток пізнавальних інтересів В.О.Сухомлинський. У ґрунтовній праці “Ідея всебічного виховання в її історичному розвитку” В.О.Сухомлинський наголошував: “Розумове виховання передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні протягом усього життя (виділено мною – І.Н.), в застосуванні знань на практиці” (3, 91).

Важливою умовою розвитку пізнавального інтересу в школярів В.О.Сухомлинський вважав відповідність методів навчання, структури уроку і взагалі всіх організаційних і педагогічних елементів завданням всебічного розвитку особистості. Учений-практик поділяв методи на дві групи: перша – методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь учнями; друга – методи усвідомлення, розвитку, поглиблення й застосування знань. Він стверджував, що успіх розвитку пізнавального інтересу залежить від творчого використання таких методів, як пояснення словом, розповідь учителя, спостереження, таких форм і засобів, як уроки мислення, екскурсія, роздуми над книгою, написання творів-мініатюр.

Аналіз наукової літератури показав, що вчені виявляють різноманітні системи умов, що впливають на формування інтересу учнів до навчання. Автори відзначають роль спільної й колективної навчальної діяльності особистості у відновленні її інтересу до навчання. Визначено важливі умови формування інтересу: оптимальне поєднання різноманітних методів навчання (Ю.К.Бабанський та ін.), ситуації проблемного навчання (І.Я.Лернер, А.М.Матюшкін та ін.), специфічні навчальні завдання з урахуванням віку дітей (А.О.Бодальов та ін.), інтенсивність навчання (О.М.Леонтьєв, Г.А.Китайгородська та ін.), індивідуалізація процесу навчання (В.І.Загвязинський та ін.).

Найбільш детальний опис психолого-педагогічних умов виховання пізнавального інтересу подає Н.Г.Морозова, пов'язуючи ці умови з визначеними етапами навчальної діяльності: 1) перший етап – “підготовка ґрунту”: а) “матеріальний ґрунт” – створення матеріальних умов для успішного навчання: – устаткування уроку; обстановку, що приваблює до занять; організацію життя класу; упорядкованість роботи; б) підготовку “розумового ґрунту”. Н.Г.Морозова підкреслює, що “тільки на визначеному рівні накопичення попередніх знань, навичок і хоча б найпростіших розумових операцій можливо виховувати інтерес” (2, 12). При цьому важливо враховувати рівень знань і розумових навичок учнів кожного класу, конкретного віку й рівень можливостей їх спілкування, осмислення, у процесі підготовки учнів до сприйняття того нового, що несе з собою кожний рівень навчання; 2) підготовку “морального ґрунту”, тобто створення в учнів позитивного ставлення до навчання і школи взагалі. Н.Г.Морозова бачить два шляхи створення позитивного ставлення до навчання, які на практиці завжди так чи інакше взаємодіють між собою. Перший – це формування емоційно-позитивного ставлення до навчання, у якому особлива роль належить особистості вчителя, а також ставлення батьків до діяльності людей. Другий – це виховання свідомого ставлення до навчання, розуміння його значимості, його особистісного і суспільного змісту.

Для формування власного інтересу необхідне дотримання ще однієї умови: спеціальна організація діяльності, що сприяє розвитку пізнавальної активності учнів (висунення пізнавальних задач, стимуляція бажання шукати на них відповідь, забезпечення прийняття учнями пошукових завдань, організація систематичного самостійного пошуку); і нарешті, для формування стійкого особистісного інтересу необхідні систематична пошукова діяльність, опора на колись створені інтереси, використання установок, прагнень, планів особистості, поглиблення і розвиток безпосередніх емоційних і широких соціальних мотивів до рівня реально діючих, забезпечення успіху і його суспільне визнання, створення невичерпності пізнання й діяльності, виникнення на основі розв'язаних усе нових завдань. Ці умови впливають на розвиток емоційного, інтелектуального й вольового компонентів інтереса і реалізуються за участю вчителів, батьків, класних колективів.

А.К.Маркова (7) підкреслює, що першою необхідною умовою формування інтересу до навчання є відпрацьовування в особистості активної навчальної діяльності в єдності її компонентів (розуміння навчальної мети, здійснення активних навчальних дій, дій самоконтролю і самооцінки). При цьому головна роль на уроці належить учителеві. Інтерес до навчання повинен також включати такі власне особистісні аспекти, як розуміння змісту навчання для суспільства і для себе, намір ставити і досягати цілі для реалізації

своїх орієнтацій, дієво втілювати ці цілі в навчальний процес. Тому другою важливою умовою й механізмом формування інтересу до навчання є становлення окремих компонентів мотиваційної сфери (суть, мотиви, цілі, емоції), що створюють глибокі внутрішні механізми генезису інтересу.

Серед умов, дотримання яких сприяє зміцненню пізнавального інтересу, Г.І.Щукіна (9) виділяє такі:

- опора на активну розумову діяльність (ситуації вирішення пізнавальних задач, ситуації активного пошуку, догадок, міркування, ситуації розумової напруги, ситуації суперечливості суджень і т.д.);
- ведення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку особистості (постійне ускладнення навчальної праці, оволодіння все більш складними, більш досконалішими вміннями, які дозволяють вирішувати більш складні завдання процесу пізнання);
- емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу. Ця умова об'єднує весь комплекс функцій навчання – освітньої, розвиваючої, виховної і забезпечує безпосередній і опосередкований вплив на інтерес;
- сприятливе спілкування в навчальному процесі (спілкування з товаришами, учителями, роль учителя в процесі навчання і виховання).

Професор Т.І.Шамова (8) виділяє такі умови активізації пізнавальної діяльності учнів, що є необхідними умовами формування пізнавального інтересу:

- організація активної діяльності кожного учня;
- мотивація навчання;
- широке застосування спостережень і життєвого досвіду учнів;
- регулярна організація самостійної роботи як основного засобу активної пізнавальної діяльності учнів;
- навчання школярів умінню переробляти інформацію, тобто здійснювати широке засвоєння знань;
- навчання учнів самокеруванню процесом навчання й опора на принцип політехнізму;
- використання інформаційно-пошукових методів навчання (проблемний виклад матеріалу, інформаційно-евристичний метод і метод організації дослідницької роботи учнів);
- індивідуальне навчання.

Творчо підходять до проблеми розвитку пізнавальних інтересів, умов їх формування вчителі шкіл, викладачі вищих навчальних закладів. Розробляючи проблему пізнавальних інтересів, учителька А.А.Кузнєцова (1, 29) виділила такі умови, за яких виникає би і розвивався інтерес учнів до навчання:

1. Насамперед це така організація навчання, при якій учень включається у процес самостійного пошуку і “відкриває” нові знання, вирішує завдання проблемного характеру.

2. Навчальна праця, як і будь-яка інша, цікава тоді, коли вона різноманітна. Одноманітна інформація й одноманітні засоби дій швидко викликають нудьгу.

3. Для прояву інтересу до предмета, що вивчається, необхідно розуміння потреби, важливості, доцільності вивчення даного предмета в цілому й окремих його розділів.

4. Чим більше новий матеріал зв'язаний із раніше засвоєними знаннями, тим він цікавіший для особистості.

5. Занадто легкий і занадто важкий матеріал не викликають інтересу. Навчання повинно бути важким, але посильним.

6. Чим частіше перевіряється й оцінюється робота школяра (у тому числі ним самим, навчальними устроями і т.д.), тим цікавіше йому працювати.

Яскравість навчального матеріалу, емоційна реакція і зацікавленість самого вчителя.

Для педагогічного обґрунтування процесу розвитку пізнавальних інтересів істотне значення має аналіз джерел їх стимулювання. Аналізуючи вплив процесу навчання на пізнавальні інтереси, можна виділити в ньому такі джерела: зміст навчального матеріалу; процес організації пізнавальної діяльності; стосунки, що виникають між її учасниками.

Навчання, розраховане на формування і розвиток пізнавальних інтересів, повинне будуватися на основі використання всіх взаємозалежних чинників інтересу, але базовим із них є зміст навчального матеріалу. У процесі навчання учень опановує визначеним обсягом знань, відчуває різноманітні почуття й переживання, викликані навчальним матеріалом. Зміст навчання викликає в школярів цікавість, прагнення дізнатися більше й глибше на уроці, в позаурочних заняттях. Так, на зміст матеріалу як на відправне джерело розвитку пізнавального інтересу вказують І.Д.Синельникова, Ю.П.Гюфанов, Д.І.Трайтак та ін.. Але спірання тільки на зміст у розвитку навчально-пізнавальних інтересів без добору адекватних йому форм, засобів, методів навчання не забезпечує необхідного результату.

У дослідженнях Г.І.Щукіної, В.Г.Іванова, Л.І.Божович та ін. не менш важливим джерелом пізнавального інтересу є вплив особистості вчителя, батьків і товаришів. На наш погляд, до джерел пізнавальних інтересів варто віднести, крім того, вплив на учнів художньої літератури, телепередач, кінофільмів, статей із часописів, і т.д.

Спілкування учнів між собою, з учителем не є відособленим джерелом формування пізнавальних інтересів. Стосунки, що складаються з оточуючими людьми, значно впливають на дію стимулів, що йдуть від змісту і процесу діяльності. Стосунки “учень – учень”, “учитель – учень” об'єктивно змінюють ситуацію

навчання й відповідно можуть спонукати або гальмувати інтелектуальну діяльність, загострювати або притуплювати переживання, сприяти або перешкоджати вольовому зусиллю, що здійснює стимулюючу або послаблюючу дію на пізнавальні інтереси учнів. Особливе значення має навчальна діяльність педагога, що реалізується в різноманітних конкретних аспектах. Передусім учитель, використовуючи сприйнятливості учнів, своєрідне бачення й відбиток навколишнього світу, керує навчально-виховним процесом і спроможний досягти позитивних результатів у формуванні в учнів деяких якостей особистості і прагнення реалізувати їх на практиці.

Таким чином, найбільша стимуляція розвитку інтересу відбувається на основі суб'єктно-суб'єктних відношень. Саме в цих умовах відбувається спільна діяльність, що зливається за своїми цілями і мотивами, яка захоплює і самим процесом, і отриманням високого результату.

Розглядаючи проблему формування пізнавальних інтересів взагалі й у студентів зокрема, можна стверджувати, що розв'язання цієї проблеми відбувається під впливом певних умов та чинників, сукупність яких можна розділити на три основні групи. Перша група – це об'єктивні умови. Сюди варто віднести, поперше, сучасні вимоги суспільства до освіти, і зумовлені ними завдання, зміст освіти, тобто те, що ми називаємо соціальним замовленням держави. По-друге, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, тобто наявність доброї експериментальної бази, навчальних лабораторій, бібліотек і т.д.. По-третє, обумовлений станом науки і практики рівень методичних засобів а організації навчально-виховного процесу, тобто використання в навчальному процесі технічних засобів навчання й новітніх навчальних технологій. Ці умови створюють необхідну моральну й матеріальну базу для формування пізнавальних інтересів особистості. До другої групи варто віднести умови суб'єктивного характеру: рівень сформованості у молодих людей стійкого пізнавального інтересу ще у роки навчання в школі. Третя група умов – суб'єктивна за формою, але об'єктивна за своїм змістом: діяльність учених-педагогів, методистів, авторів програм, джерел інформації тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузнецова А.А. Познательный интерес. Условия его развития //Биология в школе. – 1996. – №2.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Просвещение, 1979.
3. Сухомлинський В.О. Ідея всебічного виховання в її історичному розвитку// Твори: В 5-ти т. – Т.1. К.: Рад. школа, 1976.
4. Ушинський К.Д. Внутрішній устрій північно-американських шкіл// Твори: В 6-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1954.
5. Ушинський К.Д. Методичні посібники та матеріали до “Родного слова”//Твори: В 6-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1954.
6. Ушинський К.Д. Методичні статті та матеріали до “Детского мира”/ Твори: В 6-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1954.
7. Формирование интереса к учению у школьников/ Под ред. А.К. Марковой – М.: Педагогика, 1986.
8. Шамова Т.И. Организация познавательных действий учащихся в учебных условиях проблемного обучения. – М.: Изд-во МГПИ, 1983.
9. Щукина Г.И. Активизация учебной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Некоз Ірина Веніаміновна – аспірантка кафедри педагогіки вищої і загальноосвітньої школи Черкаського державного університету ім. Б. Хмельницького.

Коло наукових інтересів: формування пізнавальних інтересів учнів.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОГО Й ЕТНО-НАЦІОНАЛЬНОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Лариса Перевозник

На основі аналізу теорії і практики досліджуються окремі форми взаємозв'язку та взаємодії морального й етно-національного аспектів у формуванні свідомості української молоді та визначається значення цього процесу в консолідації українського суспільства.

On the standgrounds of theory and practice some forms of interconnections and interdependence of moral and ethnics – national aspects of Ukrainian youth consciousness are observed. Here is also a point of this process in the consolidation of the Ukrainian society.

Аналіз літератури, прямо чи опосередковано пов'язаної з етнічними та національними проблемами, приводить до думки, що у всьому розмаїтті соціально-економічних, політичних і духовно-культурних проблем немає ніякої іншої проблеми, котра була б так тісно й глибоко пов'язана з морально-етичними проблемами як в теорії, так і в практиці повсякденного життя. Мораль перебуває в центрі цієї проблеми. Самі відносини між націями, подані на будь-якому рівні, наприклад між державами або в межах окремо взятої країни, загалом, пов'язані з мораллю суб'єктів цих відносин: міждержавних об'єднань, держав, різних регіональних суб'єктів, соціальних груп, колективів та окремих людей. Як звичайно, чим вищий рівень суб'єктів, тим відносини більш толерантніші, прозоріші, а значить і доступніші для соціального та морального контролю з боку суспільства. І чим рівень суб'єктів нижчий, тим ця толерантність зменшується, і на побутовому рівні нерідко має негативні форми виявів, а іноді й виливається у відкриту агресивну поведінку окремих осіб. Тому саме на нижчому рівні, де суб'єктами виступають окремі люди, поведінка в міжнаціональних стосунках залежить тільки від свідомості самих осіб.

Не менш важливою виступає й особлива гострота самої етно-національної проблеми, а отже й форми її відображення в свідомості. Соціальні катаклізми кінця 80-х – початку 90-х років, що привели до утворення нових держав і крайнього загострення міжнародної ситуації в результаті вересневої американської трагедії, черговий раз засвідчили особливість цієї проблеми. Етнічне та національне неодноразово в історії людського суспільства ставало об'єктом політичних спекуляцій як в об'єднувальному, так і в роз'єднувальному процесах. На думку німецького філософа А.Шопенгауера, “найдешевша гордість – це гордість національна”, тому національні почуття нерідко експлуатуються нечесними політиками особливо в молодіжному середовищі і в наш час. Сама проблема надзвичайно актуальна, тому соціологи прямо вказують, що раса й етнічна належність є основними питаннями соціології у другій половині ХХ сторіччя (13, 105), й актуальність дослідження цих проблем постійно зростає (7, 5).

Незважаючи на те, що марксистська література й практика приділяли особливу увагу націям і так званому національному питанню і твердили, що нації в перспективі, хоч правда і віддаленій, відімруть, а в свідомості пануватиме повний інтернаціоналізм, все ж таки питання було вочевидь спрощеним.

Будь-які спроби пов'язати мораль з етнічними особливостями еволюції та розвитку націй довгий час у недалекому минулому не мали успіху. А про розвиток таких наук, як етнологія, етносоціологія, етнопедagogіка, етнoетика, не могло бути й мови. Процеси інтернаціоналізації, які є цілком об'єктивними для сучасного цивілізованого суспільства, в той же час інтенсивно посилювалися, що цілком природно не могло не викликати протидії. Та й соціально-політична реальність кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя, коли уже здавалось, а ще більше просто хотілось, щоб так було: тільки загальноцивілізаційні, тільки глобальні проблеми мають значення, прорвалася і проривається багатьма агресивно-руйнівними міжнаціональними конфліктами, більшість учасників яких – молодь.

В Україні, котрій удалося у процесі становлення уникнути національних зіткнень, як показує десятирічний досвід української незалежності, існує гостра проблема формування національної свідомості громадян, особливо молодих.

Це дослідження не претендує на якісь беззаперечні рекомендації з досягнення повної гармонії у головах, думках і серцях української молоді. Воно спрямоване лише на висвітлення окремого аспекту цієї проблеми: зв'язку національної свідомості й моралі.

За роки незалежності в українській літературі майже повністю подоланий дефіцит вивчення проблеми етно-національних стосунків, нагромаджений у попередній час. Серед багатьох праць привертають увагу фундаментальні праці, які можуть слугувати загальними методологічними підвалинами для вивчення названої проблеми (9), моральний аспект котрої все ще залишається мало дослідженим. Та і в працях з морально-етичної проблематики ця тема вивчена недостатньо. Тільки в окремих з них спостерігаються спроби пов'язати вивчення етичних проблем з національними відносинами (8, 57–65).

Філософська, соціологічна, політологічна та педагогічна література в цілому відображає непересічний інтерес до історії формування української нації, етнопедagogіки, особливостей національного виховання та багатьох інших проблем.

Автор вважає недоцільним у межах цієї статті аналізувати різноманітні теоретичні дискусії навколо етнічного й національного феномена, а виходить з тієї позиції, яка в цілому зумовлює логіку дослідження: в кожній нації, і в українській зокрема, існують сформовані впродовж тисячоліть певні моральні закони, котрі впливають на формування національної свідомості. Якою мірою це відбувається і як у цілому мораль може впливати на формування національної свідомості, та зумовлювати позитивні процеси етнічної і національної консолідації всієї України – це і становить зміст роздумів автора.

Нова соціально-політична ситуація, набуття Україною статусу національної самостійності, незалежності та десятирічний досвід українського державотворення вплинули в цілому на масову свідомість усіх соціальних груп в Україні й молоді зокрема.

Аналіз літератури із зазначеної проблеми показує, що за цей час лише почався активний процес формування національної свідомості й виявлення її на особистісному рівні у формі національної самосвідомості.

Свідомість як суб'єктивне цілеспрямоване відображення зовнішнього об'єктивного світу в різних соціальних групах українського суспільства зазнала, різною мірою значних змін. Передусім це стосується зменшення догматичного класового, ідеологічного й політичного акцентів та активізації процесів демократизації і гуманізації та поширення їхнього впливу на всі рівні свідомості.

Автор роботи виходить з того, що національна свідомість розуміється як така форма суспільної свідомості, яка є відображенням національних відносин на глобальному, міждержавному та внутрішньодержавному рівні й характеризується ментальністю, що зумовлена етнічністю суб'єктів-носіїв названої форми свідомості. Під етнічністю відомий англійський соціолог Е.Гіденс розуміє “культурні звичаї та світогляд певної спільноти людей, що відрізняють їх від інших” (3, 256). Термін етнос, етнічна належність, уточнюють деякі вчені, не належить ні до національності, ні до раси, а до засвоєної культури або способу життя групи і містить у собі звичаї, переконання, традиції та мову (13, 107–108). Ближче до істини тлумачення етносу, як кровноспоріднених груп, для котрих характерні стійка міжпоколінна спадковість, єдність території, мови, спільність історичної долі, культури й традицій та самосвідомості (етнічної ідентифікації) (5, 42). У літературі в останні роки став широко вживаним термін “ментальність”, який означає в цілому все те, що характерне для етнічності, але з урахуванням особливостей способу мислення, загальних рис характеру та поведінки.

Нація в українській етнологічній літературі тлумачиться як водночас особливий стан та певний історичний етап розвитку етносу, пов'язаний з творенням національно-державних символів та атрибутів, національно-державної самосвідомості, загальних національних інтересів, національної ідеї і національної культури.

Первинною основою нації є етнос (або група етносів) як своєрідна людська спільність, що склалася історично, набуваючи низки єдиних соціально-культурних ознак: етнічної самосвідомості, спільної самоназви, мови, схожих особливостей психічного складу, культури, побуту, єдиної форми соціально-територіальної організації (12, 347–348).

Поняття “національність” виражає суто етнічну спільність, неповторність, пов'язану з походженням етносу, а поняття “нація” є значно ширшим. Більшість дослідників сучасне тлумачення нації розуміє як етно-національну й соціально-культурну динамічну систему, основними ознаками якої виступають національна свідомість, усвідомлення державної спільності, духовної єдності, етнічної та історичної спільності й психологічної своєрідності.

Хто такі українці й чого вони хочуть? – ставив питання в свій час М.С.Грушевський. Актуальність цього питання ніскільки не зменшилася й сьогодні. Навпаки, вона лише посилилась, бо перетворення громадян України в самодостатню суверенну націю – процес багатограний і довготривалий, а позитивні зрушення в цьому напрямку можливі тільки за умови глибинних змін у свідомості молоді.

Загальний стан проблеми й вивчення саме того аспекту, який цікавить автора, показує, що етнонаціональне й моральне формується в людині із самого раннього дитинства, і більшість своїх поглядів на життя, ставлення до свого етносу та інших дитина бере з сім'ї, від старших. Ціннісні установки й орієнтації, уявлення про стосунки людей, про природу, поступово складаються в образи дитинства і, як звичайно, засвоюються людиною на все життя, як елементи загальної моральної регулятивної системи.

Український народ, як і будь-який інший, упродовж багатьох століть свідомо й підсвідомо виробив основні чисто людські принципи стосунків у родині, громаді, суспільстві. До середини XIX ст. вони в основному були обмежені, етноцентристські, хоч постійна залежність українського соціуму від інших держав цьому якраз і не сприяла. А з цього часу (критика Т.Г.Шевченком космополітизму досить об'єктивно свідчить про стан цієї проблеми) вони стають усе більше релятивістськими й такими залишаються до початку 90-х років минулого сторіччя.

Саме залежність України впродовж багатьох віків від інших держав згубно вплинула на процес становлення нації і державотворення. І на відміну від інших європейських націй, українська нація формувалася під впливом багатьох зовнішніх чинників суперечливо й до кінця так і не сформована. Тому найгострішою моральною проблемою, яка постала перед мільйонами людей з 1991 року стала десоціалізація

і ресоціалізація, пошуки нових моральних цінностей, вільних від тоталітаризму, та проблема національного самовизначення. І цей процес, як свідчать факти, поки що далекий від завершення. Восени 2001 року, за соціологічними даними, близько 54 % населення України – це люди, котрі переважно спілкуються російською мовою і тільки близько 40 % – україномовні (2).

Ці дані – лише поверхові кількісні показники, які не відображають дійсних глибинних процесів. Але й вони свідчать, що нині значною мірою зберігається російський вплив і не лише на мову, а й загалом – російської ментальності на всі форми життєдіяльності громадян України. Окрім того, загальні демократичні процеси як в Україні, так і в Європі, дали поштовх до вільного багатопланового і багаторівневого спілкування української молоді із суспільством і молоддю Заходу. В основному наслідки цього спілкування позитивні, але в той же час створений прецедент – з'явилася реальна загроза через різні шляхи й чинники, особливо засобами сучасної західної масової культури, гальмувати формування національного в свідомості молодих. Українське, етнічне й національне, залишається формально ніби в центрі загальних процесів, але воно перебуває в обставинах асимілятивних і дифузних процесів, котрі зростають.

У той же час один з порівняльних фактів лише відтіняє і підкреслює складність проблеми. Так, у вересні поточного року нью-йоркська мерія прийняла безпрецедентне рішення: саме з цього часу російська мова на території міста визначалася державною як реальне відображення посилення ролі російської діаспори на міське життя (15). Виникає питання: це політичний трюк чи необхідне продумане рішення? І чи була не несе це рішення загрози для англійської мови? Не несе і не може нести, бо патріотичні почуття американців сьогодні просто неперевершені за всю повоєнну історію, чого не можна сказати про громадян України. Це можливо і є однією з причин того, що в багатьох країнах світу вважають росіян і українців однією нацією (10). А підняття морального статусу України та українців серед інших націй і держав світу є життєво необхідним.

Наприкінці XIX ст. американський соціолог П.Сорокін писав, що “переоцінка всіх цінностей – ось гасло нашої епохи” (11, 324). Для українців переоцінка дійсно всіх цінностей настала наприкінці 80-х – на початку 90-х років з боротьбою за незалежність України та її отриманням.

Попередня тоталітарна моральна парадигма з її інтернаціоналізмом, доведеним до абсурду, за якого все національне повністю розчинялось в інтернаціональному, вже зовсім не відповідає як національним потребам нової держави, так і суперечить світовому суспільному розвитку. Ідея комунізму померла в свідомості абсолютної більшості громадян України й існує лише в утопічно-міфологічній свідомості люмпенізованої частини суспільства та амбіційних політиків. Нова ідея – національна, національного відродження – народилася і вже більше десяти років існує, але поки ще вона не оволоділа свідомістю громадян і не піднесла її до рівня національної свідомості. Для її реалізації необхідно дати простір і час. Простір полягає в тому, щоб не зводити національну ідею до виключно етнічного, а навпаки, поширювати її за рахунок інших як складових, так і загальних чинників, зокрема економічного, соціального, морально-патріотичного та інших. Якщо поставити між національною ідеєю і новою ідеологією державотворення простий знак рівності, то це означає вкрай завульгаризувати її і позбавити її всякої перспективи. Негативні результати такого підходу вже видні. Близько третини студентів київських вузів хоче виїхати до Росії зразу після отримання диплому. Причина: національна ідея, яка нав'язується викладачами (6). Нова ідея повинна об'єднувати, а не роз'єднувати громадян і в загальнонаціональному, в регіональному масштабах. Внук І.Франка, Р.Франко визнає сьогодні: “Все-таки ми дуже роз'єднані: схід України лякають бандерівцями, захід – комуністами” (7). Подолання цього протиріччя, яке часто має непередбачені форми, може дати в перспективі Україні поштовх до об'єднання і до формування глибоких патріотичних почуттів у нових поколіннях громадян.

Національне самовизначення, національна ідентифікація, як групова, так і індивідуальна, тісно пов'язана з моральним вибором і національною свідомістю особистості: як особистість себе мисле, наприклад у натовпі (“Я – ніхто і звать мене ніяк” або “Іван, який не має роду”), чи належить до народу й усвідомлює свої реальні можливості та свою активність як суб'єкта народу чи нації. Говорячи про те, що “ми старанно й постійно маємо створювати українську націю із цього народонаселення” (2), відомий український політик і поет І.Драч ймовірно мабуть, мав на увазі ту українську національну еліту, для якої питання самоідентифікації ніколи не стояло. Або ті 20 % реформаторськи налаштованої інтелігенції, котра зробила свій моральний вибір і якої, на думку соціологів, цілком достатньо, щоб у будь-якому суспільстві зламати консервативні настрої навіть 80 % громадян.

Людина входить у світ, стає повноцінною особистістю шляхами й формами, які мають інфранациональні й інтернаціональні виміри.

Аналізуючи цю проблему, доцільно зупинитись ще на одній із форм інфранационального виміру цієї проблеми, а саме такій, як історична пам'ять.

Без історичної пам'яті неможливе національне самовизначення. Історична пам'ять поєднує сьогоднішнього українця з глибинними джерелами його походження, насамперед через родовід сім'ї та історію народу.

Відомий американський філософ Е.Фромм у свій час створив типологію людських потреб. Одна з таких потреб – це потреба людини у відчутті свого глибокого коріння. Кожна людина намагається себе усвідомити ланкою в певній стабільній низці, безконечному ланцюгові людського роду, що виникає десь далеко, в праісторії. Такі потреби виступають як корінними, морально та психологічно міцними етнічними зв'язками.

До дитячого та юнацького безпам'ятства раніше приводила та цілеспрямована продумана антинародна політика, яку здійснювала тоталітарна держава, і свідомі, а нерідко й несвідомі дії близьких дорослих, котрі не створювали для молодих навіть можливості знати про минуле, тому що й самі часто нічого не знали. Старше покоління повинно не звинувачувати молодих у всіх смертних гріхах, а поділити відповідальність, визнати свою моральну провину, що, коли були молодими, не зуміли, а можливо, й не захотіли піднятися до високого почуття морального обов'язку й відповідальності за прийдешні покоління і шукати спільними зусиллями оптимальні шляхи і форми пробудження у молоді інтересу до свого національного коріння, до сприйняття родової спадщини. Через родовід під впливом традицій здійснюється процес трансформації міжпоколінної культурної інформації, яка істотно впливає на всі соціальні та морально-етичні погляди нових поколінь.

“Мала батьківщина”, “велика батьківщина”, почуття патріотизму, неповторності, унікальності, соборності, гордості за свій народ, за свою належність саме до нього – все це починає формуватися з формування цінності Дому.

“Історично Дім є етнічним явищем. Культура етносу утверджує культ Дому. Дім утворює смислове ядро етнічної культури. Дім виховує, напучує, надихає, дає людині життєву силу... Соціальну свідомість продукує і Дім, і Світ” (14, 6–7). Дім формує моральні якості, допомагає особистості через призму власного “Я” трактувати загальні моральні явища і в цілому відображає загальний стан розвитку морального та етнонаціонального в суспільстві. Він же виступає формою національної свідомості на побутовому рівні і як своєрідна соціальна група через свої усталені шаблони й стереотипи виступає засобом зв'язку з великим світом, з людським. “Однорідність людської природи в цілому й можливість застосування до неї одного й того ж шаблону створює передумови для існування поза- і понадчасової цінності чого-небудь, що зберігає своє однакове значення для всіх часів і народів” (11, 345).

Автор статті розробила окреме дослідження під умовною назвою “Відчуття дому”. Немає сенсу тут його наводити. Але в рамках роздумів у контексті названої проблеми необхідно зауважити, що виховання любові до отчого дому, до “малої батьківщини” не віталосся тоталітарною системою, ним нехтували або ставили як докір ідеологічно незрілій особі. Тому і в незалежній Україні більшістю людей проблема Дому тільки починає осмислюватися. Дім – це не лише територія, це особлива аура, для дитини – це центр землі. З дому починається все: життя, родовід, мораль. Зміст вітання людей, з яким вони заходять до житла, в усьому світі містить побажання: “Мир вашому дому”. Немає дому – особистість трансформується. В українській традиції людей, які не вживалися на місці з доброї чи недоброї волі, називають “переселенцями” або “перекотиполею”. Коли Дім відсутній, коли не сформована повага й любов до нього, тоді, як не раз це траплялося в нашій українській історії, люди шукають нового Дому, кращого життя поза межами України (особливо молоді) і здебільшого асимілюються з іншою національністю.

За десять років незалежності в Україні створено в цілому цілісну систему національного відродження і формування у молодого покоління історичної пам'яті та повернення до національних витоків. Створена правдива історія розвитку українського народу, написано багато нових і новітніх підручників, видано багато творів, які раніше були недоступні молодому читачеві. Різного рівня і типу навчальні заклади стали національними. Формально й змістовно зроблено багато. Але кількість молоді, яка знає історію України, навіть серед студентської молоді столиці надзвичайно низька (6). Історичні постаті й герої української історії ще не стали для більшості молодих зразками й кумирами, і молодь в цілому поки що індиферентна до національної символіки. Найкращі можливості в цьому напрямку звичайно мають організовані форми освіти й культури, спільна діяльність яких за умови глибоко продуманої системи може в перспективі привести до позитивних зрушень.

Ступінь свободи людини визначає і ступінь її відповідальності. Людина відповідальна в межах регулятивних систем, які виробляють звичаї, право, традиції тощо і в цілому виступають універсальними, загальнолюдськими, однак у той же час вони прямо чи опосередковано пов'язані з етнічними й національними особливостями їх формування і вияву. В моралі людина відповідальна сама перед собою, а перед іншими – тією мірою, в якій вона визначає їх “своїми–іншими”, тобто частиною своєї суверенності, в якій інших вона сприймає як продовження себе самої або як таких, котрі її ідентифікують і через яких вона виступає ідентифіковано. Відповідно в моралі людина відповідальна не лише за саму себе: за збереження своєї внутрішньої свободи, своєї гідності, своєї людяності, але в той же час і за інших, тією мірою, в якій вона визнає їх “своїми–іншими” (4, 277).

Соціальні умови та обставини чинять на особистість тиск і вимагають від неї дотримання в етнічному й національному соціумі певного типу поведінки через панівні цінності й норми. Відповідальність і моральний обов'язок перед нацією, до якої належить особа, посідають особливе місце і в більшості з допомогою самоконтролю та совісті виступають основними регуляторами поведінки особистості.

Для українського суспільства нині визначення особистісного морального обов'язку перед нацією має не лише сьогоденне, а й перспективне значення. Ринкові умови поруч з позитивом породили і негатив: численні українські “нுவориші” намагаються збагатитися за рахунок народу, навіть у назві деяких нових фірм присутній елемент безвідповідальності: “товариство з обмеженою відповідальністю”. У гонитві за європейськими стандартами деякі політики забули, що “наш стандарт” – державний бюджет – у десятки разів менший, ніж в європейських країнах, а національний валовий продукт в Європі в 50 разів вищий, ніж в Україні, а процес зубожіння та люмпенізації українського народу має тенденцію до посилення. У зв'язку з цим формування моральної відповідальності й морального обов'язку перед народом, до якого належить особа, морального обов'язку за ймовірні наслідки діяльності чи бездіяльності і в молоді, і в представників політичних та владних структур виступає необхідною умовою існування незалежної України.

Багато зроблено у формуванні національної свідомості молоді, як не дивно, українською масовою культурою. Не дивлячись на досить значний негативізм, масова культура України пропагує сучасну українську пісню, яка іноді уже здатна конкурувати з деякими іноземними піснями. Але часто виконавці і незалежні ЗМІ безконтрольно ведуть свою діяльність, яка нерідко не сприяє формуванню національної свідомості української молоді, а часто іде всупереч з потребами незалежної держави.

Заборона понад ста тридцяти пісень і кінофільмів у США, агресивних за змістом, є свідченням того, що можуть схаменутися і американці і зрозуміти, що свобода одних завжди виступає несвободою інших. А історія з “ідеологом” хіпі Т.Лі, яка, на перший погляд, не має ніякого стосунку до проблеми взаємозв'язку морального й етно-національного, досить повчальна з позиції наслідків. Проповідуючи хіпізм як форму соціального протесту й революційного нігілізму, Т.Лі обіцяв молоді розширення свідомості, а замість цього привчив півсвіту молоді до наркотиків. Тож люди, які обирають об'єктом впливу молодь, зобов'язані мати моральні гальма й нести відповідальність за спрямованість того, що вони проповідують і пропагують у молодіжному середовищі.

Проблема взаємозв'язку морального й етно-національного, звичайно, не вичерпується вищесказаним. Окремі думки, які авторка сформулювала в цій статті, лише підтверджують самобутність і новітність теми, глибоке дослідження котрої сприятиме теоретично й практично формуванню національної свідомості молодих українців, а отже, й соціальній та національній консолідації українського суспільства й зміцненню української незалежної держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Етносоциология. – М.: 1998. – 272 с.
2. Вейгман С. Иван Драч: “Ми маємо творити українську націю із цього народонаселення” // Столичные новости. – 23–29 октября 2001 г. – № 39. – С.4.
3. Гіденс Е. Соціологія / Пер. з англ. В.Шовкун, А.Олійник; Наук. ред. О.Івашенко. – К. – 1999. – 726 с.
4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М. – 1998. – 472 с.
5. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. – М. – 2001. – 496 с.
6. Лавреха К. Студенты третьего тысячелетия / Аргументы и факты в Украине. – Июнь 2001 г. – № 26. – С.15.
7. Лисниченко Л. “Семью Ивана Франко преследовал фатум: его жена тяжело заболела после трагической гибели первенца, а в 1941–м бесследно исчез их младший сын Петр” // Факты и комментарии. – 12 октября 2001 г. – С.25.
8. Малахов В.В. Этика: Курс лекций: Навч. посібник. – К. – 1996. – 304 с.
9. Нельга О.В. Теория этносу. Курс лекций: Навчальний посібник. – Київ. – 1997 – 368 с.; Степико М.Т. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз). – К. – 1998. – 251 с.; Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б.В.Попова. – К. – 1998. – 264 с.
10. Савицкая О. Искусство жить // Столичные новости. – 23–29 октября 2001 г. – № 39. – С.5.
11. Сорокин П. Принципы и методы современной науки о нравственности // Этическая мысль: Науч. публицист. чтения / Редкол.: А.А.Гусейнов и др. – М. – 1990. – 480 с.
12. Соціологія: короткий енциклопедичний словник /Уклад.: В.І.Волович, В.І.Тарасенко, М.В.Захарченко та ін.; Під. заг. ред. В.І.Воловича. – К. – 1998. – 736 с.
13. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология: Вводный курс / Пер. с англ. – М. – 1998. – 496 с.
14. Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б.В.Попова. – К. – 1998. – 264 с.
15. Шрубенко К. Русский и гордый Рудольф // Столичные новости. – 16–22 октября 2001 г. – № 38. – С.2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, моральні проблеми сучасного українського суспільства.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2001 р.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНИНА У ПРОЦЕСІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.

Олександр Рацул

У статті висвітлюється історико-педагогічні проблеми виховання особистості громадянина в процесі патріотичного виховання від античності до 60-80-х рр. XX ст.

Historico-pedagogical and socio-pedagogical problems of a citizen's personality education in the process of patriotic education are investigated in the article.

В усі часи й епохи, в усіх цивілізованих країнах педагогіка як складова державного інструментарію ставила перед собою мету виховувати громадянина – людину з певними правами і обов'язками, яка дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, національних традицій, тобто певного типу соціально зумовленої поведінки. Тому одним із нагальних завдань, яке стоїть на сьогодні перед українськими ученими-теоретиками, педагогами-практиками є ґрунтовна розробка і втілення в життя концепції громадянського виховання.

Підростаючи, дитина всотує в поступу свого сприйняття те, чим живе народ, що є основою формування її як члена суспільства, громадянина. Що гідне людини, які її моральні уявлення, чи узгоджується її поведінка з нормами моралі – ось ті питання, без відповіді на які не можна говорити про виховання громадянина.

Проблема виховання громадянина-патріота давня, і має тривалу історію свого наукового аналізу. В історико-педагогічних дослідженнях О.І. Волжиної, Р.Л. Рождественської, Ю.А. Танюхіна та інших простежується розвиток ідеї громадянського виховання від античності і до сучасності. Ідея громадянського виховання визначається ними як стародавня соціально-педагогічна проблема, сутність якої полягає в необхідності цілеспрямованого виховання особистості, здатної реалізувати державні та суспільні запити.

Дослідники педагогіки античності Г.О. Голубева, Г.Є. Жураковський та ін. вважають, що домінуючими в ній були дві тенденції: перша, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання; друга, яку відстоював Антисфен Афінський, започаткувала традиції вільного виховання. Вивчення текстів античних авторів переконує, що найяскравішою животворною моделлю формування особистості постає ідея громадянського виховання як природна реакція на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості (1, 8). Особливий акцент на громадянську вихованість і активність уперше зробив Сократ. У спогадах Ксенофонта про Сократа зазначається: "Сократ говорить, що піклується, як підготувати побільше осіб, придатних до політичної діяльності" (2, 98).

Платон вважав, що мета виховання полягає в тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно бажати, прагнути стати досконалим громадянином (3, 75). При цьому він відстоює первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості: "Ні спокуса, ні насильство не можуть примусити громадянина зрадити інтереси держави" (3, 67).

Відомо, що саме поняття виховання "доброго громадянина", що є "доброчесністю", а в перекладі на сучасну термінологію – "громадянськістю".

Аристотель зазначав, що громадянська доброчесність полягає в тому, щоб людина добре виконувала свою справу. "Доброчесність громадянина, – уточнює він, – очевидно, й полягає у здатності прекрасно і владарювати, і підкорятися" (4, 451).

Основою благополуччя і стабільності існуючої держави є громадянське виховання: цю думку першим висловив саме Аристотель. "Законодавець повинен поставитися із винятковою увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, сам державний лад завдає шкоди" (4, 765).

У середні віки ідея громадянського виховання, сформульована в античності, була знехтувана. Замість прославлення культу вільної, гордої, з почуттям власної гідності особистості, з'явилася заповідь: "Всяка душа хай буде покірна вищим властям" (5, 124).

Духовне життя суспільства в середніх віках характеризувалось засиллям церкви, низьким рівнем зацікавленості суспільними та державними справами, однак вибухи політичного життя загострювали проблеми взаємовідношень людини з державою. Так, в багатьох працях періоду Реформації, громадянин розумівся як учасник суспільного життя, людина, любляча свою країну, працююча на її користь.

У часи епохи Відродження та епохи Просвітництва громадянин розглядався не тільки як особистість стосовно державної влади або суспільства в цілому з позицій обов'язків, відповідальності, але і як моральна людина, наділена "громадянськими доброчеснотами", внутрішньою потребою до виконання загальноприйнятих у суспільстві норм та правил поведінки, прагнення вдосконалювати свої знання задля своєї країни, на загальну користь свого народу.

XVIII століття обґрунтувало теоретичні засади, що стало первістком подальшої педагогічної науки і визначило педагогічні завдання о громадянського виховання.

Досить своєрідною щодо проблеми виховання громадян є думка французького просвітителя XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо. З однієї сторони, засуджуючи та критикуючи існуюче суспільство, він відкидає ідею виховання громадянина цього суспільства, з іншої – розкриває головні соціальні умови виховання громадянина – існування морального суспільства та моральної держави (6, 36).

Поняття громадянського виховання культивувалися у східних слов'ян на всіх рівнях розвитку. Патріотичні ідеї Стародавньої Русі базувалися на моральних заповідях людинолюбства та доброчесності, як основи до “загального блага” Вітчизни (“Повість минулих літ”, Іларіон Київський, Володимир Мономах, Феодосій Печерський та інші).

Ідея громадянського виховання в українській педагогіці була провідною, оскільки Україні протягом століть доводилось відстоювати свою державність. Головні цінності громадянського суспільства склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох: Х. Філарета, Г. Смотрицького і М. Смотрицького, К. Лукариса і Доміана Наливайка, Івана Лотоші, Андрія Римші, Василя Суразького та І. Федорова, Феодана Прокоповича, Івана Вишенського, Григорія Сковороди та інших. У їхніх роботах знайшли відображено ідеї земного самоутвердження людини, служіння загальному благу, які розумілися ними як боротьба за права свого народу, за розвиток вітчизняної культури, за відстоювання своїх національних традицій, святинь та захисту від зовнішніх посягань.

До середини XIX ст. у вітчизняній суспільній думці існувало кілька поглядів на тлумачення громадянського виховання. Офіційна педагогіка в основу громадянського виховання ставила за мету виховувати вірнопідданих громадян держави. Революційним ідеям, що отримали розповсюдження ще з XVIII ст., протиставлявся принцип загальнолюдської християнської моралі, при цьому зазначалося, що “усвідомлення і виконання свого обов'язку в земному житті є основною характеристикою громадянина” (7, 240).

Аналіз педагогічної спадщини вчених XIX – поч. XX ст.: О.В. Духновича, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, Б.Д. Грінченка, Х.А. Алчевської, А.С. Макаренка та інших – показав, що в їхніх педагогічних поглядах приділялось достатньо уваги педагогічному вихованню, одному з компонентів громадянського виховання.

Стає очевидним, що без повернення до апробованого століттями життєвого досвіду народу, наявності належного педагогічного інструментарію, ми не зможемо виховати справжнього громадянина.

Треба зазначити, що слід розрізняти патріотичні й національні почуття, хоча вони й споріднені. Їхня відмінність полягає в тому, що об'єктом національних почуттів є власний етнос, незалежно від його розселення, а в патріотичних почуттях віддзеркалюється прихильність до рідної землі, території, місця народження, Батьківщини (1, 44).

Формування рис громадянина неможливе без пробудження в дитині з ранніх років почуття любові до Батьківщини, землі, яка дає хліб насущний та зберігає пам'ять предків. Відданість своєму народу, прагнення “отчизне посвятить души прекрасные порывы” є споконвічними моральними цінностями. Справедливо зазначав у свій час М.Г. Чернишевський, що історичне значення кожної великої людини вимірюється її заслугами перед батьківщиною, її людська гідність – силою патріотизму. Співзвучні з цим висловлюванням і слова В.О. Сухомлинського: “Обов'язок перед Вітчизною – смисл та сутність життя людини... серцевина людини – любов до Вітчизни – закладається у дитинстві” (8, 15).

Патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високорозвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу (1, 45).

Історичні приклади про подвиг, шляхетний вчинок дозволяють дитині “примірити” себе до героя, пройти у своїй уяві його шлях, а також здійснювати добрі справи, боротися зі злом та несправедливістю. У цьому також виявляються та формуються громадянські якості дитини, які в майбутньому передбачають реальні, а не уявні дії та вчинки. Ось чому, “пізнаючи героїчне минуле свого народу, юний громадянин відчуває свою причетність до святинь Батьківщини, в його свідомості зріє переконання: для кожної людини найдорожче у світі – честь, свобода, незалежність, слава Вітчизни” (8, 23).

Саме патріотичні риси людини (любов до Вітчизни, свого народу, його традицій, відданість національній ідеї, здатність заради них на героїчні вчинки й самопожертви) є невід'ємною складовою її громадянськості. Власне, свідомий громадянин – це передусім палкий патріот. І в історії українського народу ці поняття, по суті, не розмежовувалися. Захист рідної землі, своєї домівки, свого роду, боротьба за самостійність і незалежність України супроводжували наш народ на всіх етапах його етногенезу. Починаючи від князівських часів, зазначав Д. Донцов, “ідея патріотизму, отчизни... присвічувала Шевченкові, невмерлим блиском світиться у Котляревського, горить у козацьких хроніках, в універсалах гетьманських, у Мазепи...”. Вона проймає весь зміст народної творчості. Тому треба акцентувати увагу підростаючого покоління на патріотизмі наших предків (1, 156).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-2. педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К., 1997.
2. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – СПб., 1911.
3. Платон. Диалоги // Философское наследие. – М., 1986. – Т. 98.
4. Аристотель. Соч.: в 4 т. – М., 1976. – Т. 4.
5. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. – М., 1988.
6. Волжина О.И. Развитие идеи гражданского воспитания подросткающего поколения (историко-педагогический аспект): Дис. к.п.н. – М.: Институт молодежи, 1991.
7. Олесницкий М.А. Полный курс педагогики. Руководство для всех занимающихся воспитанием и обучением детей. – 2-е изд. – Киев, 1895.
8. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – М.: Молодая гвардия, 1978.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Олександр Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Коло наукових інтересів: історико-педагогічні проблеми громадянського виховання.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2001 р.

ПИТАННЯ УКРАЇНІЗАЦІЇ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗЕМСТВ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Лілія Рябовол

У статті висвітлюються погляди земських діячів Херсонської губернії щодо українізації народної освіти, визначаються основні напрямки діяльності земств в означеній галузі, характеризуються конкретні заходи щодо впровадження української мови в навчальний процес початкової школи.

The interpretation of zemstvo representatives views on the point of Ukrainianization of education, the definition of the main directions of zemstvo activities in this branch and characteristics of concrete measures on implementation of the Ukrainian language in primary school are presented by the author of the article.

Друга половина ХІХ та початок ХХ століття є дуже складним часом для України не лише в політичному та соціально-економічному, але, насамперед, у культурному відношенні. Це був час бурхливого розвитку культури України з одного боку, та найстрашніших, найтяжчих перешкод, перепонів та труднощів, що чинилися цьому розвиткові з боку царського уряду. Та саме в цій запеклій боротьбі український культурний рух міцнів і перетворювався на дійсно значущу силу.

Складовою культурного руху на Україні слід вважати і ту діяльність земств, яку вони проводили в галузі народної освіти взагалі, і в справі її українізації зокрема. Адже ті офіційні народні школи, які були дозволені урядом на Україні під владою Росії, після заборони в них рідної мови стали чужими і навіть шкідливими українському народові. Чужа мова разом із становою системою освіти і чужим російським змістом навчання, що був панівним у школах, гальмувала розвиток українського народу. Так, Б.Грінченко, оцінюючи роль тодішньої школи, писав, що вона нічого корисного не дає і не може дати українському народові, лише запаморочує, денаціоналізує і деморалізує народ. Саме тому, продовжував він свою думку, російська школа на Україні мусить зникнути, даючи місце рідній школі. Доводячи це, він казав, що уживані в школі букварі та читанки були чужими й незрозумілими для школярів з огляду на російську мову та на нерідний і нецікавий зміст. Аналізуючи тодішні шкільні читанки, Б.Грінченко гостро їх критикував. Він писав: “Гляньте ви на читанки шкільні і скрізь одно бачите: або зовсім нічого про Україну, або якась нікчемна плутаниця, а часом таки і брехня. А замість історії України скрізь історія московська викладається так, мов би то вона нашому чоловікові рідна” (1, 250-251).

Отже, українці були позбавлені рідної народної школи, що затримувало природний розвиток дитини і навіть псувало її душу. Доречними тут будуть слова Григорія Васьковича, що все, що робилося урядом на Україні в сфері народної освіти в той час (ХІХ - початок ХХ ст.), було навіть не нулем, а мінусом у справі народного розвитку (2, 10).

Херсонські земці брали активну участь у вирішенні питання українізації народної школи. Вони говорили про необхідність упровадження української мови в навчальний процес на своїх з'їздах і курсах, а також на сторінках газет і журналів. Вони зверталися до уряду з проханням дозволити викладання всіх предметів у школах українською мовою, нарешті, вони використовували її в окремих школах без такого дозволу, хоча в “Положенні про початкові народні училища 1864 року” вказувалося, що викладання в них повинно відбуватися російською мовою. Цікавим є той факт, що деякі архівні документи повітових земських управ Херсонської губернії написані саме українською мовою. Серед них – “Особова справа Аренькова Панаса

Миколайовича”, який у 1909 — 1910 рр. учителював у Покровській земській школі Олександрійського повіту, а у 1914 р. у Захарівському земському училищі Єлисаветградського повіту. Всі записи зроблені вчителем також українською мовою. (3, 1-3). Ще один приклад: “Особова справа Азбукіна Павла Петровича” (4, 1-5).

Питанню про мову в організації навчально-виховного процесу земство надавало великого значення. Так, з’їзд вчителів Херсонської губернії, що відбувався у 1881 році в м.Херсоні, запропонував звернути увагу губернської управи на те, що для кращого вивчення російської мови необхідно дозволити використання малоросійської, аби забезпечити поступовий перехід до літературної вседержавної мови. Губернська управа вважала корисним розпочати таке клопотання перед Міністерством народної освіти. 29 вересня 1881 року це клопотання надійшло до міністерства В його відповіді було запропоновано попечителю Одеського учбового округу визначити за згодою з Херсонським губернатором, в яких саме місцевостях Херсонської губернії і за яких умов можливе використання “местных наречий, как пособия для изучения русской грамоты” (5, 445). Та на цьому розгляд зазначеного питання на той час припинився.

Відомий часопис “Педагогический вестник”, який випускався директором земського реального училища М.Р. Завадським у м.Єлисаветграді в 1881 році також неодноразово розглядав питання про мову викладання. На його сторінках місцеві земці висловлювали думку, що треба говорити не про малоросійську, а взагалі про рідну мову, якою необхідно спілкуватися з учнями особливо на початковому щаблі освіти. (6, 35).

1895 р. на Єлисаветградських повітових земських зборах гласний П.О.Зелений вказував, що однією з важливих обставин, які чинять перешкоди успішному розвитку народної школи, є повне ігнорування місцевої мови. Він вважав, якби початкове навчання здійснювалося на рідній мові, поряд із російською, то процес засвоєння дітьми навчального матеріалу проходив би швидше, а знання були б більш стійкими (7, 381).

Серед книжок, які надсилалися земськими управами до своїх училищ для класного та позакласного читання, зустрічалися і книги, написані українською мовою. Наприклад, у 1903 р. одна із шкіл Одеського повіту, де вчителював П.Лагишев, отримала серед інших підручників і “Про горошину” автора І.Степовика, “Розмову про сільське господарство” П.Чикаленка (8, 4). У списку книг учнівських бібліотек повіту знаходимо “На Україні” I,II,III частини, написані І.Єфименко. (8, 22).

Майже на всіх курсах чи з’їздах, організованих земством для вчителів губернії, розглядалося питання про мову викладання в початкових народних училищах.

Цікаві матеріали тимчасових педагогічних курсів, що проходили влітку 1899 року в м.Херсоні під керівництвом М.Ф.Бунакова. Він вважав, що школа повинна плекати у своїх учнів почуття народності (нації) шляхом вивчення рідної природи, вітчизняної історії та географії, а також через вивчення рідної мови, котра носить на собі яскраву печатку народного духу. Саме тому М.Ф.Бунаков говорив у своїй доповіді, підтверджуючи думки К.Д. Ушинського, що народним наставником у вихованні є мова - кращий цвіт усього духовного життя народу, що ніколи не в’яне. Кожне нове покоління, вивчаючи рідну мову, легко і без особливих зусиль засвоює водночас плоди думок і почуттів тисяч поколінь, які йому передували. Як гімн рідній мові звучать слова К.Д.Ушинського з вуст М.Ф. Бунакова: “У мові одухотворюється весь народ і вся його батьківщина”. Феномен народної мови полягає в тому, стверджував доповідач, що саме рідне слово розвиває в дитині духовність. Закінчив він свою доповідь також словами визнаного вчителя: “Такий цей великий педагог - рідне слово!” (9, 153).

На з’їзді вчителів земських училищ Одеського повіту, який проводився у 1901 році Одеським повітовим земством, також розглядалося питання про мову викладання. Всі 62 учителі, котрі брали участь у роботі з’їзду, одноголосно погодилися з тим, що використання рідної мови в українській школі може значно полегшити процес засвоєння навчального матеріалу місцевими дітьми (10, 19).

Земські діячі підтримували Просвіти в їх починаннях. Так, херсонські земці привітали спроби Одеської Просвіти відкрити українську початкову школу. У липні 1907 року рада товариства подала про це прохання попечителю Одеського учбового округу. Був розроблений і затверджений навчальний план. Але адміністрація Одеси не дала дозволу на відкриття школи. Більше пощастило засновникові Миколаївської Просвіти, відомому українському композитору й історичу М.Аркасу. У своєму маєтку в с.Богданівці Одеського повіту він відкрив українську школу. Це стало надзвичайно радісною та бажаною подією для селян. Представники земства, які відвідали школу, зазначили, що діти відразу ж почали значно краще вчитися (11, 20).

Схвально були сприйняті земцями Херсонської губернії резолюції 1-го Загальноросійського з’їзду з сімейного виховання, зокрема резолюції щодо націоналізації дошкільного виховання та про материнську мову. Так, у них зазначалося, що виховання повинно бути національним, адже саме націоналізація виховання є важливою формою його демократизації. Херсонські земці поділяли думку з’їзду про те, що повага до національних особливостей кожної дитини необхідна для розвитку всіх її творчих сил, а також, що правильна постановка навчально-виховного процесу може базуватися лише на міцному та всебічному засвоєнню дітьми їх материнської мови. Одноголосно підтримали земці резолюцію щодо визнання необхідності того, що сімейне та дошкільне виховання, а також початкова освіта повинні проводитися на

основі національної культури кожного народу і щоб саме материнська мова була мовою навчання в початковій школі. Щодо державної мови та інших іноземних мов, то вони повинні виступати лише предметами навчання (12, 35).

Представники Херсонського земства брали участь у загальноземському з'їзді з народної освіти, який відбувся в 1911 році у Москві. Серед них слід зазначити гласного Херсонського губернського земства Є.О. Звягінцева, який виступив з доповіддю “Відомості про природу та життя місцевого краю як навчальний матеріал у земській школі”. Він наголошував на тому, що однією з суттєвих вимог до навчально-виховного процесу в початковій школі є добір матеріалу, зроблений відповідно до місцевих умов. Тобто, необхідно пов'язувати навчальний матеріал із певною місцевістю, вивчати історію, географію та етнографію рідного краю, що, у свою чергу, неможливо без використання рідної мови у школі (13, 240).

Земські діячі, що складали значну частину ліберально-демократичного українства, продовжували свою діяльність на форумах Державної Думи. Депутати-українці виступали за культурну автономію України, за навчання у початкових школах рідною мовою, за вивчення її в учительських семінаріях та інститутах і навіть університетах на території України. Однак уряд відкидав ці вимоги, вважаючи, що надання українцям більшої автономії розпалить у них апетит до незалежності. Не зважаючи на постійні репресії з боку російського самодержавства, український освітній рух не припинявся. Він зумів виплекати ідеал української національної школи і цілу плеяду діячів, які в повний голос заявили про освітні потреби народу під час української революції 1917-1920 років.

Слушно зазначав Генеральний Секретар народної освіти Іван Стешенко у 1918 році, що національне виховання було кепсько поставлено в старій школі монархічної Росії і це призвело до повної національної байдужості серед вихованців цієї школи. Цього не повинно бути в оновленій Україні, категорично заявляв він (14, 122).

Уже 31 травня 1918 року в Єлисаветградській газеті “Голос Юга” містилося оголошення про літні курси, які запроваджувалися для підготовки вчителів до переведення навчально-виховного процесу на українську мову. Курси проводилися окремо для вчителів початкових та середніх шкіл. До програми курсів входили українська мова та література, історія та географія України, математика, школознавство, принципи нової школи. По кожному з перелічених питань курси проходили в Одесі, Херсоні, Єлисаветграді, Ананіїві, Олександрії та Тирасполі протягом усього літа. Земське Управління вирішувало питання, пов'язані з наданням приміщень для проведення курсів та розташуванням курсистів, надавало матеріальну допомогу вчителям, які брали участь у роботі курсів в інших повітах (15, 6).

Отже, земства проводили велику роботу в справі українізації народної освіти. Саме земці заклали величезний камінь у підґрунтя української національної школи. Вони, як ніхто, розуміли, що без рідної мови – цієї національної підвалини соборності народу – не може бути повноцінною нація; що мова в житті громадянина – це не лише граматики і правопис, а комплекс, пов'язаний з культурою людини, її світоглядом. Вважаю, що гаслом у боротьбі земців за українізацію школи могли би бути такі слова відомого вченого-лінгвіста, педагога і просвітителя професора І.І.Огієнка: “Рідна мова – то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації; без окремої мови нема самостійного народу. Рідна школа - найсильніше джерело вивчення і консервації своєї рідної мови взагалі, а літературної зокрема” (16, 58).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гринченко Б. (Вартовий). Яка тепер народна школа на Україні // Життя і слово. – 1896. – С. 250-251.
2. Васильович Григорій. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – Мюнхен, 1969. – 226 с.
3. Кіровоградський обласний державний архів (далі КОДА), ф.369, оп.1, спр. 55, арк. 1-3.
4. КОДА. ф.369, оп.1, спр. 51, арк. 1-7.
5. Систематический свод постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865-1895 гг.– Елисаветград: тип. Гольдинберга, 1895г. – 945 с.
6. Народная школа // Педагогический вестник. - 1881. - №4. – С.35-36.
7. Доклад редакции педагогического украинского журнала “Світло”. О допущении украинского языка в начальные школы украинских губерний //Первый общеземский съезд по народному образованию: в 3 т. – М.: т-во “Печатня С.П.Яковлева” 1911. - Т. 1. – С. 377-385.
8. Одеський обласний державний архів, ф.91, оп. 1, спр.984.
9. Отчет о временных педагогических курсах, происходивших летом 1899 года в г.Херсоне.– Херсон: тип. Н.О.Вашенко, 1899. -180 с.
10. Херсонський обласний державний архів, ф.5, оп. 1, спр. 12, арк. 19.
11. Лисенко О.В. Значення українських «просвіт» для справи шкільного навчання // Рідна школа –1992. - №3-4. - С. 20-22.
12. КОДА, ф.78, оп.4, спр. 812, арк.35.
13. Звягінцев Е.А. Сведения о природе и жизни местного края, как учебный материал в земской школе //Первый общеземский съезд по народному образованию: в 3т. – М.: т-во “Печатня С.П.Яковлева”.– 1911. – Т.1 – с.236-248.

14. КОДА, ф.60 оп.1, спр.193, арк.122.

15. КОДА, ф.60 оп.1, спр.192, арк.6.

16. Ляхощка Л. Граматика Івана Огієнка для народної школи //Початкова освіта.–1977. – № 2.– С. 56–58.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рябовол Лілія Тарасівна – викладач кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток народної освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2001 р.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія Савченко

Стаття присвячена важливій та актуальній проблемі, яка стосується питань естетичного виховання молодших школярів засобами народного мистецтва.

This article deals with an important and actual problem of the aesthetic education at the elementary school by folk arts.

Дієвість аксіологічного орієнтування школярів у сфері народного мистецтва підпорядкована взаємопов'язаним і взаємозалежним діям учителя та учня. Цей процес є двобічною системою, а тому має розв'язуватись у широкому комплексі засобів педагогічного взаємовпливу. Як саме подібний вплив здійснюється в сучасних умовах навчання і виховання молодших школярів, ми й спробували діагностувати через анкетне опитування учнів молодших класів /понад 600 учнів III-IV класів кіровоградських загальноосвітніх шкіл/.

Відповіді на питання “З чікими поглядами в оцінці фольклорного матеріалу ти найчастіше погоджуєшся?” Розподілилися таким чином: учителів – 15%, друзів – 37%, батьків – 55%, радіо і телепередач – 25 %. Оскільки кожен учень називав два і більше джерел інформації, то загальний відсоток отриманих відповідей перевищував сто.

Аналіз одержаних відповідей засвідчив, що батьки й товариші по навчанню здійснюють вирішальний вплив на музично-естетичні погляди дітей. Визнають рацію в цьому аспекті за вчителями і засобами масової комунікації в основному учні, які беруть участь у колективах художньої самодіяльності, але їх загальна кількість досить обмежена.

Відповіді ж на запитання анкети “Якщо останнім часом ти прослухав українські народні пісні, прочитав народні казки, легенди та ін. /пропонувалось перелічити які/, то хто порадив тобі це зробити?” розподілилися у співвідношенні: учитель – 12%, приятель – 35%, батьки –60%, ведучі радіо і телепрограм – 10%. Тут слід відзначити: якщо в оцінці фольклорного твору з поглядами вчителів погодилися 15% дітей, то до порад наставників зважити на той чи інший матеріал народної художньої творчості прислухалося тільки близько дванадцяти відсотків учнів початкових класів. Цікаво також, що інформація про той чи інший фольклорний матеріал у ЗМК має набагато слабкіші стимули для художньо-пізнавальної активності молодших школярів, ніж поради батьків і друзів, та це й природно. Тут повинно насторожити тільки незначний відсоток ролі сучасного вчителювання у цих важливих порадах.

На запитання “Якщо останнім часом ти відвідав виставку народного мистецтва або концерт фольклорного колективу /музично-виконавського, танцювального/, то хто порадив тобі це зробити?” відповіді розподілилися так: учитель – 9%, товариш по навчанню – 13%, батьки – 52%, обрали рішення самостійно – 43%. У цьому разі також значно переважає ініціатива й поради батьків і друзів. Або ж учні вже самостійно обирають ці корисні форми дозвілля. Водночас варто знову звернути увагу на те, що до побажань учителів прислуховується невеликий відсоток опитаних дітей. На наш погляд, справа тут полягає і в естетичній зорієнтованості самих наставників на традиційне українське мистецтво.

Відомо, що музикування на українських народних музичних інструментах /сопілка, скрипка, баян, бандура та ін./ є одним із найулюбленіших занять молодших школярів. Аналіз відповідей учнів на запитання “Якщо граєш на українських народних музичних інструментах, то хто спонукав тебе до цього виду художньої діяльності?” показав: навчання гри на народних музичних інструментах у сімейному колі значно перевищує керівництво цим процесом учителів початкової загальноосвітньої школи у співвідношенні 60 до 20 відсотків.

Як засвідчили результати цього опитування, вчителі початкових класів, хоча й відіграють відповідну роль, але ще не справляють належного впливу на активізацію процесу формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва.

Для визначення причин такого стану ми продовжили це дослідження, і воно проводилося через анкетування близько 70 вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл міста Кіровограда та області. Завдання цього етапу дослідження: визначити рівень фахової підготовки, знань національних традицій і висвітлити діапазон

світогляду й зорієнтованості вчительства у сфері народного мистецтва. Так, на питання “Чи виникають у Вас труднощі в процесі викладання учням матеріалу з народного мистецтва?” вчителі відповіли: “Більш так, аніж ні” /74%/, “Так” /26%/.

Серед причин, які викликають ці труднощі, респонденти підкреслили:

- недостатній рівень знань з музичного фольклору й народного мистецтва взагалі /68%/;
- недостатній рівень методичної підготовки до художньо-естетичного виховання дітей /27%/;
- недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки до художньо-естетичного виховання дітей /22%/;
- недостатність методичної літератури із зазначеної проблеми і коштів на її придбання /12%/.

Окрім цього, вчителям було запропоновано самим оцінити свій рівень підготовки до викладання народного мистецтва в початковій школі. Особистий рівень підготовки як “високий” визначили лише три вчителі очаткових класів; як “достатній” – 22; “середній” – 44 наставники, але й до “низького” рівня себе не зарахував жодний з опитаних.

Щоб визначити, в якій саме галузі народної творчості спостерігається найбільше труднощів у сучасного вчительства, ми запропонували наставникам за десятибальною системою самостійно оцінити власні вміння і знання:

- співати календарно-обрядові, колискові пісні;
- вишивати;
- вміти виготовляти інші вироби народно-прикладного мистецтва;
- вміти виконувати основні рухи народних танців;
- знати основні традиції народної педагогіки;
- обізнаність у малих /дитячих/ формах українського фольклору.

Аналіз отриманих даних засвідчує, що обізнаність більшості вчителів початкових класів ще не відповідає бажаному рівню їх знань і вмінь у галузі народного мистецтва. Адже середній бал самооцінки вихователів підростаючого покоління становить лише 5,5 з оптимальних 10 балів.

Відповідаючи на запитання “Яке значення, на Вашу думку, має народне мистецтво у школі?”, вчителі визначили його вагу як велику виховну й навчально-пізнавальну : “Народне мистецтво подібне до педагогіки й моралі і є важливим засобом виховання підростаючого покоління. Воно викликає естетичні переживання, котрі збуджують емоції, активізують увагу, викликають особливі переживання, розвивають почуття й інтелект дитини”.

Дослідження цього питання було б неповним без з’ясування причин досить низького рівня діяльності школи в зазначеній проблемі. Опитані вчителі виокремили такі з них /понад 90% респондентів/, що були проранговані за ступенем значущості:

1. Недостатня підготовленість з питань залучення дітей до народного мистецтва.
2. Незабезпеченість педагогічною і методичною літературою з цієї проблеми вчительства.
3. Байдужість батьків і керівництва різних рангів до умов естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва.

Даючи відповідь на запитання “Що, на Ваш погляд, треба зробити, щоб виправити становище з естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва?”, вчителі запропонували:

- більше часу й уваги приділяти вивченню народного мистецтва у школі та вищих навчальних закладах;
- підвищувати рівень інформованості вчителів /з питань народного мистецтва через спецкурси й спецсемінари при інститутах удосконалення вчителів /;
- запровадити практичні заняття і спецсемінари, обмін досвідом серед учителів /проблеми впровадження у школах виховного матеріалу з українського народного мистецтва /;
- для розв’язання цієї проблеми забезпечити навчальною літературою дітей і методичною літературою учителів;
- ширше залучати до естетично-виховної роботи з дітьми батьків і майстрів народного мистецтва.

Водночас близько 20 % учителів початкових класів на запитання “Які види виховання Ви регулярно використовуєте у своїй педагогічній діяльності ?” серед інших виділили музично-естетичне виховання, рідко вказуючи на його зв’язок з прикладами народного мистецтва.

Аналізуючи ці дані, можна констатувати, що в наш час у практиці початкової школи вчителі ще не досить глибоко усвідомлюють важливість формування естетичних орієнтацій молодших школярів до цінностей народного мистецтва. Ефективність же впливу народного мистецтва характеризується саме рівнем особистісного осягнення естетичних цінностей, їх перетворенням у внутрішній світ молодої людини, що потребує її відповідної підготовки. Вивчення творів народного мистецтва дарує підростаючим поколінням знання правди про рідну культуру, прищеплює вміння сприймати її справжні цінності, виховує почуття національної гідності та патріотизму.

Естетична ціннісна зорієнтованість є важливою стороною впливу народного мистецтва на людину, адже його головним об’єктом виступає духовна культура особи. Формування естетичних орієнтацій дітей, залучення їх до цінностей Добра, Любові, Краси є складовою суспільного призначення мистецтва. Повною мірою народне мистецтво виконує це призначення тоді, коли втілені в ньому цінності стають значущими

для підростаючої особистості, визначають характер її життєдіяльності. Адже естетичне в мистецтві – це його специфічний пізнавально-ціннісний зміст.

Естетичне ж в інших сферах суспільної практики має дещо іншу природу: воно супроводжує утилітарну, суспільну діяльність, особистісну поведінку людини тощо. І якщо в *художній* культурі подається єдність духовних і матеріалізованих аспектів мистецтва, процесуальних і результативних сторін, то в *естетичній* культурі акцентується духовно-естетичний рівень самосвідомості особи, відображається не стільки предметно-результативний прошарок культури, скільки досягнутий рівень естетичної (у тому числі й художньої) діяльності щодо створення й засвоєння художніх та естетичних цінностей, а також організації різних сфер життя згідно з принципами й законами естетичного.

Тому мистецтво, зокрема народне, – не тільки ядро художньої культури, а й важлива складова естетичної культури. Воно виступає як концентрат духовних можливостей естетичної культури в цілому. Бо ж естетична й художня культура різняться не стільки тим, що художнє – все притаманне мистецтву, а естетичне – мистецтву й іншим формам культури (праці, спілкуванню та ін.), скільки тим, що художня культура тяжіє до опредмечування, до матеріалізації, а естетична – до духовно-нормативного аспекту. Художня цінність розглядається при цьому як більш конкретна в порівнянні з естетичною, бо художнє – унікальне, воно виявляє неповторний образний зміст (8, 10–12).

Твір мистецтва розкриває свою естетичну цінність тоді, коли він актуалізується завдяки соціальним потребам. Так, протягом певного часу пам'ятник народного мистецтва має розкрити риси естетичної цінності. Але “межі між твором, цінним лише художньо-історичною й актуально-естетичною вартістю, рухомі”, – стверджує В.Конюхов.

Естетика та історія мистецтва вивчають і об'єктивно-реальні цінності мистецтва, й ті, що тимчасово втратили своє значення. “Естетична цінність, – зазначає Є.Волкова, – не протистоїть художній, а вбирає її (стильова належність, змістовна домінанта задуму, образні сенси), однак вона є результатом актуалізованого введення в середовище сучасного оточення, нового функціонування і спілкування, у якому минуле й сучасне “чують” одне одного”.

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

Особливої актуальності набувають проблеми студювання історико-стильових рис національної української художньої культури (О.Рудницька, Л.Кондрацька, В.Смікал, Т.Смирнова, Ю.Грищенко, О.Отич, В.Березан, А.Крицька, М.Лещенко, Г.Шевченко та ін.). Вибір найбільш репрезентативних культурних феноменів, їх конкретно-історичний аналіз з погляду значущості в художньому житті минулого та сучасного України є необхідним для відродження духовної культури нової української держави, визначення художньо-культурологічних пріоритетів у сфері освіти, вироблення орієнтирів щодо українського народного мистецтва (8, 13).

Культурний прогрес виявляє й аналізує історія. Історія культури й мистецтва в усі часи була і є невіддільною від історії людства. А творча діяльність людини була і зостається тим підґрунтям, на якому будується будь-яка культура. Про передісторію мистецтва ми знаємо дуже небагато, й тільки археологія дає цілком певний матеріал, який ще потребує свого осмислення. Наукова думка повинна реконструювати цей процес, оскільки відомо те, що йому передувало – форми життя тварин, – і те, до чого воно призвело, – до культури ранньородового суспільства. Про це наука знає вже більше й не тільки з археології, але й із спостережень месіонерів, етнографів, мандрівників, яким вдалося протягом останніх сторіч (аж до сьогодення) безпосередньо спостерігати життя народів, котрі регресували у своєму суспільному розвитку, проте зберегли в більш або менш недоторканому вигляді архаїчну, ранньородову свідомість, поведінку, діяльність, тобто стародавній тип культури. Перша її риса, що багаторазово підкреслювалась ученими-істориками й спостерігачами, – синкретизм, тобто нерозчленованість різних форм, рівнів, напрямків діяльності. Тут духовне виробництво було безпосередньо вплетено в матеріальну практику, а трудові процеси супроводжувались магічними заклинаннями природи. Це дозволило дослідникам-лінгвістам назвати таку діяльність “трудмагічною”, бо ж увесь навколишній світ й особисте життя людини усвідомлювалось нею міфологічно. А саме ця синкретично-міфологічна свідомість первісних людей з'єднувала воедино пізнання дійсності з її ціннісним осмисленням та ідеальним перетворенням: моральну свідомість з релігійною, естетичною, протополітичною і загадково-філософською. Відповідно, художнє бачення світу було тут неподільно “вплетено” в цілісне матеріально-духовне дійство, адже сама міфологія мала художньо-образну структуру (як і всі обряди, ритуальні дійства, магічні заклинання). Тому в наш час, якщо ми не знаємо міфолого-ритуального змісту цих дій і зображень, то уявляємо їх як явища мистецтва, як прикраси, казки, танці, пісні.

Розуміння творів мистецтва змінюється від епохи до епохи й ніколи не буде “єдино вірним” (О.Рудницька) у своєму кінцевому варіанті. Кожне нове покоління усвідомлює значення явищ народного мистецтва, виходячи із власних, сучасних уявлень про нього, своїх ціннісних орієнтацій. Але цінності народного мистецтва є вічними й постійно збагачуються новими гранями художнього смислу, новими естетичними якостями.

Слід акцентувати увагу на тому, що введення у зміст естетичного орієнтування дітей народного мистецтва зумовлює розвиток у них національної свідомості, самосвідомості, історичного осмислення, відчуття й розуміння минулого свого народу, усвідомлення причетності до цього загального історичного процесу, бо народне мистецтво завжди було й залишається носієм фольклорних традицій національної культури, духовної спадщини народу.

Сутність народного мистецтва полягає у спадкоємності, безперервності існування в часі. Воно тісно пов’язане з життям, побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою і предметним оточенням. Саме ці фактори визначають особливості його образної мови й напрями художніх промислів. Українську національну культуру неможливо уявити без народного мистецтва, фольклору, що розкриває споконвічні цінності духовного життя українського народу. Розглянемо зазначені поняття більш конкретно.

ФОЛЬКЛОР – безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури – доніс до сьогодення естетичні уявлення минулих поколінь. Цей термін уперше був ужитий англійським ученим Вільямом Томсоном у 1846 році. Характеризуючи рівень свідомості й світовідчуття народних мас, фольклор зберігає в кожному історичному епоху значення первинної художньої переробки сукупного життєво-практичного досвіду і є складним естетичним, художнім і соціальним явищем.

В українській науці під фольклором розуміють народну поетичну творчість. Народну музику називають музичним фольклором, танцювальне мистецтво – народною хореографією, а народні художні вироби – народним образотворчим, а ширше – декоративно-ужитковим мистецтвом.

Усну народна творчість, музичний фольклор, народне декоративно-ужиткове мистецтво маємо розглядати як важливий чинник естетичного виховання дітей та юнаків і дівчат особливо зараз, коли зразки масової культури інших країн активно впроваджують у життя, побут і світогляд молоді далеко не кращі етичні й естетичні ціннісні орієнтації. Актуальним у зазначеному аспекті є висловлювання професора С.Мельничука про те, що можливість вибору своїх життєвих ідеалів, естетичних цінностей і уявлень підрастаючими поколіннями залежить від знань основ національної культури, мистецтва й навичок художньої творчості (5, 7–8).

Тому, аналізуючи народне мистецтво як фактор формування естетичних орієнтацій особи, ми маємо зупинитися на усній народній творчості.

Так, **УСНА НАРОДНА ТВОРЧИСТЬ** відображає погляди народу, його мораль, етику й естетику. Основним принципом зображення життя у фольклорних творах є протиставлення добра й зла, ідеалізація позитивних явищ і типів. Тому їх образи завжди зрозумілі й доступні дітям, котрим легко визначитись у своїх симпатіях та антипатіях.

Життєвість змісту, велика емоційна сила й виразність образів фольклору зумовлюють важливе значення його творів у шкільному навчанні та вихованні. Ще К.Ушинський підкреслював : “А яким невичерпним матеріалом є південноукраїнська народна поезія для розвитку, найвитонченішого розвитку найбагородніших і найніжніших почуттів у серці молодого покоління!”. Дослідники літератури й культури встановили безсумнівне існування багатой і різноманітної української народної словесності, джерела якої треба шукати в житті й побуті давніх слов’ян (1, 348). Вона була невід’ємною частиною життя народу, мала велику популярність і довгі часи зберігалася в Київській Русі.

До найстаршого типу усної словесності належать замовлювання (або заговори-шептання), тобто магичні закляття. Вони володіють усіма ознаками первісної усної словесності й мають практичну мету, наприклад, вилікувати людину, забезпечити успіх на полюванні тощо. Про їх давнину й значення свідчить такий історичний факт, що вони віднесені в договори Русі з греками (в 907–911–945–971 рр.), у яких клялись зброєю, Перуном, Велесом і т.п. Зі зміною світогляду змінюється характер замовлювань, а на ґрунті середньовіччя християнської ідеології традиційний текст зумовлювань поєднується згадками про святих, Божу Матір та ін. У новітніх часах їх використовують різні знахарі, ворожбити, шептуни.

На тлі всіх творів народної усної словесності найпомітніше вирізняються два цикли: 1) обрядова поезія, пов’язана з обрядами весільними та похоронними (голосіння); 2) календарна, зв’язана зі зміною пір календарного року (весни, літа, осені, зими).

Усна поетична творчість як мистецтво слова формується ще в докласовому суспільстві на основі індивідуальності суспільної свідомості, у якій колективне тяжіє над індивідуальним. Водночас усність є не лише засобом подачі й поширення фольклорного твору, а й формою побутування, специфічною рисою його художнього творення, що має свої особливості, принципи й прийоми. Пізніше в процесі роздільного існування фольклору та літератури поступово сформувалися й інші важливі риси, які вказують на суттєву відмінність між цими видами мистецтва. У фольклористиці яскраво вимальовуються такі специфічні ознаки народної творчості: 1)колективність, 2)традиційність, 3)усність, 4)анонімність, 5)варіативність,

б) імпровізаційність. З'ясування кожної із цих сторін на конкретному художньому матеріалі певною мірою розкриває суть фольклору як окремого типу художньої творчості людей, його специфіку порівняно з професійним мистецтвом.

Найважливішою ознакою народного мистецтва є колективність його творення. Правда, деякі дослідники (Т.Липова, І.Ляшенко, В.Новийчук) уважають, що колективність не може бути критерієм розпізнання фольклору, бо в історії письменництва окремі твори й певні жанри теж були наслідком колективної творчості. Так, більшість наших літописів є зведеннями (об'єднаннями, редакціями) традиційних уривків і нових текстів. І все ж вважаємо, що у фольклористиці міцно утверджується розуміння колективності як єдності особистої й масової творчості, характерної для народної поезії. Адже колективна природа фольклору не тільки не виключає особистої творчості окремих оповідачів, співців, а й передбачає її (В.Анікін). Якби не було особистого творчого початку, не було б і колективної творчості. Тому діалектична єдність колективного й індивідуального є характерною ознакою і цінністю народного мистецтва.

Суттєвою рисою і цінністю народної творчості, якою вона відрізняється від нового мистецтва, є змінність, варіативність текстів, казок, дум, частівок тощо. Адже більшість фольклорних творів мають не один, а кілька текстів. Це є результатом колективності творчого процесу, усної традиції й тієї своєрідної форми існування твору народного мистецтва, яка пов'язана з його "живим" виконанням. Варіативність є важливим показником повнокровного життя фольклорного твору. Вона часто відбиває еволюцію світогляду того середовища, в якому побутує той чи інший твір народного мистецтва. Тому аналіз варіантів має неабияке значення в розкритті процесу поетичної, музичної, художньо-естетичної творчості народу, розвитку його свідомості.

Українська народна поетична творчість виникла і збагачувалася одночасно з історичним розвитком українського народу. Вона тематично та ідейно споріднена з народною поезією, фольклором інших слов'янських народів. Водночас фольклор кожного окремого народу глибоко самобутній: відбиває притаманні йому риси, особливості географічних та історичних умов життя, своєрідність побуту, звичаїв, занять тощо.

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

Як стверджує О.Рудницька: "Народне мистецтво стало для людини джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого й оціненого з погляду істинного смислу" (8, 10). З огляду на це народне мистецтво стає дійовим засобом упровадження культурних норм та естетичних цінностей, художніх уявлень й історичних знань, необхідних для повноцінного розвитку підрастаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.С. Декоративно-прикладне мистецтво: Навчальний посібник для педагогічних інститутів. – Львів: Світ, 1993.– 272 с.
2. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури, – Дис. ... д-ра пед. наук. -К., 1997. – 399 с.
3. Илле М.Е. Музыкальные интересы и духовные потребности молодежи // Социологические исследования. 1990. № 12. – С. 95.
4. Крылова Н.Б. Эстетическое воспитание школьников. Под ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева. -М.: Педагогика, 1974.
5. Мельничук С.Г. Эстетичне та трудове виховання молодших школярів. – К., 1994.-100 с.
6. Розенберг А.Я. Орієнтовний зміст формування особистості учня: Основи концепції //укл. А.Я. Розенберг. – Кіровоград: КДШ, 1992.
7. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.; КДШ, 1992.
8. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник . – К.: "ЕксОб", 2000. –208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: дослідження підготовки вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва /в умовах позакласної діяльності /.

Стаття надійшла до редакції 7.09.2001 р.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ

Андрій Семез

У статті розглядаються різноманітні підходи сучасних вітчизняних учених-педагогів щодо проблеми виховання моральних цінностей.

The author considers various approaches of contemporary Ukrainian scholars-pedagogues concerning the problem of moral values fostering.

У сучасній педагогічній літературі проблема цінностей перебуває в центрі уваги гуманітарних наук загалом, і теорії та практики виховання зокрема.

Виховання моральних цінностей є складовою морального виховання, яке у свою чергу, є частиною єдиного і цілісного процесу виховання. Необхідність регулювання суспільством поведінки людей включає, з точки зору моралі, два пов'язаних між собою завдання: по-перше, вироблення моральних вимог, які знаходять відтворення і отримують обґрунтування в моральній свідомості суспільства у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять справедливості, добра, зла тощо; по-друге, впровадження цих вимог і пов'язаних з ними уявлень у свідомості кожної окремої людини з тим, щоб вона могла самостійно спрямовувати і контролювати власні дії, а також брати участь у процесі регулювання суспільної поведінки, тобто пред'являти моральні вимоги іншим людям та оцінювати їхні вчинки. Це друге завдання і розв'язується шляхом морального виховання, що включає формування в людини відповідних переконань, моральних нахилів, почуттів, звичок, стійких моральних якостей особистості, які починають розвиватися ще в ранньому дитинстві.

Моральний розвиток дитини має свої особливості. Так, Т.І.Цвєлих, Д.Л.Ваккер та С.С.Коваленко умовно виділили кілька своєрідних його етапів. На *першому етапі*, тобто у перші роки життя, дитина не має ніякого уявлення про моральні звичаї і норми людського суспільства і діє безпосередньо під впливом власної потреби. Проте, хоч в основному цей період і минає досить швидко, під впливом магічного слова "не можна" дитина оволодіває певною сумою якщо не знань, то в усякому разі уявлень про систему найпростіших гальм, які ставлять їй дорослі. Ці перші уявлення розширюють горизонти морального досвіду дитини, і вона вступає в *другий етап* свого морального розвитку, що характеризується засвоєнням принципів і норм поведінки дорослої людини. Дитина підпорядковує свою поведінку вимогам батьків, учителів, дорослих взагалі. Цей етап надзвичайно важливий у моральному розвитку дитини. Саме в цей час вихованець засвоює найзагальніші вимоги суспільства до людини. Здебільшого це й є ті життєво потрібні норми, які дають дитині систему моральних звичок у ставленні до праці й продуктів праці дорослих, до навколишнього світу. Зі слів батьків чи перших вихователів дитина дізнається про добре й погане як моральні оцінки поведінки людини, тому виняткову роль на цьому етапі морального розвитку має шкільне навчання, оточення дорослих і товаришів, з якими дитина спілкується, моральний приклад та авторитет.

Збагачена життєвим досвідом, дитина вступає у *третій*, якісно вищий *етап* морального розвитку. Моральні норми суспільства, переходячи крізь сферу її інтелектуального життя, засвоюються як система переконань, життєвих ідеалів.

Кожен з цих етапів не має сталих і постійних меж. Чим кращі умови виховання і цілеспрямованіша діяльність вихователя, тим рухливіші межі цих періодів. Педагогічна занедбаність, як правило, виявляється в тому, що дитина немовби зупинилась у своєму моральному розвитку на певному етапі, а через це будь-які моральні норми для неї стають несприйнятливими, і діє вона відповідно до потреб некрращого гатунку (8, 12).

Уже в початковій школі в дитини починають формуватися певні ціннісні орієнтації. Поступово вони переростають у стійкі моральні цінності. У сучасній науково-методичній літературі цьому питанню приділяється значне місце.

М.Й.Боришевський вважає суттєвим моментом, що зумовлює аксіологічну вагомість системи цінностей, її співвіднесеність з конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремої особистості. Згадані моменти особливо актуальні стосовно системи ціннісних орієнтацій, коли йдеться про побудову концепцій освіти й виховання молодого покоління і, зокрема, про систему ціннісних орієнтацій як чинника, що детермінує процес становлення особистості громадянина.

З огляду на сказане, М.Й.Боришевський вичленовує систему цінностей, що слугувала б орієнтиром у вихованні дітей будь-якого віку. Система цінностей, на його погляд, включає такі підсистеми:

Моральні цінності. Втілюються у найрізноманітніших виявах активності й самоактивності людини, спрямованих на утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, взаємоповаги, власної гідності, відповідальності і принциповості.

Моральні цінності виявляються також в активній протидії, непримиренному ставленні людини до фальші, цинізму, лицемірства, підлабузництва, лінощів і неробства та пов'язаного з цим паразитичного існування.

Окрім моральних, М.Й.Боришевський вичленяє ще й такі підсистеми цінностей: громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні. Аксиологічна вагомість цих груп цінностей зростає в міру посилення їх взаємозв'язку в єдиній системі духовності, яка й визначає сутність особистості взагалі та її громадянську сутність зокрема (3).

І.Д.Бех, говорячи про пріоритетність для розвитку суспільства духовних цінностей, наголошує, що людина може бути ціннісним центром і “мірою всіх речей”, якщо вона сповна оволодіває культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. При цьому загальнолюдський ідеал особистості пов'язаний саме із змістовою характеристикою її ціннісної системи. Філософське бачення цього ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси. Отже, система духовних цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок. Розгляд останніх у контексті педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, “по-перше, відповідально етично-змістового наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної духовної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виділенням головного, системоутворювального відношення” (1, 11).

Т.В.Бутківська вважає, що цінності виступають у ролі інструментів соціального регулювання тією проміжною ланкою, яка пов'язує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Цінність – це, з одного боку, “властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо”. З іншого боку – “це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості” (4, 27).

Систему цінностей соціального суб'єкта, на думку Т.В.Бутківської, можуть складати:

- а) сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя, мету й сутність життя тощо);
- б) універсальні:
 - вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок);
 - суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус);
 - міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо);
 - демократичні (свобода слова й совісті, національний суверенітет);
- в) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї);
- г) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) (4).

І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська розрізняють категорії “цінність” і “ціннісні орієнтації”. Вони вважають, що категорія “ціннісні орієнтації” є нижчою стосовно категорії “цінність”. Ціннісна орієнтація у них – це вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок, переконань, які впливають на поведінку даної людини. Під цінністю ці вчені розуміють “позитивну чи негативну значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, що виявляється через сферу життєдіяльності, інтереси, потреби, суспільні відносини. Критерії оцінки цієї значущості виражені у моральних нормах і принципах, ідеалах, цілях, установках” (5, 32).

І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська визначають 14 базових цінностей, що відображають специфіку ціннісної свідомості населення:

- життя* людини як вища цінність, самоцінність;
- воля* в сучасному, ліберальному значенні цього терміна як «воля для...» реалізації соціально позитивних потреб і здібностей індивіда;
- моральність* як якість поведінки людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм;
- спілкування* в сім'ї, з друзями та іншими людьми, взаємодопомога;
- сім'я*, особисте щастя, продовження роду;
- робота* як самоцінний зміст життя і як засіб для заробітку;
- благополуччя* – прибутки, комфорт свого життя, здоров'я;
- ініціативність* – заповзятість, здатність показати себе, відзначитися;
- традиційність* – повага до традицій, жити, як усі, залежність від навколишніх обставин;
- незалежність* – здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями;
- самопожертва* – готовність допомагати іншим, навіть на шкоду собі;
- авторитетність* – здатність впливати на інших, мати владу над ними, добиватися успіху, перемоги;
- законність* – встановлений державою порядок для безпеки індивіда, рівноправність його відносин з іншими;
- вільність* – архаїчна “воля від...” обмежень волевиявлень індивіда, прагнення до вседозволеності (5).

О.І.Вишневецький вважає, що кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірять. У них втілені його цілі й призначення, погляди на життя і суспільні інститути, на місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства.

Цінності визначають зміст виховання, переконаний дослідник, а виховання прагне прищепити віру в прийняті цінності. Яку систему цінностей суспільство вибирає, таким мусить бути і характер виховання в сім'ї, школі, суспільстві: "Виховання – це введення людини в систему цінностей" (6, 3).

Професор Вишневський виділяє ідеальну природу цінностей, тобто те, що вони є певною системою ідей, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство, і є предметом *визнання й віри*, а також опредмечену природу цінностей, тобто певне матеріальне втілення, що робить їх доступними для сприйняття, служить засобом їх передачі від людини до людини. Він визначає три головні форми такого опредмечення цінностей:

а) **КОДЕКС ЦІННОСТЕЙ**, тобто тою чи іншою мірою систематизований перелік їх у формі правил, вимог, заборон, визначень тощо.

б) цінності опредмечуються у формі **ЯКОСТЕЙ ЛЮДСЬКОЇ ДУШІ**, що виявляються назовні певними вчинками, всією поведінкою людини.

в) цінності втілюються в різних **ФОРМАХ КУЛЬТУРИ**. Сфера такого опредмечення включає: філософію, літературу, мову, мистецтво, релігію, традиції, втілені у звичаях та обрядах, державну і народну символіку, ідеологічні, моральні та правові джерела і чинники.

Визначення системи цінностей, на думку О.І.Вишневського, неможливе без їх більш-менш надійної класифікації. Одним з можливих підходів до розв'язання цієї проблеми він вважає орієнтацію на критерій сфер їх застосування, а тому виділяє п'ять таких сфер і визначає п'ять груп цінностей, що стосуються: приватного життя; сімейного життя; сфери громадських відносин; національного життя; життя всього людства.

Сьогодні, вважає О.І.Вишневський, педагогіка стоїть перед вибором одного із трьох можливих варіантів стратегії виховання, а саме:

а) **ХРИСТІЯНСЬКО-ІДЕАЛІСТИЧНА СТРАТЕГІЯ**, що ґрунтується на вірі в Бога, абсолют Добра. Вона визначає гріховну слабкість людини і ставить собі за мету допомогти їй стати морально кращою;

б) **АНТИХРИСТІЯНСЬКА ІДЕАЛІСТИЧНА СТРАТЕГІЯ**, що своїм божеством обирає класову чи расову ідею і вірі в неї підпорядковує всі інші цінності. Категорія гріха, як зрештою і сумління, у традиційному сенсі заперечується. Людині дозволено робити зло, якщо це сприяє реалізації головної мети;

в) **ПРАГМАТИЧНА (АНТРОПОЦЕНТРИЧНА) СТРАТЕГІЯ ВИХОВАННЯ**, що відповідно до прийнятої тут системи цінностей виховання також ґрунтується на вірі, але предметом її є не Бог, а Людина, яка розглядається як вінець сліпої, ніким не керованої еволюції, цар і володар Всесвіту. Людина сприймається тут такою, якою вона є, а мета виховання – допомогти їй вижити в цьому шаленому світі.

О.І.Вишневський пропонує орієнтуватися на християнсько-ідеалістичну стратегію, оскільки основою моралі, на його думку, може бути лише віра в Бога (6).

П.Р.Ігнатенко класифікує цінності, залежно від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, у якій сфері застосовуються, зокрема:

- за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні цінності;
- за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні;
- за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні;
- за способом впливу – ситуативні, стійкі;
- за роллю в діяльності людини – термінальні, інструментальні;
- за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.);
- за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (в т.ч. демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо.

Цей вчений вважає, що в ролі цінностей повинні виступати предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва, матеріальні й духовні блага, соціальні факти й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, заборони, принципи, ідеї тощо (7).

В.Ю.Болотіна акцентує увагу на вихованні моральних цінностей підростаючого покоління. Ці цінності, на її думку, відіграють вирішальну роль у регулюванні поведінки, стосунків з оточуючими. У цьому зв'язку очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами, критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. Значущими цінностями у практиці морального виховання В.Ю.Болотіна вважає життєрадісність (почуття гумору), чесність, тверду волю, високу загальну культуру, вихованість, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність, відповідальність, цікаву роботу, визнання у суспільстві тощо; а також якості, що становлять совість: щедрість, милосердя, доброта, терпимість, любов до людей, чесність, правдивість. Особистість перебуває у безперервному розвитку. Отже, і процес морального удосконалення, на її думку, відбувається протягом усього свідомого життя, а це означає, що свої моральні якості людина формує, здійснюючи кожного разу певний моральний вибір, долаючи численні конфлікти з тими, хто її оточує, з собою, переживаючи провину за свій негативний вчинок. Відчуття

провини виступає істотним фактором виховання моральної поведінки. Морально вихована людина активно втілює в життя свої світоглядні ідеали, переконання, установки (2).

У понятті моральних цінностей дослідники виділяють його змістовий бік – ідеальне, уявне відображення особистістю загальних закономірностей морального способу життя людини та структурно-процесуальний – ціннісні відношення, з провідним оціночним компонентом. Акт оцінки та самооцінки проникає в інтелектуальний та дієво-практичний компонент розвитку у формуванні особистості.

З приводу того, наскільки моральні цінності життєво важливі для колективів, груп, суспільних прошарків, націй та інших соціальних суб'єктів надособистісного типу, багато полемізувати не доводиться. У моралі такі суб'єкти знаходять настільки ефективну зброю підтримання необхідного порядку в перебігу всіх суспільних процесів, що без її функціонування суспільне життя зайшло б у безвихідь. Звідси – безупинна турбота громадськості про моральне виховання членів суспільства, про загальне закріплення їх моральної відповідальності, про авторитет і дієвість тих чи інших моральних цінностей серед людей.

Інша проблема – значення моральних цінностей для кожної окремої людини. Мораль не всевладна. Вона в багатьох випадках не діє на особистість так, як би цього бажалось. Мораль діє не безвідмовно, її цінності не абсолютні, однак все-таки вона дієва. Так чи інакше, за всіх обставин мораль має велику владу над людьми і постійно необхідна їм як опора в поведінці та у ставленні до інших, як невідокремлений бік внутрішнього світу кожної людини, як специфічна атмосфера людського життя.

Ставлення до моралі тих, хто зневажливо про неї відгукується, реально може означати: по-перше, нехтуючи одними моральними цінностями, та чи інша людина, навіть не завжди усвідомлюючи того, приймає інші, орієнтуючись на них; по-друге, порушення ким-небудь моральних норм відбувається не завжди, коли ситуація ставить людину перед вибором, а лише час від часу і в цілому в межах “допустимого” для оточуючих. Вихід за межі “допустимого” призводить до розриву соціальним оточенням зв'язків з даною особою, до її нехтування, вигнання із середовища; по-третє, порушуючи мораль, людина не завжди мириться з її порушенням іншими, особливо стосовно неї самої, і таким чином залишається під впливом моралі, визнає її, відчуває її необхідність. Людина в таких випадках користується подвійним мірилом, роблячи для себе виняток. Але саму себе при скоєнні чого-небудь антиморального вона все ж сприймає як порушника моралі.

Отже, виховання моральних цінностей пов'язане з необхідністю управління цим важливим процесом з тим, щоб діти засвоювали не взагалі будь-які норми і принципи, а суспільно значущі, що відповідають моральним ідеалам. В основі психологічної структури моральних цінностей лежить ціннісна мотивація власної поведінки, емоційно-моральне ставлення до життєвих ситуацій, адекватне усвідомлення моральних категорій, оцінка і самооцінка своєї особистості. Моральні цінності стають тоді її надбанням, коли вони проходять через емоційну сферу і відповідають її життєвим запитам.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.8-11.
2. Болотина В.Ю. Моральні цінності підростаючого покоління // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.19-21.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С.21-25.
4. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.27-31.
5. Ващенко І.В., Петруновська Н.В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.31-35.
6. Вишневський О.І. Система цінностей і стратегія виховання (Тезовий виклад) // Рідна школа. – 1997. – №7-8. – С.3-5.
7. Ігнатенко П.Р. Співвідношення національних і загальнолюдських цінностей у вихованні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С.47-49.
8. Цвєлих Т.І., Ваккер Д.Л., Коваленко С.С. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку. – К.: Рад. школа, 1974. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми морального виховання в теорії та історії педагогіки, творча спадщина В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2001 р.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ірина Слuch

Розглядається й аналізується ігрова діяльність як фактор становлення сутнісних сил і засіб адекватного самопізнання старшокласників.

Are examined and are analyzed game activity as the factor of formation of intrinsic forces and way of adequate self-knowledge of learning senior classes.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, обумовлюють соціокультурне перетворення суспільства. Гуманістичні й демократичні принципи державної політики стають провідними і у взаємодії між людьми. Зокрема, максимально зростає роль і значення індивіда в міжособистісних, колективно-групових, організаційно-управлінських, професійних і загальносоціальних сферах спілкування. Найбільш повна реалізація потенційних можливостей і здатностей індивіда відбувається за умов, коли в процесі спільної діяльності з іншими людьми він одержує об'єктивну інформацію про себе.

Усвідомлення особистістю своїх можливостей через взаємодію з навколишнім середовищем, оточуючими найбільш інтенсивно відбувається в старших класах, тому що саме в цей віковий період молоді люди досягають нового рівня самосвідомості. Старшокласники починають шукати шляхи для саморозкриття і самовизначення. Проте старші школярі ще не можуть належним чином проявити себе в різноманітних видах діяльності. Острах здатися кумедним або нав'язливим призводить до того, що старшокласники стають менш комунікабельними, емоційно-нестійкими, невпевненими у собі.

Здійснити самокорекцію і самовдосконалення своєї поведінки у спілкуванні з оточуючими старшокласники зможуть лише за умов, якщо отримають об'єктивне уявлення про своєрідність власної особистості. У цьому аспекті найбільш значущою діяльністю, що допомагає саморозкриттю, стає для них гра. У грі вони одержують широкі можливості прояву особистої активності, демонстрації своїх потенційних здатностей, здібностей, якостей і навичок культури спілкування. Гра надає молодим людям свободу дій і вибору, дозволяє кожному піднятися над особистісними проблемами у взаємодії з оточуючим середовищем.

Феномен гри протягом усієї історії людства привертая до себе увагу видатних мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів:

– Філолофсько-культурологічні і педагогічні підходи до гри як засобу взаємодії людини зі світом розробили видатні мислителі минулого Аристотель, Платон, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Шиллер, Г.Спенсер, Д.Локк, Я.А.Коменський, Г.Сковорода та ін.

– Філософське трактування зародження і значення гри у своїх працях розкрили Г.Гегель, І.Зязюн, М.Каган, П.Лавров, М.Семашко, Й.Хейзінга та ін.

– Суспільно орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності були обґрунтовані С.Шацьким, Н.Крупською, Т.Цвелих, А.Мазаєвим та ін.

– Творчі ігри, що носять соціозначущий характер, у різних педагогічних аспектах розглядалися А.Макаренком, В.Сухомлинським, В.Терським, І.Івановим, О.Газманом, Л.Коваль, С.Шамаковим та ін.

– Етнічні особливості гри та ігрової взаємодії відображені А.Духновичем, Г.Волковим, І.Нечуєм-Левицьким, І.Портнягіним, Л.Федоровою та ін.

– Ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджені В.Бараксановим, І.Зверевою, Р.Жуковим, В.Маршевим, В.Рибальським, Л.Фрідман та ін.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати старшокласників до самоаналізу, самооцінки, озброїти їх прийомами самовизначення, саморозвитку, найбільш близькі до нашої проблеми науково-методичні розробки І.Іванова, Л.Коваль, І.Зверевої, О.Газмана, В.Григор'єва, В.Караковського, Л.Куликової, С.Шамакова та ін.

Обґрунтування методики колективної творчої діяльності (“творчість і турбота”, “ідеї педагогіки співробітництва”, “ідеї творчої співдружності”) І.Івановим, рольових ігор у педагогічному практикумі Л.Коваль, І.Зверевою, моделювання ігор на підґрунті життєвих обставин О.Газманом, В.Григор'євим, ігри на самовизначення і самовираження В.Краковським, Л.Куликовим, С.Шамаковим та іншими акцентують увагу на використанні можливостей методу гри у вирішенні проблеми розвитку особистості через самопізнання.

Зокрема, С.Шамаков справедливо зазначає, що гра – найважливіша універсальна сфера “самості” дитини, у якій відбуваються потужні процеси “само”: самоодухотворення, самоперевірки, самовизначення, самовираження і самореабілітації.

Проте, як засвідчує практика, усі ці інноваційні підходи до виховання дітей і юнацтва творчістю і грою ще не знайшли достатньо широкого поширення в педагогічному процесі школи. Старшокласники схильні до ігрової діяльності і націлені на пізнання своїх особистісних якостей, але проблема полягає в тому, що вчителі не завжди володіють технологією моделювання, організації і проведення ігрової діяльності, яка

творчо розвиває старших школярів. Учителі й вихователі не можуть запропонувати ігри й ігрові ситуації, котрі могли б активізувати пізнання учнями самих себе за умов ігрової взаємодії.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми гри як засобу самопізнання пов'язана з її недостатньою опрацьованістю в педагогічній теорії. У практиці виховання і навчання теж:

– відсутній науково обгрунтований підхід до задоволення потреби школи в ефективній технології гри як засобу самопізнання старшокласників;

– не використовуються можливості молодих людей як самоактивних суб'єктів, які мають в певних ситуаціях, зокрема ігрових, сформовану систему мотивів (отримати роль і виконати її, при цьому свідомо керувати своїми діями, вчинками тощо);

– майже не звертається увага на фази особистісного становлення школяра – до адаптації, індивідуалізації й інтеграції, що відбуваються у грі.

Отже, потрібно визначити умови використання можливостей ігрової діяльності в педагогічному процесі для активізації процесу самопізнання старшокласників, оскільки гра як механізм самоорганізації і самовизначення є узагальненою моделлю формування й удосконалювання особистості.

Аналіз педагогічної і методичної літератури свідчить, що моделюванням ігрової діяльності займалися у свій час такі видатні педагоги: А.Макаренко, В.Сорока-Росинський, С.Шацький, В.Герський, В.Сухомлинський, І. Іванов, С.Шмаков, В.Караковський, О.Газман, В.Григор'єв та ін.

У моделюванні ігрового процесу вчені, насамперед, втілювали в життя ідею діяльнісного підходу О.Леонтьєва і С.Рубінштейна. Вони розглядають діяльність як загальну умову розвитку особистості. У своїх проєктах педагоги-практики велике значення надавали тому, щоб у більшості випадків діти самі ставали творцями ігрових програм.

Так було в Комуні ім. Ф. Дзержинського (керівник А.Макаренко), Республіці ШКІД (Школа імені Ф.Достоевського, керівник В.Сорока-Росинський), Павлівській "Школі РАДОСТІ" (керівник В.Сухомлинський), Фрунзенській комуні і Комуні імені А.Макаренка (керівник І. Іванов), Сніжній республіці (керівник В.Коротков) та інших.

У цих навчально-виховних закладах народжувалися далькоровські ігри, ігри-театралізації, ігри-фантазії, ігри-жарти і розіграші, ігри-подорожі, КВК, капусники та ін. Більшість із цих ігор є прообразами сучасних радіо- і теле- розважально-ігрових передач і програм: "Щасливий випадок", "Своя гра", "Ці забавні тварини", "Зрозумій мене", "КВК" тощо.

Усі ці ігри, широко описані в літературі самими педагогами та їхніми однодумцями, містять у собі неповторний творчий колорит (4). Симетричне відтворення даних ігор з одного колективу на інший практично неможливе, тому що ігрова діяльність будується на основі потреб, можливостей і творчого потенціалу конкретних індивідів. Якщо особистість неповторна, то само так неповторні й творчі ігри, створені нею, тому що кожен граючий привносить у гру частку свого "Я". Єдиною може бути лише модель, котра лежить в основі побудови ігрової діяльності.

Як засвідчує аналіз методики творчої ігрової діяльності дітей і підлітків, проєктування гри починається з визначення її основних етапів, значущості й напрямків ігрової взаємодії. А конкретний сенс – це, в основному, колективна творчість учасників гри, що обумовлена соціальним замовленням суспільства. Конструювання творчих справ в І. Іванова (2, 153) складається із шести етапів:

– 1 етап – підготовчий (намічаються виховні завдання колективних творчих справ, ставляться ближні й далекі перспективи);

– 2 етап – колективне планування (проводиться розвідка цікавих справ, створюється банк ідей);

– 3 етап – колективна підготовка справи (розподіл доручень, оформлення місця проведення справи, підготовка інвентарю тощо);

– 4 етап – колективне проведення справи (педагог здійснює оперативне керівництво, діти виступають активними учасниками справи);

– 5 етап – колективне підведення підсумків (аналіз проведеної справи при проведенні зборів-результатів, заповнення маршрутних листів, екранів змагань і емоційного настрою);

– 6 етап – післядія (використання в позаурочній діяльності досвіду, накопиченого при плануванні, підготовці, проведенні й обговоренні колективної творчої справи).

Поетапне моделювання творчої гри мало позитивний вплив на учасників, створюючи їм умови для мобілізації сил, волі, формування пізнавальних здібностей і особистісних якостей. Показово, що з другого до п'ятого етапу в учасників гри відбувається розуміння й інтепретація партнера шляхом отоотожнення себе з ним. Учасники гри, ідентифікуючи, отоожнюючи себе з іншим суб'єктом, групою чи командою, отримують можливість визначити «значеннєве поле» партнера з ігрового спілкування, контактувати на основі порозуміння з ним і відповідно керувати своєю поведінкою. Тут найбільш повно виражається ставлення гравців один до одного у співчутті та співучасті, у допомозі й моральному піклуванні.

Спектр колективних творчих ігор багатий за формою і різноманітний за змістом: ТУ-ВІ (турнір-вікторина), КВК-експромт, вечори розгаданих і нерозгаданих таємниць, естафета "ромашка", концерт-блискавка, захист фантастичних проєктів і багато інших. Вони охоплюють усі індивідуально-значущі

напрямки діяльності: суспільну, пізнавальну, художньо-естетичну, трудову, спортивну, природоохоронну і патріотичну.

Ці ігри були популярні у 60-70-х роках, у період першого відступу тоталітарної системи і на початку демократичних перетворень у країні. Сьогодні виховна робота в освітніх установах будується в основному через нечисленні підліткові клуби, об'єднання молоді за інтересами. Робота дитячих об'єднань частіш за все зводиться до показових виступів (огляди, конкурси, змагання, фестивалі, олімпіади). Така тенденція характерна для загальноміських і республіканських заходів шкіл, що, як правило, носять розважальний характер.

Психолого-педагогічні дослідження і педагогічна практика того часу підтвердили можливість педагогічного впливу ігрової діяльності на формування спрямованості особистості й відзначили, що особливо інтенсивно цей процес проходить у підлітковому і юнацькому віці. Дослідження О.Газмана, В.Григор'єва, В.Караковського, С.Полякова й інших педагогів були збудовані на концепції творчого виховання І.Іванова. Завдяки його учням і послідовникам (І. Аванесян, Ю.Афанасьєву, Л.Борисовій, М.Гермогеновій, Л.Куликовій та ін.), у 70-х роках психологи і педагоги вперше за довгі роки після А.Макаренка одержали можливість бачити реальні колективні відношення та їхній вплив на особистість вихованця.

За основу конструювання колективних творчих ігор і справ розробники звичайно брали ділові ситуації соціально-значимої спрямованості, такі, як багатобічне піклування один за одного (“День іменинника”), про людей, близьких і далеких (операції “Подаруй людям радість”, “Добрий день для добрих справ”, “Ветеран живе поруч”), про свій колектив, селище, місто тощо (“Гайдарівська розвідка”, “Біля штурвала добрих справ”, “Робінзонада” та ін.). Як бачимо, через соціозначущі ігри відбувалося інтенсивне формування тільки суспільно спрямованої мотивації гри – діяльності – піклування. Пізнання себе – “Я – особистість” як мотив, спрямований на самовдосконалення, на самовиховання, не був основною метою формування особистості – суспільника – колективіста.

Таким чином, конструювання ігор, які сприяли б самопізнанню, не одержало належного розвитку в педагогічній практиці тих років і, на жаль, ця установка зберігається певною мірою й донині. Нами ж моделюється комплекс ігор, що дозволяють старшокласникам самостійно пізнавати свої особисті якості та індивідуальні особливості.

Ю.Гіппенрейтер відзначає, що пізнання себе є найскладнішою й у той же час суб'єктивно важливою задачею. Причини складності, на думку вченої, полягають у тому, що перш ніж приступити до самопізнання, людина повинна: по-перше, розвинути свої пізнавальні здатності, щоб застосувати їх до пізнання себе; по-друге, повинен накопичитися матеріал для пізнання себе; по-третє, усяке знання про себе вже змінює суб'єкта (1, 314).

Завдання пізнання себе для людини значущою, тому що кожен крок просування до цього сприяє її розвитку.

Вивчаючи психологію самопізнання, М.Каган відзначає: “Особистість визначається не тільки своїм характером, темпераментом, фізичними якостями тощо, але і тим:

- 1) що і як вона знає,
- 2) що і як вона цінує,
- 3) що і як вона створює,
- 4) з ким і як вона спілкується,
- 5) які її особистісні потреби і як вона їх задовольняє” (3, 132).

На думку М.Кагана, гра є найбільш ефективним методом для задоволення домагань особистості та виходу її на різноманітні рівні самопізнання. Проте, обираючи ігровий матеріал, котрий сприяє визначенню рівня домагань старших школярів, необхідно враховувати, що самопізнання і самооцінка відмінні від інтроспекції: по-перше, ці процеси складніші за акти інтроспекції; дані самоспостереження в них входять лише як первинний матеріал, що накопичується і підлягає опрацюванню; по-друге, людина отримує відомості про себе не тільки за самоспостереженням, але й від зовнішніх джерел, тобто від об'єктивних результатів своїх дій, від спілкування з іншими людьми тощо.

Упорядкування моделі ігор на самопізнання вимагає від педагога й учня широти тезауруса з різноманітних галузей знань (етика, фізіологія, психологія, педагогіка та ін.). У межах же змістовного наповнення ігри на самопізнання можуть охоплювати практично всі напрямки наукових знань, практичного досвіду, апробацію різноманітних умінь і навичок. Моделювання ігор на самопізнання будується, виходячи зі знань, умінь, що визначають спрямованість виховних завдань, що ставить перед гравцями керівник гри.

Маючи широкий діапазон перевірки практичних і пізнавальних потреб особистості, модель ігор на самопізнання спроможна надати педагогам і учням можливість проявити свій творчий потенціал за їхнім упорядкуванням, добором, проведенням й аналізом. Спрямованість ігор на самопізнання визначається виховним завданням самовдосконалення особистості.

Варто підкреслити, що саме в старшому шкільному віці молоді люди практично готові сприймати об'єктивну інформацію про себе. Відомості про норму або про відхилення особистісних та інших якостей

вони сприймають зовнішньо більш спокійно, і, головне, аналіз і переосмислення отриманої інформації є для них стимулом самостійної роботи над собою з корекції негативних або слабко розвинутих якостей власної особистості. Пояснюється це тим, що в цій віковій групі школярів дуже виражене прагнення до самовдосконалення, до збагачення власного соціального досвіду, взаємодії з іншими людьми. Гра дає можливість старшокласникам об'єктивно пізнати свої позитивні і негативні особисті якості, визначити рівні змісту умінь, навичок і знань, вона не вражає їхнього самолюбства і не руйнує їх самоповаги. Ігрова діяльність сприяє корекції негативних якостей і стимулює розвиток позитивних властивостей особистості, при цьому не справляє насильницького впливу на індивіда, тому що будь-яка ігрова діяльність споконвічно будується на принципі добровільної участі в ній кожного гравця (4, 237).

При моделюванні ігор на самопізнання слід притримуватися наступних принципів:

- самореалізація старшими школярами свого "Я" тісно пов'язана із самопізнанням і саморозвитком, що призводить до формування самосвідомості, тобто системи уявлень про самих себе, про свої можливості, свою значущість, оцінювання школярами своїх учинків;
- включеність учасників експерименту у взаємодію з іншими людьми дозволяє глибше зрозуміти себе і навколишній світ, увійти в соціальні стосунки з іншими людьми;
- самостійність у визначенні основних завдань, змісту і форм ігрової діяльності, які спрямовані на подальше самовдосконалення;
- творчість, що припускає створення таких умов, коли в будь-якого учасника гри виникає бажання проявити творчу активність, придумати нові варіанти й підходи до вирішення поставлених завдань, жити, творити і діяти заради загальної справи;
- співробітництво старшокласників і дорослих в ігровій взаємодії, у діловому спілкуванні, на творчих заняттях, під час бесід, зустрічей тощо.

В іграх, спрямованих на допомогу старшокласникам у процесі самопізнання у запропонованому моделюванні можна умовно виділити шість етапів. Відмінність їх від етапів, які запропоновані І. Івановим, полягає в тому, що ми враховували в основному можливість педагога і потреби учнів. Нагадаємо, що зміст справ в І. Іванова визначався соціальним замовленням суспільства. Нами визначено наступні етапи:

1. Педагогічне обґрунтування (головна роль належить організатору гри, тому що саме він спочатку визначає методи самодіагностики індивідуально-значущих якостей, виходячи з можливостей і здатностей "Я").
2. Колективне планування гри (передбачає активну взаємодію, що будується за принципом Я + ВОНИ = МИ).
3. Колективна підготовка ігрової діяльності (припускає володіння учасниками гри нормами етикетної поведінки).
4. Проведення гри (передбачає самоорганізацію гравців).
5. Колективне обговорення ігор на самопізнання (аналіз результатів ігрової взаємодії з метою самооцінки і визначення значущості отриманої інформації для самокорекції та самоствердження).
6. Післядія (моделювання нових ігор з опорою на попередній ігровий досвід, визначення шляхів удосконалення або корекції індивідуально-значущих якостей).

Ігри на самопізнання завжди мали колективний характер. Багато які з них споконвічно припускали взаємодію одного індивіда з іншими. Пояснюється це тим, що спроможність людини до безконфліктної й гармонійної взаємодії з іншими людьми виявляється, насамперед, через його особистість, його інтегровані якості, що найбільш повно відбиваються лише через включеність індивіда у відношення з навколишнім середовищем. Центральний момент у структурі особистості – її спрямованість, що визначає систему найбільш сильних, постійно діючих потреб і мотивів.

Отже, ми дійшли до висновків, що гра, котра історично розвивалася як фактор становлення сутнісних сил людини, здатна слугувати засобом адекватного самопізнання для старшокласників згідно з особливостями їх віку, прагненням до ігрової взаємодії та у зв'язку з актуалізованими бажаннями самовизначення за умов, якщо кожен учень:

- 1) висуває конкретні вимоги до кожного етапу ігрової взаємодії з поступовим ускладненням ігрових ситуацій;
- 2) змінює шляхом самопізнання своє ставлення не тільки до себе, але й до партнерів з ігрової діяльності при дотриманні норм шанобливого ставлення до людей;
- 3) прагне до збагачення власного досвіду соціальної взаємодії через реалізацію загальнолюдських цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: ЧеРо, 1998. – 338 с.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 308 с.

4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч. методичний посібник /Ред. В.М.Доній.– К.: ІЗІМН, 1996.– 792 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Случ Ірина Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особистісний розвиток старшокласників засобами ігрової діяльності.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЇХ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Лариса Стрельченко

В статті піднімаються актуальні питання формування суспільної активності підлітків на основі упровадження методики розвитку їх критичного мислення, визначаються шляхи виховання соціальної активності школярів на новому етапі демократизації освіти в Україні.

The article is devoted to actual problems of fostering social activity in teenager on the bases of critical thinking methodology. The author defines the main directions of schoolchildren social activity development on the new stage of democratization of education in Ukraine are defined by the author.

Розвиток демократичних процесів в Україні веде до оновлення всіх сторін життя її народу: вдосконалення суспільних відносин, активізації системи політичних, соціальних та ідеологічних інститутів, демократизації роботи всіх освітніх закладів і установ і перш за все загальноосвітніх шкіл. Будь-які зміни в житті суспільства викликають адекватні зміни в навчанні і вихованні підростаючого покоління. Сьогодні актуальними стали питання демократизації стосунків між вчителями та учнями співробітництва і співпраці в досягненні мети по формуванню соціально активних молодих громадян оновленої держави. Виховання освіченого громадянина, здатного жити і працювати в демократичному суспільстві, творити нове, розвиватися самому і розвивати державу – одне з найактуальніших завдань школи.

Виховання суспільноактивної особистості є могутнім засобом прискорення всіх соціально-економічних і політичних процесів у країні. Звичайно, формувати таку особистість потрібно з раннього віку, але найбільш важливий для цього підлітковий вік. Психологічні й фізичні особливості підлітків сприяють їх самоутвердженню в колективі, в родині і суспільстві за допомогою суспільно корисної діяльності, спілкування, вміння критично підійти до будь-якої ситуації і позитивно вирішити її на основі набутих знань, досвіду, моральних оцінок, а також прагненню знайти своє місце в суспільстві. Зростання відповідальності, бажання бути самостійним визначають їх ведучу діяльність як соціально значущу, суспільно корисну, мотивом якої є самоствердження і спілкування.

Суспільна активність підлітків розглядається нами лише в розумінні як особистості вихованців, риси їх характеру, що проявляється в адекватній їй діяльності.

Суспільна активність як якість особистості школяра визначається нами як стійка і реалізуюча здатність до морально-мотивованої суспільно корисної діяльності з високим ступенем свідомості, ініціативи, самодіяльності і творчості. Це не ізольована якість характеру дитини, а органічно зв'язана з іншими особистісними якостями на основі поглядів, почуттів, вольової готовності, зацікавленості, а також такими морально-вольових якостей як почуття обов'язку, відповідальності й усвідомлення значущості діяльності. Суспільна активність особистості залежить від її світогляду, переконань, знань і практичних навичок.

Ми говоримо про суспільну активність вихованців і тоді, коли вони протистоять негативним явищам, антиморальним проявам однолітків чи навіть дорослих людей, коли борються з недоліками, змінюють на краще навколишній світ, своє оточення і самих себе.

Оскільки суспільна активність – це дуже емке, широке за змістом і значенням поняття, і як якість особистості включає в себе систему кількісних і якісних показників і проявляється в діяльності, зумовленій певними цілями, змістом і формами організації, то дуже важко виділити конкретні ознаки і міру суспільної активності. Можливо, тому в психолого-педагогічній літературі і не має єдиної думки щодо цих параметрів суспільної активності школярів.

Серед якісних і кількісних характеристик педагога виділяють інтенсивність, усвідомленість, імпульсивність, оперативність, швидкість виконання рішень, добросовісність, ініціативність, творчість, самодіяльність, результативність та ін. На наш погляд, найбільш цінними є ознаки, виділені Т.Н. Мальковською:

- а) цілеспрямованість на реалізацію суспільно значущих справ;
- б) суспільно корисний характер діяльності;
- в) новаторський характер діяльності;

г) багатоплановість діяльності, що дозволяє реалізувати здібності особистості.

Педагогічна наука розглядає виховання і розвиток найскладніших моральних якостей особистості як результат накопичення соціального досвіду, який умовно поділяють на безпосередньо життєвий досвід і опосередкований, той, який людина одержує в результаті оволодіння знаннями. У підлітковому віці значно зростає значення опосередкованого морального досвіду, який школяр отримує шляхом засвоєння знань, що спираються на його особистий досвід.

Значення особистого досвіду підлітків у формуванні суспільної активності настільки велике, що одержані знання, які не спираються на життєвий досвід, носять схоластичний характер. Ось чому оволодіння знаннями про основні процеси суспільного розвитку педагоги розглядають у тісному зв'язку з формуванням умінь і навичок суспільно корисної діяльності, спрямованої на вдосконалення навколишнього світу.

Знання з питань моралі не лише переосмислюються на практиці, але й сприяють правильному прогнозуванню досвіду вихованців, вибору суспільно цінних способів практичної діяльності. Велике значення мають неформальні знання у вихованні такої інтегральної якості особистості, яким є суспільна активність. Знання, що спираються на життєвий досвід школярів, розвивають їх уяву, фантазію, творчість.

Про роль знань у житті і діяльності дітей, а отже, і в їх суспільній активності говорить Матью Ліпман, один з провідних американських вчених з теорії виховання дітей, який проник у самий центр освітньої проблеми формування особистості через розвиток критичного мислення. Професор розглядає знання як фундамент розвитку і виховання дітей.

У роботі “Критичне мислення: що це?” (1) М. Ліпман приходять до висновку, що в освіті і вихованні завжди існувало дві мети: одна з них - це передача знань, а інша - культивування мудрості, розумних підходів. Високо стійкі, традиційно сформовані суспільства віддавали перевагу першій меті. У таких суспільствах знання розглядалися як скарбниця істин. Вони передавалися з покоління в покоління і протягом тривалого часу застосовувалися до незмінного світу. Проте, як пише М. Ліпман, у часи, коли у світі чи державі відбуваються зміни, знання, особливості, що стосуються розвитку суспільства, можуть стати застарілими. У такі періоди люди схильні віддавати перевагу інтелектуальному пристосуванню, гнучкості в застосуванні знань, кмітливості, винахідливості більше, ніж знанням, як набору істин. Американський вчений говорить, що концепція освіти на основі розвитку критичного мислення вихованців поєднує оволодіння знаннями і розвитком допитливості, мислення: “мислення і знання, допитливість і істину” (3, 194). Від вихованців чекають критичного осмислення, а не просто засвоєння того, що вже давно відомо. Для формування суспільної активності підлітків такий підхід особливо цінний, адже їх активність проявляється в вирішенні проблем, прийнятті рішень, створенні нових концепцій і дій згідно з ними. За Ліпманом “гарне судження бере до уваги все, включаючи і самого себе” (3, 196). А завдання педагога не інструктувати вихованців, а ввести в “спільноту допитливих”, в стан постійного пошуку рішень. Дітей треба заохочувати бути розсудливими й думаючими а також сприймати своє просування вперед як крок до власної незалежності (автономії). Розуміючи критичне мислення як самокеруюче мислення, вихованці за М. Ліпманом, відчують інтелектуальну відповідальність, а також відчуття ситуації, у якій потрібно прийняти правильне, доречне рішення.

Основними напрямками розвитку мислення у вихованні дітей, на думку професора, є:

- фундамент виховання – знання;
- всебічний розвиток особистості;
- формування стійкого інтересу до життя, до самовдосконалення; (5, 114)
- індивідуальний підхід;
- розвиток творчості школярів: творчі конкурси робіт, художнясамодіяльність та ін.

М. Ліпман стверджує, що результатом критичного мислення є судження, здорова думка, погляд, оцінка і висновок, тобто вирішення проблем шляхом прийняття правильних у даній ситуації рішень, пізнання нових концепцій. Критичне мислення включає всі вище вказані критерії і є поняттям дуже ємким і найбільш загальним. У цьому контексті гарне судження відповідає поняттю мудрості і є ніби її наступником. Здорова думка (судження) є основною характеристикою критичного мислення. М. Ліпман розводить поняття звичайного судження і здорового, гарного судження.

Американський вчений з проблем розвитку критичного мислення Рай Нікерсон користується поняттям “мислення вищого гатунку”. Він розглядає критичне мислення і творче мислення не як два типи мислення, що знаходяться в опозиції співробітництва чи взаємодії, а як координуючі один одного типи мислення. Такої ж думки дотримується М. Ліпман, відзначаючи різні шляхи взаємопереходу, взаємопоєднання критичного і творчого мислення як мислення вищого рівня. М. Ліпман посилається на Бенджаміна Блума. Коли представити вміння людини у вигляді піраміди або ієрархічних сходів, то на вершині знаходяться аналіз, синтез і оцінювання (6). Звідси якщо під “аналізом» розуміти критичне мислення, а під “синтезом” – творче мислення, а під “оцінюванням” розуміти судження, то, можливо, все це можна назвати компонентами мислення вищого рівня (2).

Джон Пасмор у праці “Про навчання як бути критичним” (1, 173) говорить про форми виховання критичного ставлення дітей до дійсності і місця в ньому дитини і вчителя. Вчитель, на думку Пасмора, може дітям розповісти про Сократа і Галілея, наводячи й інші факти критичного мислення, або розказати про відомих представників критичного духу, що є вдалим методом підбадьорювання дітей бути критичними, але цього недостатньо, щоб навчити дітей критично мислити самостійно в складних життєвих ситуаціях. Так, говорить автор, розповідаючи про чесність у підприємстві і чесних комерсантів, ми можемо виховати чесність як особистісну якість у дітях. Але зовсім інше з формуванням критичного мислення. Для цього недостатньо знань, фактів чи прикладів з цього питання. Отже, дитину потрібно так навчати критичному мисленню, як навчати особистість оцінювати вірш, зробити гарний переклад, відшукати дефекти в новому класі автомобілів, а звідси, за Пасмором, можна легко зрозуміти, чому на практиці дуже важко вчителям навчити дітей критично мислити, бо риси характеру, як і критичність, формуються під впливом дійсності, а отже залежить від атмосфери в сім’ї, в класі чи в державі в цілому.

Але виникає питання, чи погодиться вчитель, який боїться критичного духу, культивувати критичні думки у своїх учнів? Чи не будуть його учні аналізувати і самого вчителя, його методи роботи з дітьми, його поведінку і стосунки з дітьми та їх батьками? А якщо вчителю не притаманний дух критичності, то більшість його учнів наслідують його і не тривожать себе іншими нестандартними думками чи підходами до справи.

Упровадження курсу критичного мислення в шкільну практику повинно проводитись у неперервному процесі. Навчити дітей думати незалежно і критично, покладатися на самих себе, планувати своє майбутнє, аргументовано висловлювати і відстоювати свою думку, особливо, коли вона відмінна від загальноприйнятих у суспільстві норм і поглядів. Завдання вчителя формувати розкуте, незалежне мислення у підлітків. У роботі “Принципи психології” Вільям Джеймс говорить про формування навичок адислення і вводить такий термін, як “сила судження як звичка” (7, 127). Він розповідає історію про старого солдата, що ніс додому обід і впустив його, коли хтось, глузуючи, вигукнув команду “Струнко!”. Джеймс говорить про формування навичок критично думати для того, щоб дитина в будь-якій ситуації, не просто виконувала наказ чи розпорядження, а обов’язково ставила питання: “Чому? Для чого?”, мала звичку постійно запитувати й аналізувати, “знаходилася в стані запитань і цікавості”. Так, старого солдата в історії Джеймса муштрували, а не навчали. А муштра і формування вмінь - це різні речі. Хоч автор і підкреслює, що бути критичним – це не стільки навичка чи вміння, як риса характеру людини.

Кожна дитина – це індивідуальність і разом з тим – це частина класу. Це незаперечні факти. Як індивідуальність кожна дитина відрізняється одна від одної. І якщо в класі відчувається відсутність дитини, це значить, що педагогічна ситуація в класі добра. За Ліпманом, учитель повинен запитати себе, чи відсутність дитини зробить помітні зміни в класі? І якщо відповідь буде негативною, то є щось неправильне в роботі вчителя стосовно цієї дитини. Отже, вчитель не зробив все, залежне від нього, для того, щоб дитина шукала шлях для прояву своєї унікальної індивідуальності, для гармонізації своїх здібностей активного творця, для свого внеску у справи класного колективу. Отже, вчитель не домігся в цьому успіху.

Завдання вчителя показати підлітку зростання усіх його добрих проявів і думок, і посилити взаємодію кожної окремої дитини з класним середовищем у цілому. Завдання вчителя полягає не тільки в підтримці цінностей і моральних основ у дитини, а й у спонуканні й очищенні його моральних цінностей. Дитина зможе тоді підійти до нового рішення в новій ситуації, а отже, і проявити суспільну активність.

Дослідження і науковий аналіз досвіду роботи педагогічних колективів дозволили виявити педагогічні умови підвищення ефективності формування суспільної активності в підлітків:

- забезпечення реальних можливостей для включення підлітків у різноманітні як за формою, так і за змістом види діяльності, її творчий характер і громадянський зміст;
- створення позитивного морально-емоційного клімату в учнівському колективі;
- реалізація диференційного й індивідуального підходу у вихованні на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей підлітків;
- культивування відносин співробітництва педагогічного й учнівського колективів, оснований на довірі і взаєморозумінні в їхній спільній роботі;
- додержання прищипу добровільності в організації суспільної діяльності;
- утвердження самоуправлінських начал у діяльності учнівських громадських організацій.

Але реальні життєві процеси не однорідні і сповнені протиріч. Великий потік інформації про негативні явища в суспільстві, політична й економічна боротьба, ріст злочинності, розширення міщанської ідеології, зниження моральних ідеалів, корупція, захоплення містиком ускладнюють процес виховання і ставлять високі вимоги до професійної майстерності вчителя. Шукаючи шляхи розвитку в школярів здатності критично сприймати протиріччя, самостійно вибрати власну активну позицію і шляхом інтелектуальної роботи, варто звернутися до теорії розвитку критичного мислення, що розроблена американськими вченими.

Діти за час усіх років навчання в школі повинні стати більш розсудливими, вдумливими і розумними. Клас повинен перетворитися в спільноту допитливих. Це вже визнана педагогічна стратегія і освітня та виховна філософія. Підлітки повинні збагнути, що немає кінця залитанням і жодна відповідь на них не може

бути остаточною, що потрібно постійно знаходитися в пошуку, в стані допитливості, мислити критично і творчо. Таке мислення зв'язане із зростанням вміння діяти і вивчати більше про себе і світ, у якому ми живемо. Все це допоможе підлітку зайняти в житті активну позицію, проявити свою суспільну активність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антологія критичного мислення. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Винниченка. – 280 с.
2. Блум Б., Таксономія освітніх цілей. – Нью-Йорк. 1956 – Т. 1.
3. Зосимовський О.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во Московского университета, 1982.– 200 с.
4. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – Київ: Радянська школа, 1983.–137 с.
5. Лімпан М. Мислення в освіті. – Кембрідж. Університетський пресцентр, 1991.
6. Мальковська Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. – Л.: “Знание”, 1978.
7. Принципи психології. – Нью-Йорк, 1890, т. 1.С. 127.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд., М.: Педагогика, 1976.– 424 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрельченко Лариса Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема виховання підлітків, підготовка майбутнього вчителя до роботи в школі.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНО–ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ОСНОВНИМИ НАПРЯМКАМИ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Наталія Тарапака

У статті аналізуються підходи В.О.Сухомлинського до забезпечення взаємозв'язку емоційно-естетичного розвитку особистості з основними напрямками виховання.

Suhomlynsky's approaches as for the realization of the correlation of a personality emotional and aesthetic development with the principal trends of upbringing are analyzed in the article.

З уявлення про всебічний розвиток особистості як цілісного й динамічного утворення виникає думка, що й виховання такого школяра має становити системний процес. У цій, як і будь-якій іншій системі, кожен компонент пов'язаний з вирішенням одного конкретного завдання. Однак при цьому всі ланки взаємозв'язані і дія кожного окремого опосередковується впливом усіх інших. Який би компонент не був взятий – моральний, трудовий, естетичний, розумовий, фізичний – його реалізація обов'язково буде пов'язана із здійсненням будь-якого іншого, і цей зв'язок впливає не лише на рівень досягнення мети виховного процесу, а й на його перебіг і структуру.

Одним із принципів емоційно-естетичного виховання є принцип єдності всіх сторін виховного процесу: розумового, трудового, морального, естетичного і фізичного. У реалізації цих складових гармонійного розвитку особистості повинні бути елементи краси. Важко уявити процес засвоєння знань без бачення краси у змісті навчального матеріалу всіх предметів та процесі добування знань; моральне виховання – без бачення і оцінки краси вчинків, поведінки інших учнів та своїх власних; трудове виховання – без пізнання прекрасного в процесі, змісті та меті праці; фізичне виховання – без уяви про досконалість людського тіла, здоров'я людини. Отже, естетичне виховання пронизує всі складові частини виховання всебічно розвиненої особистості, торкаючись найбільш чутливої сфери дитини – почуття та емоцій, без яких будь-який виховний процес не може бути повноцінним. Естетичне виховання тісно пов'язане з усіма сторонами загального розвитку особистості, воно посилює виховний ефект інших сторін виховання через виховання естетичних почуттів, початкових естетичних і етичних понять і оцінок.

У системі роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку В.О.Сухомлинський постійно здійснював взаємозв'язок **естетичного і розумового виховання**. Він показав, що процес пізнання маленьких дітей тісно поєднаний з естетичними емоціями. У працях видатного вченого Серце відаю дітям”, “Павлівська середня школа” показано, що в період великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, запам'ятовування проходить найбільш продуктивно, з особливою силою розігрується дитяча фантазія, розвивається художня творчість. У сучасній педагогіці високо цініться значимість розробленої В.О.Сухомлинським методики емоційного пробудження розуму дитини, сутність якої полягає в закріпленні пам'яті й активізації пізнавальної діяльності повільно думаючих дітей під впливом естетичних емоцій, викликаних сприйманням краси природи.

Видатний педагог зазначав, що спільною базою як розумового, так і естетичного розвитку дитини є сенсорний досвід. Щоб усвідомити свої відчуття, дитині необхідно оволодіти всіма еталонними системами, в яких закріплюється сенсорний досвід, накопичений людством.

Вивчення праць В.О.Сухомлинського показує, що для нього була характерна впевненість у тому, що тільки злиття розуму і красивого дає високоморальне; без ідеї краси не можна відкрити перед людиною велич життя і її власну людську велич. Він був впевнений, що повноцінний розумовий розвиток дитини неможливий без емоційно-естетичного ставлення до знань, навчання. При сприйнятті краси оточуючого світу пробуджується творча думка дитини. Відповідно до цих закономірностей і були створені відомі всім “уроки мислення серед природи”.

Тісно поєднуючи **естетичне виховання з трудовим**, Василь Олександрович намагався, щоб його вихованці в усьому вбачали красу, одержували естетичну насолоду. На його думку, краса облагороджує тільки тоді, коли людина працює, створюючи хліб для життя й красу для того, щоб не було життя тільки заради хліба. Виховний ідеал педагога полягає в тому, “щоб людина працювала не тільки заради хліба, а й для радості, щоб добрі почуття, що виникають від споглядання красивого, надихали на працю в ім’я щастя людей” (1, 411). В.О.Сухомлинський все робив для того, щоб праця в Палиській школі переходила в естетичну діяльність.

З огляду на те, що творення краси має особливо велике значення в молодшому віці, Василь Олександрович у “Школі радості” разом з дітьми творив красу, навчав їх отримувати емоційну насолоду від своєї праці, адже праця маленьких дітей – це насамперед створення матеріальних цінностей, що втілюють красу. Педагог був глибоко переконаний у тому, що найважливіше виховне призначення дитячої праці – в облагороджуванні серця, вихованні емоційної тонкості й гостроти переживань. У своїй етичній хрестоматії В.О.Сухомлинський вмістив цілий ряд казок, призначених спеціально для того, щоб допомагати зрозуміти суть краси і сенс праці, які потрібні для творення прекрасного. Заслуга Василя Олександровича полягає в тому, що він на конкретних прикладах довів, що кожне трудове доручення, кожна колективна фізична праця має носити в собі естетичні засади, щоб діти отримували естетичну насолоду від результатів своєї праці, щоб естетичне почуття краси праці закріплювалися конкретними вчинками учнів, щоб учні були впевнені в тому, що жити красиво – це значить працювати, працювати не для похвали, а з метою почуття органічної потреби в праці. Прикладом цього може бути організація колективної праці в парку, на пустирі, недалеко від школи, який діти посадили власноруч і доглядали за деревами. Найменшим вихованцям школи вчителі показували, як слід доглядати за тим чи іншим деревом, як з любов’ю його вирощувати, переконували дітей у тому, що будь-яку фізичну працю можна виконати красиво, а можна і некрасиво, будь-яка фізична праця вимагає не тільки зусиль, а й глибокого почуття до неї, в цьому”, на думку В.О.Сухомлинського, і полягає виховання ставлення до праці як до творчості (2, 8). Педагог-дослідник наголошував, що посилення фізична праця дитини повинна починатися уже з першого перебування її в стінах школи. Одночасно з цим слід виховувати почуття краси, привабливості праці.

Виховання почуття краси навчальної праці у першокласників вчителі Павлиської школи розпочинали з роз’яснення змісту праці, і “якщо дітям потрібно було виготовити десять паличок для рахунку, то вчитель не обмежувався тим, що давав завдання виготовити ці 10 паличок, а пояснював, чому навчаться діти, які завдання вони будуть вирішувати, коли зроблять ці палички” (3, 15). Звідси можна зробити висновок, що викликаючи цікавість до результатів праці, учитель виховує не тільки зацікавленість учнів у виконанні певного завдання, а й почуття краси до самого завдання.

Як свідчать архівні документи, в Павлиській школі вважалось важливим правилом виховної роботи наступне: праця дитини повинна не тільки приносити практичну користь, а й водночас бути естетичною творчістю, художнім пізнанням дійсності; чим яскравіше елемент естетичної творчості в суспільно-корисній праці, тим глибше поєднуються естетична оцінка речей з результатом праці (4, 33). Педагоги поряд з вимогами технології в процесі роботи на навчально-дослідницькій ділянці, в шкільній теплиці, в кабінеті живої природи, в майстернях перед дітьми ставили і вимоги краси. Будь-яке доручення, яке ставили перед дітьми в школі, мало свою естетичну мету. Прикладом цьому є те, як діти молодшого віку вирощували розсаду капусти в теплиці, намагаючись дати для городу не тільки хорошу, а й з красивими, високими стеблами розсаду. Цим самим педагоги довели, що чим глибша естетична насолода від процесу праці, тим більше у дітей виникає бажання працювати.

В.О.Сухомлинський вважав, що виховна цінність праці досягається лише тоді, коли із наближенням до її закінчення інтерес до одержання результатів не слабшає, а дедалі більше посилюється, а його спостереження переконують у тому, що процес підготовки до виконання праці протягом тривалого періоду має бути серйозним, вдумливим. Якщо дитина протягом кількох років доглядає за деревами, спостерігає за змінами, які відбуваються з цими рослинами, бачить, як на очах розпускаються бруньки, з’являються гілки, якщо праця пов’язується із спостереженням навколишньої дійсності, то вона свідомо прагнучиме до поставленої мети. Праця учнів набуває творчого характеру, а творчість і є тією першопричиною, яка приносить людям естетичну насолоду. Участь в охороні природи, її гармонійному перетворенні має одночасно і практичний, і естетичний характер.

Взаємозв'язок **естетичного та морального виховання** і розвитку обумовлений тим, що етичне і естетичне уявлення зв'язані з позитивними та негативними хвилюваннями. Адже естетичне почуття як специфічне переживання, що викликається в дитини сприйняттям естетичної своєрідності оточуючої дійсності: краси і потворності, величного й огидного, трагічного і комічного, у суспільних відносинах, поведінці людей, мистецтві, явищах навколишньої дійсності тісно пов'язане з моральним і поряд з ним є найбільш високим духовним почуттям людини. Радість, яка виникає в дітей при сприйнятті краси, схожа на почуття гордості при сприйнятті морального вчинку.

Як майстер педагогічної справи В.О.Сухомлинський уміло показав поєднання емоційно-естетичного виховання з **моральним та патріотичним**. Через всю його педагогічну спадщину червоною ниткою проходить думка про те, що краса рідної землі, захоплення усім дорогим, незрівняним, найтонші риси навколишнього світу і є першим джерелом патріотичної свідомості. Адже педагог був переконаний в тому, що чим яскравіше відкрилося дитині щось дороге для її душі, тим глибше переживає вона власну гідність» (5, 169).

Естетичне формування патріотизму В.О.Сухомлинський вбачав у естетичному пізнанні своєї країни: «Любов до Батьківщини починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, в що кладе частку своєї душі» (6, 256).

Застерігаючи проти небезпеки виховання у дітей споживацького підходу до краси, інфантильно-байдужого ставлення до явищ дійсності, В.О.Сухомлинський поєднував проблему естетичного й морального в єдине ціле, а естетичні почуття школярів пов'язував з їх поведінкою у повсякденному житті. З цього приводу він стверджував, що «добро викликає радісну схвильованість, захоплення, намагання наслідувати моральній красі; зло пробуджує обурення, непримиренність, приплив духовних сил для боротьби за правду та справедливість» (6, 213).

В.О.Сухомлинський у своїй практичній діяльності тісно поєднував **естетичне та фізичне виховання**, вважаючи, що краса людини не може існувати без здоров'я і фізичного удосконалення – красивої постави, ходи, координації усіх рухів. Колектив Павлівської школи прагнув утвердити уявлення про гармонійно розвинуте тіло, про красу в праці, в русі, в подоланні труднощів. З цією метою в школі було запроваджене весняне Свято краси, на якому проводились спортивні змагання з краси рухів.

В.О.Сухомлинський вважав, що почуття бадьорості й активності вісяля виконання фізичних вправ, задоволення й радості від успіхів та усвідомлення власної вправності, відчуття гармонії фізичних рухів, сприймання їх краси, постава, активність і дисциплінованість сприяють вихованню в дітей кращих моральних якостей і естетичних почуттів. Важливим компонентом потреби в заняттях фізкультурою є не лише розуміння їх необхідності для здоров'я і діяльності, а й позитивне емоційне ставлення до них.

У гармонійному розвитку особистості необхідною умовою є не фізична досконалість взагалі, а зв'язок її з трудовою діяльністю, естетичною. Естетичне ставлення до фізичної культури – це перш за все об'єктивне відображення, притаманне фізичній культурі творчого начала. Фізична культура і спорт об'єктивно прекрасні, але їх краса відкривається не всім і не кожному, тому естетичне ставлення до фізкультури є предметом виховання. Для його глибокого органічного засвоєння особливо важливе емоційне ставлення, внутрішня зацікавленість, ставлення до фізичної досконалості як до своєї кровної справи тощо.

Мету фізичних вправ В.О.Сухомлинський убачав у вихованні почуття краси рухів, сили, гармонійності, спритності, витривалості. На заняттях з фізкультури він рекомендував більше уваги приділяти естетичному вдосконаленню, красі. Самовиховання краси постави – один з головних стимулів, які спонукають учнів щодня робити ранкову гімнастику.

Певний інтерес викликають В.О.Сухомлинського щодо проведення в школі змагань з окремих видів спорту. Він визнавав, що змагання повинні проводитися на першість з краси, граціозності, гармонії рухів, а швидкість є другорядним елементом. У змаганнях не тільки демонструється, але й створюється краса, фізичне вдосконалення, тобто, досягаються головні цілі фізичного виховання. Взагалі ж, не треба таких змагань, де єдиним критерієм успіху вважається швидкість рухів. Це прищеплює нездоровий азарт, честолюбство. Неможливо перетворювати спорт із засобу фізичного виховання всіх дітей у засіб боротьби за власний успіх, неможливо ділити дітей на здібних і не здібних до занять спортом. Спорт стає засобом виховання тоді, коли він – приємне заняття для кожного. Саме завдяки засобам естетичної освіти вчителі досягають значних результатів у фізичному розвитку дітей. Учні привчаються розуміти фізичні вправи та заняття як окремі види спорту, як необхідну передумову гармонізації своїх фізичних сил, підготовки до активного способу життя. У своїх педагогічних розвідках В.О.Сухомлинський підкреслював: «Естетичне виховання тісно пов'язане з фізичним вихованням. Ми прагнемо утвердити уявлення про гармонійно розвинене тіло, про красу в праці, в русі, в подоланні труднощів» (7, 377).

Усю педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського пронизує ідея цілісності формування особистості. Всі аспекти виховання – моральний, розумовий, трудовий, естетичний, фізичний, – за його переконанням, становлять нерозривне ціле духовного світу дитини. Упущення хоча б в одній із цих сфер негативно позначається на вирішенні комплексного завдання. Видатний педагог любив повторювати, що у вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що становлять красу

квітки. Він обґрунтував принцип гармонії педагогічних дій і назвав його корінною закономірністю виховання.

Отже, естетичне виховання, як складова частина формування гармонійно розвиненої особистості, тісно взаємодіє з розумовим, трудовим, моральним та фізичним вихованням. Взаємозв'язок, взаємодія і взаємообумовленість зазначених вище сторін настільки велика, що вчителі, торкаючись однієї якоїсь грані, неминуче зачіпають інші.

Таким чином, заслуга В.О.Сухомлинського в тому, що він усебічно розкрив значення емоційно-естетичного розвитку, естетичної культури дитини в цілісному процесі формування особистості, впевнено показав діалектичний взаємозв'язок між емоційно-естетичним розвитком дитини: розумовою діяльністю, моральними уявленнями, вчинками, а також дав ряд цінних рекомендацій стосовно застосування різноманітних засобів естетичного впливу на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Як виховувати справжню людину // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 146-415.
2. Сухомлинський В.А. Верьте в ребенка // С. 608. – 22 арк. ЦДАВО України.
3. Сухомлинський В.О. Воспитание эстетического чувства красоты труда // Спр. 304. – 59 арк.
4. Сухомлинський В.О. Эстетический элемент всестороннего развития человека. // Спр. 204. – 56 арк. ЦДАВО України.
5. Сухомлинський В.О. Як виховувати справжню людину // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 116-415.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 3. – К., 1977. – С. 7-178.
7. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977. – С. 7-385.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарапака Наталія Володимирівна – завідувач кафедри методики дошкільного виховання та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

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

Саття надійшла до редакції 18.09.2001 р.

ПРО УМОВИ УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

Ірина Трубавіна

У статті розкриваються умови успішного виховання дітей у сім'ї. Особлива увага приділяється роботі з сім'єю, метою якої захист прав сім'ї.

In the given article the author discloses conditions of the successful children's upbringing in the family/ The special attention is given to the social-pedagogical work with a family, where the main task of the first is the protection of the family's rights.

Сім'ю проголошено основним осередком суспільства, вона повинна виконувати в суспільстві багато функцій, у тому числі й виховну щодо дітей. Проте з різних суб'єктивних та об'єктивних причин вона не завжди взмозі це робити якісно, тому й необхідна допомога суспільства в організації сімейного виховання. У цьому аспекті важливо знати умови та шляхи успішного виховання дітей в сім'ї. Для визначення умов успішного виховання в сім'ї важливо перш за все визначити поняття "сім'я". Це дозволить виявити напрямки реалізації виховної функції сім'ї. Опитування соціальних працівників на курсах підвищення кваліфікації свідчить, що люди характеризують сім'ю через її функції; дають їй визначення як особливій групі осіб, яка має ознаки функцій. Але сутність сім'ї лишається прихованою, бо різні групи людей можуть мати такі ознаки, не кожна сім'я виконує свої функції, має гетерогенну пару, традиційну нуклеарну структуру. Наприклад, у Голандії виникають, сім'ї геїв, лесбійок, які виховують дітей, і такі сім'ї є законними, подружжя укладає шлюб. Чи буде успішним виховання дітей у таких сім'ях?

У теоретичних дослідженнях сім'я визначається як:

-середовище, де школяр формується і розвивається. Тому якість нового середовища залежить від багатьох факторів, а саме: від культурного та освітнього рівня батьків, їх участі в житті суспільства, від майнового стану та зайнятості на роботі, від умов проживання, особливостей способу життя, структури родини, наявності чи відсутності конфліктних ситуацій (1, 64);

-історична категорія, її форми і функції зумовлені характером існуючих виробничих відносин загалом, а також рівнем культурного розвитку суспільства (15);

-осередок суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, що ґрунтується на шлюбному союзі і родинних зв'язках, тобто взаєминах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми та іншими родичами, що живуть разом і ведуть спільно господарство на основі єдиного сімейного бюджету (15, 47-48);

-група людей, яка складається із дорослих осіб різної статі двоє з яких живуть під одним дахом і знаходяться в сексуальних стосунках, які схвалюються суспільством, мають власних чи всиновлених дітей (6, 40);

-суспільна, самостійна структурна організація суспільства, яка має кривноспоріднені зв'язки між її членами і являє собою різновіковий первинний колектив. Кожна сім'я має постійний внутрішньородинний зв'язок між членами сім'ї і зовнішній зв'язок між спорідненими сім'ями і всім суспільством у сфері оточуючого світу (4, 58);

-заснована на шлюбі чи кровній спорідненості мала група, члени якої з'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, емоційними зв'язками, взаємними обов'язками стосовно один одного; соціальний інститут, тобто стійка форма взаємостосунків між людьми, у межах якої здійснюється основна частина щоденного життя людей: сексуальні стосунки, дітонародження і первинна соціалізація дітей, значна частина побутового догляду, освітнього і медичного обслуговування, особливо це стосується дітей та осіб похилого віку (10, 67);

-історично-конкретна система взаємостосунків між подружжям, між батьками та дітьми, ... мала соціальна група, члени якої пов'язані шлюбними чи спорідненими стосунками, спільним побутом та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність якої зумовлена потребами суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення (5, 75);

-сфера та інструмент соціалізації індивідів, охоронниця культурних традицій суспільства, форма життєдіяльності, в якій виробляються механізми погодження поглядів індивідів, які належать до різних поколінь, середовище, де постійно зустрічаються старе і нове і здійснюється поєднання традицій та новаторства (3, 53);

-важлива соціальна координата, яка характеризує соціальний стан індивіда в соціальному просторі; реальна, об'єднана ясною та визначеною ознакою, сукупність людей, які пов'язані мобільними зв'язками між собою та іншими сім'ями (9);

-школа добра та любові, місце передачі з поколінь у покоління вищих духовних цінностей (12, 62); місце, де дитині надаються основні риси бажаної для суспільства структури характеру (3).

Л.П.Бойко у своєму дослідженні відзначає, що сім'я володіє деякими спеціальними рисами, що вирізняють її серед інших інститутів виховання, як-от: особистісні контакти з батьками відрізняються від усіх інших контактів дітей неперервною, стійкістю та необмеженістю в часі; прив'язаність та любов вносять у взаємовідносини дітей та батьків глибоку емоційність і щирість, у результаті створюються добрі умови для взаємовпливу, емоційного зараження; зв'язки, що об'єднують батьків та дітей, досить різноманітні і визначаються сімейними почуттями, спільним проживанням, загальносімейними формами побутової праці, дозвіллям тощо; спілкування батьків з дітьми виконує кілька взаємопов'язаних між собою функцій: інформаційну, емоційну, регулятивну. Всі ці визначення характеризують сім'ю з погляду її розвитку (динаміки) і статичні, прав і обов'язків, зв'язків і функцій, структури і ролей, місця і ролі у світі та конкретному суспільстві (українському), житті особистості, традицій і гендерних стереотипів, моралі, економічної основи та емоційних міжособистісних стосунків. Отже, все це впливає на ефективність виховання в сім'ї: яка сім'я є ідеалом у суспільстві, та й краще виховує молодих громадян у національному дусі. Ідеал української родини розкрито в роботах П.Щербаня, В.Г.Постового та ін. Чи можливим є досягнення цього ідеалу і як це зробити – це і є умови успішного виховання дітей у сім'ї. З.Я.Матвейчик зазначає, що призначення сім'ї полягає в задоволенні індивідуальних, групових і суспільних потреб (5,56). Вважаємо, що індивідуальні потреби знаходять свій вияв у правах людини в сім'ї та суспільства, групові – у правах суспільства в сім'ї або обов'язках сім'ї перед суспільством. Усі ці потреби реалізуються через функції сім'ї – види її життєдіяльності. Отже, виконання чи невиконання сім'єю своїх функцій є наслідком якості реалізації прав людини і сім'ї, створення суспільством умов для життєдіяльності сім'ї, результатом внутрішньосімейних стосунків і соціального потенціалу сім'ї. Це означає, що умовами успішного виховання дітей у сім'ї є: 1) проголошення і захист прав сім'ї в суспільстві і прав членів сім'ї у родині як найвищої цінності суспільства поряд з людиною; знання членами сім'ї і сім'єю своїх прав та обов'язків, організація життєдіяльності сім'ї на цій основі; 2) гармонія, безконфліктність внутрішньородинних стосунків (шлюбних, кровних, усиновлення); 3) можливість, які надає держава сім'ї як соціальному інституту, особливості і основним призначенням якого є народження і виховання дітей; 4) утвердження в суспільстві сімейного способу життя як основного; 5) культура миру в сім'ї та суспільстві, толерантність до членів сім'ї та інших людей, наявність духовних суспільних і сімейних традицій, які скріплюють взаємин в сім'ї; 6) розуміння в суспільстві сім'ї як особливої відкритої і одночасно закритої соціальної системи, яка розвивається, має свої етапи розвитку, цінності, внутрішній світ.

П.Щербань підкреслює, що найважливішою умовою нормального виховання в сім'ї є, безумовно, любов батьків одне до одного, взаємоповага, прагнення до згоди, єдності дій, застосування традиційних форм і

методів народної педагогіки, опанування бодай елементарних знань та правил педагогічної культури (15, 114). Цьому, за дослідженнями вчених, сприяє таке спілкування батьків та дітей, для якого характерні наступні ознаки: воно повинно будуватися на доброзичливому ставленні до своїх дітей; необхідно враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей; використовувати тільки правдиву і переконливу інформацію; з переходом від однієї вікової категорії до іншої зміст спілкування повинен розширитися; високий моральний авторитет батьків; дотримання такту, культури, етики спілкування; батьки повинні володіти методикою й технологією управління процесом спілкування; погодженість методів й засобів впливу на дітей не тільки між батьками, а й між батьками та вчителями, батьками і керівниками гуртків, студій, клубів, об'єднань (1).

Я.І.Журецький відзначає, що батьки часто бачать вихід із скрутних ситуацій виховання в посиленні вимог до дітей, а не в поліпшенні умов життя і виховання, у прискіпливому аналізі своїх дій, вчинків, поведінці, взаємин (2). Тому можна говорити, що ефективність виховної діяльності сім'ї визначається такими ознаками, як (1; 2; 15) єдиний колектив однодумців-членів сім'ї, який вирізняється високою емоційною спільністю, любов'ю, ширістю, довірою, чуйністю; позитивно м'яка сімейна атмосфера допомагає здійснювати педагогічний вплив з боку батьків; чітка система виховного впливу, цілеспрямоване та конкретне застосування методів виховання; єдність сім'ї і школи, батька й матері, слів і справ, відповідності ідей школи і сім'ї; сімейні традиції; авторитет батьків; здоровий побут сім'ї; бадьорий, життєрадісний настрій у сім'ї; повна сім'я з кількома дітьми; педагогічна майстерність батьків (почуття міри, наполегливість, послідовність у вимогах до дітей, педагогічний такт, використання батьками різних методів виховання та дотримання принципів виховання); здійснення успішних різноманітних стосунків із суспільством, у тому числі контакт і взаємодія педагогів і батьків; позитивний батьківський приклад. Оскільки не кожна сім'я може створити такі умови для успішного виховання дітей, їй необхідна у цьому допомога з боку суспільства.

Успішному вихованню дітей у сім'ї сприяє соціальна і, як один з її напрямків, соціально-педагогічна робота з сім'єю як з системою і соціальним інститутом. Б.Ю.Шапіро розуміє соціальну роботу з сім'єю як допомогу сім'ї з боку соціуму, яка надається державою через законодавчі акти щодо захисту сім'ї і діяльності органів влади, громадських організацій, приватних осіб. При цьому зміст соціальної роботи з сім'єю він визначає через її функції: інформаційну, диспетчерську, підготовку документів посередницьку, експертну, контрольну, соціального сервісу (14, 75-76). На наш погляд, такий підхід виховає споживацьке ставлення у сім'ї до соціального педагога, що виявляється у постійному зверненні до нього для розв'язання проблем сім'ї. Згідно з З.Я.Матвейчик (5, 54-55), соціальна робота з сім'єю полягає в тому, щоб: надати клієнтові допомогу в усвідомленні його реальних проблем і відрізнити їх від проблем, створених ним; допомогти прийняти рішення щодо своєї реальної проблеми й адресувати його до фахівця для розв'язання проблеми відповідними методами; через використання моделей оточення людини і сім'ї (тобто середовища їх діяльності) виділити проблеми людини і сім'ї, прогнозувати їх виникнення і наслідки, попереджувати стани середовища, які можуть породжувати проблеми окремої людини і сім'ї і приводити до її дисконфриту. Тобто, соціально-педагогічна робота має мету – захист прав сім'ї та її членів і здійснюється через такі етапи: 1) консультування, бесіди, самоаналіз, аналіз ситуацій, які виявляють реальні проблеми та їх наслідки; 2) допомога в розв'язанні проблем на основі принципів соціально-педагогічної роботи шляхом контракту з сім'єю, її представництва чи інтервенції в її світ і справи; просвіта, профілактика рецидивів порушення прав; 3) організація самопомоги. На наш погляд, така робота сприяє відновленню самостійності сім'ї в розв'язанні її проблем через навчання ці проблеми розв'язувати і попереджувати, знизити вплив наслідків проблеми на життєдіяльність сім'ї, попередити її кризу і розпад, ліквідації споживацького підходу сім'ї до суспільства і створенні умов для нормальної життєдіяльності сім'ї. При цьому сім'я сама вирішує свою долю, має вибір: скористатися цими умовами чи ні, але вона про них знає і знає про те, що їй нададуть послуги, які забезпечать ці умови, соціальні педагоги/державні службовці – працівники центрів соціальних служб для молоді. Основою для цього є побажання сім'ї. Тоді змістом соціально-педагогічної роботи з сім'єю буде захист окремих прав сім'ї, які вона не в змозі сама реалізувати або не знає про них, що викликає необхідність сімейної просвіти; захист прав окремих осіб у сім'ї, які цього потребують. Тип проблем сім'ї, тип сім'ї, взаємостосунки в сім'ї та сім'ї з середовищем будуть таким чином зумовлювати: а) вид соціально-педагогічної роботи з нею (обслуговування, супровід, реабілітацію, профілактику); б) технології роботи з сім'єю; в) зміст соціально-педагогічної роботи; г) критерії і показники ефективності роботи з нею. Все це стає можливим завдяки розумінню сім'ї як цінності суспільства, суб'єкта, а не тільки об'єкта соціально-педагогічної роботи. Звичайно, при такій роботі необхідно враховувати закономірності соціально-педагогічної роботи з сім'єю серед яких ми виділили на основі роботи В.С.Торохтія (11) такі: забезпечення виховного впливу на сім'ю; здійснення соціально-педагогічної роботи в різних установах і закладах; стимулювання потреб сім'ї у кваліфікованих послугах соціального педагога; диференціація послуг конкретному типу сім'ї; сприяння становленню і саморозвитку сім'ї з різними соціальними інститутами; орієнтація сукупного психолого-педагогічного потенціалу соціуму на сім'ю. Оскільки сім'я має структуру (членів сім'ї) і зв'язки між ними, можна стверджувати, що названі фактори впливають на успіх виховання в

сім'ї. Так, якщо структура неповна чи порушена, то це відбивається на різноманітних зв'язках сім'ї, на якості виконання нею своїх функцій, створює додаткові стресові фактори для членів сім'ї. Види взаємин у сім'ї можна класифікувати як 1) етнічно-традиційні (соціально-біологічні, духовні, господарсько-економічні, юридично-правові) (15); 2) зв'язки, які визначають поведінку: а) ділові стосунки (різні форми співпраці для досягнення спільних цілей); б) особистісні стосунки (на основі почуття симпатії, емоційний клімат сім'ї); в) гуманістичні стосунки (свідчать про високий рівень розвитку сім'ї, що виявляється в доброзичливості, довірі, повазі, турботі, допомозі, справедливості, непримиренності) (8); 3) стосунки "батьки–діти", "діти–діти", "чоловік–дружина" мають свої особливості, і конфліктність якогось з них позначається в мобільній соціальній системі сім'я на інших зв'язках і стосунках, впливає на структуру і функції сім'ї, перешкоджає нормальному спілкуванню і діяльності членів сім'ї, отже, впливає на виховання дітей. Виходячи з цього, можна говорити, що допомога сім'ї в реалізації права на виховання і розвиток дітей повинна здійснюватися, якщо для цього є певні показники у напрямах виховання: формування національної свідомості й толерантності; правове, моральне, фізичне, статеве, художньо-моральне, громадянське, економічне, політичне виховання; формування досвіду сімейної поведінки, підготовки до виконання відповідних ролей у сім'ї; психологічної, фізичної, сексуальної батьківської культури; створення умов для розвитку і самореалізації кожного члена сім'ї; збереження цілісності сім'ї, її внутрішніх таємниць, традицій, цінностей. Отже, ці питання повинні розглядатися окремо серед батьків; вони повинні брати участь у шкільно-сімейному вихованні дітей разом з ними, а діти самореалізовуватися і спілкуватися в різновікових одновікових колективах і в сім'ї за напрямками національного виховання у формах і за змістом, які відповідають їх віку й потребам. Така ієрархія участі у вихованні дітей членів сім'ї відповідає їх ролям та віковим особливостям членів сім'ї, їх обов'язкам щодо інших членів сім'ї. Оскільки сім'я – ланка конкретного суспільства, то умовою єдності зусиль сім'ї та школи у вихованні дітей є прийняття, підтримання і збереження ними родинно-виховних традицій українського народу, серед яких, такі, як: (7)

а) міжпоколінні: культу і честі роду, рідні, родинної злагоди, солідарності, збереження родинних реліквій, авторитет батьків, піклування про дітей;

б) трудові: залучення до господарських робіт і спільної праці, зустрічі з майстрами та представниками трудових династій;

в) оздоровчі: фізичних вправ, ігор, приготування страв, практичність одягу, народної медицини, народного гумору;

г) мовні: раціонального користування словом, говіркою, астронімічні, етичні, пошанної пареміографії;

д) побутові: родильні, весільні, поховальні, будівництва та обладнання житла, символіки хатніх речей, одягу;

е) мистецькі: пісенні, образотворчі, декоративно-вжиткові, фольклорні;

є) громадські: добросусідства, побратимства, опікунства, дитячих і молодіжних об'єднань, колективної взаємодопомоги.

Тому одним із напрямків масової соціально-педагогічної роботи з сім'єю повинні бути соціальна реклама та ознайомлення наших сімей з родинно-виховними традиціями українського народу. Цьому сприятимуть спеціальні передачі на ТБ, радіо, преса, агітбригади, святкові концерти, сімейні вечори, клуби сімейного спілкування, батьківської культури, конкурси тощо. Просвіту батьків щодо виховання сімей здійснюють батьківські університети, які знов з'являються в Україні. Вони довели свою ефективність у 20–80-і рр. минулого століття, а потім, за браком коштів, ця форма зникла. Відрадно, що зараз вона відроджується при центрах соціальних служб молоді. Вважаємо, що в організації їхньої діяльності враховувати закордонний досвід: поки батьки працюють у бібліотеці, відвідують курси, секції, дитина в цьому ж приміщенні знаходиться із "черговим" батьком (частіше так роблять студенти) і може при необхідності поспілкуватися з власними батьками, а з іншими дітьми погратися, знайти собі справу до душі. Це дозволяє самореалізуватися, перш за все, матері по-друге – дитині; по-третє, привчає дитину за прикладом батьків до змістовного дозвілля і відпочинку.

Наступною умовою успішного виховання дітей у сім'ї є обізнаність членів сім'ї про потреби, інтереси, прагнення інших членів сім'ї при збереженні таємниці особистого життя батьків і дітей (за Конвенцією ООН про права дитини).

Чого прагне мати для себе і для інших? Чого прагне батько для себе, для дружини, дітей? Чого прагнуть діти для себе, батька, матері? Чи збігаються ці прагнення? Чи є вони взагалі? Чи є вони тільки як вимоги до інших чи як власні потреби? Що можна зробити разом? Чого можна очікувати (яких вчинків і в обмін на яку поведінку) від інших? Що є причинами і позиціями в такій поведінці? Що очікують від Вас? Якими шляхами можна досягти оптимального рішення? Основою для визначення задоволення потреб дітей є Конвенція про права дитини (що необхідно дітям для нормального виживання, захисту і розвитку), а потреб дорослих – Декларація прав людини, адже опис того, що повинна мати людина, щоб нею бути. Як це виконується на практиці – основа для оцінки становища сімей. Але ці документи не в змозі описати всі потреби людей і гарантувати їх захист з боку держави, тому важливо на основі емпатії, довіри розуміти один одного, позитивно мислити й завжди обговорювати проблеми і конфлікти, потреби. Цьому сприяє

психолого-педагогічна просвіта батьків. Отже, успіх виховання дітей у сім'ї залежить як від ставлення суспільства до сім'ї як до соціальної системи та соціального інституту, так і від розуміння цього членами сім'ї їхнього саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко Л.П. Формування у школярів загальнолюдських цінностей в умовах функціонування соціально-педагогічної системи "сім'я-школа-установи культури". – Дис...канд.пед.н. – К.: 1998. – 153 с.
2. Журецький Я.І. Взаємодія сім'ї і школи у прилученні учнівської молоді до української національної культури (на матеріалах Південного регіону України) – Дис...канд.пед.н. – К.: 1998. – 192 с.
3. Кукшина Е.И. Семья и семейные традиции в современной глобалистике. //Вестник МГУ Сер. 18. "Социология и политология". – 2000. – № 1. – С.51-57.
4. Масный В.Д. Интенсификация взаимодействия школы, семьи, производственных коллективов и общственности в морально-политическом воспитании подростков. – Дис...канд.пед.н. – К.: 1979. – 188 с.
5. Матвейчук З.Я. Семья и социальная работа //Российский журнал социальной работы. – 1993. – № 7. – С.54-70.
6. Сатир В. Психотерапия семьи. – Санкт-Петербург: "Речь". – 2000. – 283 с.
7. Семенов О.М. Родинні виховні традиції у професійній підготовці студентів педагогічних інститутів. – Дис... канд.пед.н. – К.: 1996. – 238 с.
8. Сержникова Р.К. "Домашний театр" как средство гуманизации воспитательного процесса в нуклеарной однодетной семье. – Дис...канд.пед.н. – М.: 1995.- 214 с.
9. Сорокин П.А. К вопросу об эволюции семьи и брака у зырян //Известия архангельского общества изучения русского Севера. – 1911. – № 11. – С.115.
10. Справочное пособие по социальной работе. – М.: Юристъ, 1997. – 229 с.
11. Торохтий В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей. – М.: МГСУ, 2000. – Ч.1. – 262 с.
12. Фромм Э. Душа человека. – М., 1998. – С.6.
13. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – М., 1979.
14. Шапиро Б.Ю. Содержание социальной работы с семьей: проблемы и перспективы //Российский журнал социальной работы. – 1993. – № 7. – С.71-79.
15. Щербань П. Національне виховання в сім'ї. – К.: "Борівітер", 2000. – 247 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Трубавіна Ірина Миколаївна – науковий консультант УДЦССМ, старший науковий співробітник кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: соціально-педагогічна робота з сім'єю.

Стаття надійшла до редакції 5.09.2001 р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ

Тетяна Фадєєва

У статті обґрунтовується потреба в удосконаленні фахової підготовки вчителя початкових класів шляхом розробки і впровадження в навчальний процес педагогічного університету спецкурсу з питань підготовки дітей до шкільного навчання.

The author grounds the necessity of improvement of junior classes teachers' professional training through elaboration and introduction of the course on the problems of children's preparation for studying at school into the curriculum of a Pedagogical University.

Реформування національної системи освіти, спрямоване на організацію процесу навчання та демократизацію педагогічної діяльності, торкається всіх її ступенів. Державотворчі законодавчі акти про освіту, закріплені в Концепції національного виховання, Цільовій комплексній програмі "Вчитель", орієнтують на виховання та навчання підростаючого покоління в умовах становлення нових етнокультурних цінностей й ідеалів, ствердження нової соціально-економічної формації. Глобальні зміни, що відбуваються нині в дошкільній та початковій школі, потребують від учителя зваженого і компетентного підходу до організації навчання у школі. Початок систематичного навчання є для педагога певною критичною точкою, з якої починається формування цілісної особистості. Лише знання закономірностей розвитку навчально-пізнавальної діяльності, особливостей адаптації дітей до шкільного навчання, специфіки їхнього дошкільного етапу життєдіяльності дозволить обрати оптимальний варіант навчання першокласників.

Різностороннє вивчення проблеми підготовки дітей до школи буде сприяти ефективному конструюванню педагогічного процесу, що допоможе дітям успішно подолати бар'єр нової соціальної ролі школяра, а вчителю – гарантувати високу якість результатів педагогічної праці. Підвищенню професійної підготовки майбутнього вчителя може сприяти розробка спецкурсу для студентів педагогічних спеціальностей з питань підготовки дітей до шкільного навчання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень забезпечує наявність кількох підходів до вивчення проблематики наступності. Згідно з першого із них вікова періодизація, що враховує новоутворення в психічному розвитку дитини, впливає на визначення параметрів психологічної підготовки дитини до школи. Перехід дитини від дошкілля до початкової школи пов'язується із дозріванням психічних функцій, сформованістю довольності психічних процесів та умінь саморегуляції. Спілкування дорослого та дитини за другим підходом розглядає як вид діяльності, у результаті якого відбувається соціалізація дитини. Перспективним для дидактичного конструювання навчального процесу в школі є, на нашу думку, третій підхід, за яким одним із основних завдань дошкільної освіти визначеноє формування передумов навчальної діяльності. До складових підготовки дітей на дошкільному етапі входять фізична стабільність, мотиваційна готовність до виконання навчальних задач, досвід сенсорно-предметної діяльності, розвиненості розумових операцій, довольності психічних процесів, самоконтролю та самооцінки. Для формування повновартісної навчальної діяльності слід приділити увагу стимулюванню пізнавальних ініціатив, становленню логіки мислення, розвитку мовлення, формуванню світоглядних позицій у процесах інтеграції навчання, підготовки ведучої руки до письмових навантажень.

В активному словнику майбутнього вчителя мають грамотно використовуватися терміни, пов'язані з однозначністю трактування педагогічних категорій. Визначеність понять педагогіки, що мають відношення до підготовки дитини до школи, впливає на строгість обґрунтування параметрів готовності дитини до шкільного навчання. Психологічна готовність до школи описує рівень сформованості психічних функцій (уваги, уваги, сприймання, пам'яті, мислення), вікових особливостей розвитку пізнавальних процесів, емоційної та вольової сфер життєдіяльності дитини, вчинкової стратегії і соціальної адаптації на суміжних освітніх етапах. Вона може подаватися показниками індивідуального (кількісного та якісного) зростання, які ілюструють динаміку й гетерохронність (нерівномірність) розвитку психічного в кожній дитини, і надавати фактичний матеріал для складання психологічного проекту навчального процесу. До обсягу поняття "шкільна зрілість" вчені відносять рівень морфофункціонального розвитку організму дитини, розумову зрілість та рівень емоціонального, соціального становлення особистості і співвідносять його із шестирічним віком.

У педагогічних дослідженнях варто застосовувати поняття готовності до шкільного навчання. Під підготовкою дитини до шкільного навчання будемо розуміти процес та результат формування цілісної особистості, оволодіння нею досвідом пізнавальної діяльності на дошкільному освітньому етапі, які складають необхідні передумови для організації систематичного навчання. З цим поняттям пов'язується, по-перше, визначення структури готовності до навчання у школі, по-друге, узгодження цілей, змісту, методів навчання, форм організації навчання, а по-третє, дослідження вікових змін у дітей 6-7-річного віку.

Серед педагогічних проблем, актуальних у професійній підготовці вчителя початкових класів, назвемо такі:

- забезпечення випереджаючої підготовки вчителя початкових класів з питань підготовки дітей до шкільного навчання в умовах чотирирічної початкової школи;
- формування дидактико-аналітичних умінь для реалізації особистісно-зорієнтованої моделі навчання з урахуванням концептуальних ідей, закладених у стандартах дошкільної та початкової освіти;
- озброєння студентів методиками дослідження динаміки змін у педагогічних системах дошкілля та початкової школи;
- оволодіння студентами знаннями про еталонну модель переходу від дошкільного до початкового навчання і вміннями будувати модель-замінник, що відповідає конкретним умовам освітньо-педагогічної діяльності;
- формування діагностичних умінь, що передбачають різностороннє вивчення дітей; ознайомлення з комплексом діагностуючих методик, які відповідають параметрам готовності дитини до шкільного навчання;
- розвиток проєктивних умінь у студентів, що пов'язуємо із складанням дидактичних та індивідуальних програм корекції та навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку на основі даних оперативної педагогічної гностики;
- формування умінь здійснювати вибір стратегії та засобів управління (силових, демократичних, співуправління, самоуправління) процесами навчання;
- оволодіння знаннями про системотвірні детермінанти та ситуаційні фактори, що впливають на організацію навчання на дошкільному і початковому освітніх ступенях.

Основні положення удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя конкретизуються в змістовних лініях підготовки дитини до шкільного навчання: математичній, мовленнєвій, логічній,

графічній, етнокультурній і природознавчій. Розкриття дидактичних та методичних аспектів проблеми готовності дитини до шкільного навчання має базуватися на результатах онтодидактичного аналізу Базового компоненту дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти, зіставлення провідних освітньо-педагогічних завдань на суміжних ступенях освіти, доцільності інтеграції навчання на основі міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків, знанні особливостей неперервного розвитку цілісної особистості дитини. Окремі аспекти освітньо-педагогічної роботи підпорядковуються реалізації принципу наступності, який виконує регулятивно-координаційну функцію в організації навчання в закладах освіти та взаємоузгоджує педагогічну діяльність на суміжних ступенях освіти.

Отже, спецкурс "Підготовка дитини до школи" в розкладі навчальних дисциплін ВНЗ сприятиме становленню компетентності майбутнього вчителя, готуватиме його до роботи в умовах багатоваріативності дошкільної підготовки та особистісно-орієнтованого навчання в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів // Початкова школа.– 2001.– №7. – С. 1-4.
2. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник.- К.: Освіта, 1998. – 199 с.
3. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Освіта України, 14 серпня 2000 р.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 28-54.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадєєва Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: методологія наступності між дошкільною і початковою ланками освіти, розробка комплексу дидактичних матеріалів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2001 р.

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРИ І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Тетяна Фурсенко

У статті розкривається ціннісний аспект культури, мистецтва, музики у контексті виховного впливу на учнівську молодь.

In clause the values of culture, art, music in a context of education of learning youth are opened.

На сучасному етапі суспільного розвитку проблема формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, усвідомлення свого місця і ролі в суспільстві, мети та змісту соціальної й особистої активності, відповідальності за свої вчинки, вибір форм і напрямків соціокультурної діяльності стає особливо актуальною. У зв'язку з цим більш чітко усвідомлюється важливість пошуку істинних цінностей і життєвих орієнтацій для розвитку сучасної цивілізації. Цей пошук ведеться в різноманітних сферах духовності – мистецтві, культурі, науці.

Загальновизнаним є той факт, що в життєдіяльності індивіда, становленні його як особистості особливу роль відіграє музика, у силу своєї спроможності справляти глибокий емоційний вплив на психіку суб'єкта, його духовний світ. Орієнтація особистості на цінності музичної культури обумовлена ступенем розвиненості її музично-естетичної свідомості, припускає розкриття художніх потенцій, здатності до творчості, корегує смаки, погляди. Набуваючи цих якостей, індивід прилучається до накопичених суспільством справжніх цінностей, духовно вдосконалюється.

У сьогоденних соціокультурних умовах по-новому постала проблема орієнтації дітей підліткового віку на цінності музичної культури. У соціокультурному середовищі сучасної молоді більш яскраво виявляються негативні тенденції як у художньому, естетичному, так і морально-етичному аспектах. Пояснюється це тим, що виховний потенціал культури, мистецтва, зокрема музичного, не реалізовувався повною мірою, а якщо і використовувався, то переважно в ідеологічному аспекті. Тому між реально існуючими соціокультурними умовами і тими ціннісними орієнтаціями, що формувалися десятиліттями виникло глибоке протиріччя, котре справляє свій негативний вплив і на ставлення сучасних школярів до культури й моралі, мистецтва й життя, музики й творчості.

Термін "культура" налічує сьогодні чимало тлумачень, але загальним для всіх є те, що під культурою розуміють усе створене самою людиною, тобто штучне. У широкому розумінні цього слова культурою

вважається все, що має людина чи група людей не від природи, а вже від власного розуму й власної творчості. Разом з тим “культура – це система життєвих сенсів суб’єкта (особи, групи, спільноти), що реалізується у засобах та результатах його діяльності. У кожному акті та результаті людської діяльності поряд з іншими обов’язково присутній і культурний аспект, особлива сфера нашої життєдіяльності” (7, 11).

Найвиваженішим, з погляду саме ціннісної специфіки розуміння культури, є визначення, яке дається у монографії “Діалектика діяльності та культура”: “Це насамперед історично вироблені способи діяльності та продукти цієї діяльності, що мають позитивно-ціннісну значущість для суспільного прогресивно-гуманістичного розвитку” (3, 192). Адже якщо природно-історичний процес зумовлюється об’єктивними законами суспільного розвитку, то діяльність суб’єкта, реалізація ним своїх сутнісних сил детермінується ключовими цінностями (життєвими сенсами), які орієнтують людську діяльність, обґрунтовують певне ставлення людини до світу. Так, характер мистецького оволодіння дійсною визначається передусім об’єктивними соціальними закономірностями життя певного суспільства, епохи. Проте в них же знаходять реалізацію вищі ключові цінності: відповідно Істина, Добро й Краса. У певному розумінні історія людства – це історія становлення саме цих цінностей.

Існують різні історичні типи культур: національні, класові, професійні, вікові тощо. Сукупність культур можна уявити у вигляді ієрархії, перше місце в якій посідає світова культура, що визначається власною системою загальнолюдських цінностей. У залежності від умов розвитку відбувається її конкретизація, відгалужуються певні рівні культур: культурні епохи (середньовіччя, Відродження та ін.), національні (українська, німецька, російська та ін.), класові, вікові й так до особливостей культури різних психологічних типів окремих людей.

Загальнолюдська культура вища за її різновиди в тому розумінні, що вона об’єднує їх у єдину цінність, сприяє досягненню взаєморозуміння та співпраці в цьому сповненому за сучасних умов суперечностей світі. Водночас інші рівні культур не зводяться до засобів реалізації загальнолюдських цінностей. Кожен з них є самоцінним у власній унікальності. Ось чому світова та національна культура перебувають у відношенні не підпорядкування, а рівноправного взаємозбагачення, діалогу. Кожна національна культура володіє власними цінностями, власним способом бачення світу. Прикладом може слугувати самобутній шлях вивчення культури українськими дослідниками (Г.Сковорода, М.Максимович, М.Костомаров, П.Куліш, Т.Шевченко, М.Гоголь, П.Юркевич, М.Драгоманов, В.Антонович, І.Рудченко, О.Потебня, О.Русов, М.Лисенко, І.Франко, М.Грушевський, І.Огієнко, М.Коцюбинський, Леся Українка, В.Винниченко та інші), які зробили значний внесок у світову культурологічну думку. Лише взаємодія діалогів культур народжує повноцінну культуру людства й окремої особи.

Цінності культури окремої людини не є чимось механічно привнесеним ззовні – це не чиста дошка, на якій суспільство пише те, що йому заманеться. Справжні культурні цінності творяться власними зусиллями. Кожна культурна людина мусить “переробити” у власній душі цінності світової та вітчизняної культури. Тільки за цієї умови вона здатна визначити власні цінності, у яких її неповторна індивідуальність веде конструктивний діалог, відчуває причетність до ключових цінностей нації й усього людства. Створюючи ключові цінності, життєві сенси молодій людині, культура передає від покоління до покоління цю своєрідну “аксіологічну естафету” (4, 62).

Незважаючи на зіткнення вельми різних культурних цінностей, можна виділити критерії прогресу людської культури в цілому. Ідеться про два взаємопов’язані критерії: зростання загальнолюдського й розвиток унікального. Але правильному розумінню цих критеріїв заважають, по-перше, абсолютизація різних особливостей, по-друге, форсування єдності ідей загальної культури. Уже доведено, що чим вище суспільство розвинуте, тим більш питома вага у ньому саме загальнолюдських цінностей (7, 17).

Визначаючи зміст і значення поняття “культура”, важливо з’ясувати, що в сучасних умовах це не просто наукове поняття, яке потребує лише однозначного визначення, але й практична проблема, що вимагає свого розв’язання в усіх сферах життєдіяльності людини. Тут доречно навести точку зору авторського колективу навчального посібника “Соціологія: наука про суспільство” про те, що культурі притаманні пізнавально-евристичні функції, призначення передачі соціальної спадщини, регулятивно-аксіологічні, ціннісні місії. Розглянемо їх більш конкретно:

1. Пізнавально-евристична функція. Знання матеріальної й духовної культури тієї чи іншої епохи дає можливість адекватно розглянути рівень пізнання людиною природи і суспільства. Культура репрезентує не тільки цілісну картину пізнання й засвоєння світу за допомогою всіх форм суспільної свідомості, але й сприяє здійсненню евристичних цілей особи, її пошукам найбільш ефективних форм зміцнення влади людини щодо навколишнього світу. Як реалізація сутнісних сил людини в усіх сферах її діяльності, культура неподільно пов’язана з творчістю.

2. Функція передачі соціальної спадщини. Поряд із генетичною програмою розвиток людини здійснюється шляхом засвоєння нею соціального буття попередніх поколінь. Це стає можливим завдяки особливій суспільній системі-культурі, котра виступає формою збереження, соціальної

трансляції, застосування і вдосконалення людського досвіду. Таку функцію культура реалізує за допомогою складних знакових систем, які зберігають соціальний досвід поколінь у словах, символах, формулах, нотних знаках тощо.

3. І нарешті – регулятивно-аксіологічна, ціннісна функція. Культура тут виступає як система суспільних норм і цінностей у сфері міжособистісних відношень. Цінності – основний систематизуючий елемент культури. Регулятивна функція культури підтримується суспільними поглядами, мораллю, правом. Культурність виступає оцінним поняттям, що визначає відповідність особи соціальним нормам й ідеалам. Культура регулює повсякденну поведінку особи в усіх основних сферах суспільного життя. Без регулятивної функції культури суспільство взагалі не змогло б існувати. У реальному житті функції культури взаємодіють і переплітаються, збагачують і доповнюють одна одну (4).

Аналізуючи ці актуальні проблеми, не можна обминути такий феномен сучасності, як молодіжна культура. Вона являє собою сукупність форм і засобів групового самовизначення молоді як самостійної соціальної верстви, основним критерієм виділення якої виступає вікова ознака.

Ціннісний підхід до проблем культури зумовлюється ще й тим, що їй можуть протистояти інші явища, зокрема соціальні. У випадку, коли вони стають “байдужими” до вищої цінності – людини, а також до інших цінностей у культурній ієрархії, такі соціальні явища не можуть бути віднесеними до світу культури. Якщо певні соціальні явища мають інтенцію на руйнування системи культурних цінностей або на руйнування елементів цієї системи, то вони швидше належать до світу “антикультури” (7, 24).

Для подальшого розгляду цієї проблематики слід накреслити хоча б контури естетичної та художньої культури. Відомо, що остання локалізується більш чітко, ніж естетична, бо її ядром є опредмечена творчість – мистецтво.

Художня культура включає в себе не лише твори мистецтва, але й творців художніх цінностей. Обличчя художньої культури визначають типи творчості (методи, стилі, напрямки), типологія спілкування з глядачем, читачем, слухачем, що знаходить відображення у своєрідності жанрів, у способах експонування творів мистецтва тощо. Художня культура відносно самостійна і виступає складовою частиною естетичної, проте остання нею не вичерпується. Будь-яке явище художньої культури стає здобутком естетичної тільки у разі, коли, опанувавши свідомістю мас, отримує суспільне поширення й утвердження. У цьому розумінні естетична культура суспільства – завжди масова культура, що характеризує міру її соціального засвоєння.

Мистецтво й естетичні аспекти інших сфер суспільного життя проникають в естетичну культуру з різними правомочностями. Естетичне в мистецтві – це його специфічний пізнавально-ціннісний зміст, вираження його соціальної сутності та природи. Естетичне ж в інших сферах суспільної практики має дещо іншу природу: воно супроводжує утилітарну, пізнавальну, суспільну діяльність, особистісну поведінку людини тощо. І якщо в художній культурі подається єдність духовних і матеріалізованих аспектів мистецтва, процесуальних і результативних сторін, то в естетичній культурі акцентується духовно-естетичний рівень самосвідомості суспільства й особистості, відображається не стільки предметно-результативний прошарок культури, скільки досягнутий рівень естетичної (у т.ч. й художньої) діяльності щодо створення й засвоєння художніх цінностей, а також організації різних сфер життя відповідно до з принципів і законів естетичного. Тому мистецтво – не тільки ядро художньої культури, а й важлива складова естетичної культури, в усякому разі воно виступає як концентрат духовних можливостей естетичної культури в цілому.

Естетична й художня культура відрізняються не стільки тим, що художнє – усе притаманне мистецтву, а естетичне – мистецтву й іншим формам культури (праці, спілкуванню та ін.), скільки тим, що художня культура тяжіє до опредмечування, до матеріалізації, а естетична – до духовно-нормативного аспекту. Художня цінність розглядається при цьому як більш висока у порівнянні з естетичною, бо художнє – унікальне, воно виявляє неповторний образний зміст. Твір мистецтва розкриває свою естетичну цінність тоді, коли він актуалізується завдяки соціально-естетичним потребам. Так, протягом певного часу пам’ятник музичної культури має розкрити риси естетичної цінності. Але “межі між твором, цінним лише художньо-історичною й актуально-естетичною вартістю, рухомі” (6, 184).

Естетика та історія мистецтва вивчають й об’єктивно-реальні цінності мистецтва, і ті, що тимчасово втратили своє значення, і цінності-цілі, втілені у шедеврах класики. “Естетична цінність,- зазначає Є.В.Волкова,- не протистоїть художній, а вбирає її (стильова належність, змістовна домінанта задуму, образні сенси), однак вона є результатом актуалізованого включення в середовище сучасного оточення, нового функціонування і спілкування, у якому минуле й сучасне “чують” одне одного” (2, 112).

Естетичне ставлення, естетичне переживання, що проявляється в художньому творі, стає особистим переживанням і ставленням людини завдяки особливому механізму взаємодії суб’єкта (який сприймає) з об’єктом (мистецьким твором). При взаємодії суб’єкта з об’єктом в мистецтві відбувається формування людини як суб’єкта певного творчого процесу, а в деякій мірі і як суб’єкта культурно-історичного процесу. Мистецтво залучає людину до системи естетичних і художніх цінностей, примушує її переживати й усвідомлювати ці цінності.

Розкриваючи специфіку прояву естетичних і художніх цінностей у музичному мистецтві, дослідники (Б.В.Асаф'єв, Л.А.Закс, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський та ін.) зауважують, що зазначені цінності існують у конкретному особистісно-психологічному зв'язку суб'єктивного та об'єктивного, у ситуації безпосереднього ціннісно-осмисленого контакту, бо музика – мистецтво динамічне, виразне, слухове, найсуб'єктивніше. Ще Гегель у своїх лекціях з естетики відзначав, що в цьому розумінні музика являє собою справжнє втілення того зображення, яке робить як своїм змістом, так і своєю формою суб'єктивне як таке.

Музика проходить своєрідний шлях від її творця до слухача, оскільки вона має бути не лише створеною у свідомості автора і записаною, музику необхідно виконати. Отже, музика – мистецтво виконання, яке втілює в собі творчу інтерпретацію скомпанованого автором тексту. Саме тому музичний твір виступає у суспільній свідомості як комплекс виконавських трактувань, що передають не тільки індивідуально своєрідні розв'язки, а й особливості тієї чи іншої історичної епохи. Тому специфічність музики полягає і в тому, що їй притаманні два різновиди творчості: “первинний” – композиторський і “вторинний”-виконавський. “Ми створюємо музичну форму не в пустопорожній цінності й не серед інших музичних же форм(музику поміж музики),- підкреслює М.М.Бахтін, а в подіях життя, і лише це робить її серйозною, значущою, вагомою” (1, 175).

Проте музичне мистецтво не відповідало б своєму призначенню, якби не створювало ефекту варіативного сприйняття. Саме в цьому і криється пояснення творчої природи мистецтва виконання, що може створювати такий ефект двічі: спочатку в інтерпретації виконавця, а згодом – у сприйманні слухача, хоча, звісно, сам характер творчості в обох випадках різний. Але нам важливо підкреслити, що суб'єктивний фактор у музичному мистецтві відіграє дуже важливу роль не тільки в процесі авторсько-виконавської творчості, але й у процесі сприймання. Суб'єктивні та емоційні аспекти тут найбільш виражені, найбільш підкреслені. Водночас музика – інтонаційна тканина культури, інтонаційна об'єктивація її конкретного смислового багатства. Тому ціннісний контекст музичного мистецтва пов'язується з предметним ціннісно-смысловим планом культурної картини світу, а музична інтонація є ціннісною за своїми культурними витоками і за своєю сутністю. Вона нормативно-регулятивна, бо завдяки її впливу на слухача здійснюється рух художнього образу до ціннісної осмисленості навколишньої дійсності й культури.

У цьому ракурсі вбачається за доцільне з'ясувати відмінності між поняттями “музичне мистецтво” й “музична культура”, бо в реальному житті явища, означені цими поняттями, завжди тісно пов'язані. Як правило, терміном “музичне мистецтво” позначається сукупність музичних творів, які володіють художньою цінністю (діяльність композиторів і виконавців щодо їх створення й виконання).

А під словосполученням “музична культура” розуміється система всіх державних інститутів (музична освіта, наука про музику, концертні зали, нотодрук, засоби масової комунікації та ін.), що й забезпечує обмін і споживання в суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій. Музична культура, котра включає в себе музичне мистецтво як компонент, завжди ширша за мистецтво музики. Але при цьому в музичній культурі “спрацьовує”, окрім художніх (основних для мистецтва), багато інших ціннісних критеріїв. До неї входить усе, що будь-яким чином стосується музики: музичні заставки до телепередач і бій курантів, спортивні марші й музика для інтенсифікації виробничого процесу тощо. Раніше саме музичній культурі, а не мистецтву належали мелодійні звуки поштового різька, фанфари геральдів, козачі сурми й перегук військових литавр.

Не буде зайвим підкреслити, що з огляду на надзвичайну складність музики як об'єкта пізнання, її багатомірність і різноманітність проявів, концепція музичної вітчизняної освіти й виховання повинна органічно поєднати в собі філософський, мистецтвознавчий, психологічний, соціологічний і педагогічний аспекти дослідження цього феномена.

Намагання запропонувати філософську інтерпретацію музики вимагає розв'язання питання, чи можлива взагалі музика як національна. Та однозначної відповіді тут немає. З одного боку, – можлива й необхідна, бо в музиці живе душа народу, його найінтимніші, найсокровенніші почуття; з іншого, можна тримати й негативну відповідь, бо ж на рівні таланту, не кажучи вже про геніальність, вона переростає національні кордони, стає надбанням усього людства. Значно більше, ніж усі інші види мистецтва, завдяки універсальності своєї мови музика здатна нести колосальний гуманістичний заряд, транслювати загальнолюдські цінності як від покоління до покоління, так і від одного народу, нації до інших. Якою б абстрактною й незрозумілою не здавалася б ця мова для нефахівців, вона слугує незамінним чинником зближення і єднання як людей у межах окремої держави, так і представників різних держав, націй і народностей. Але виконуючи ці свої важливі функції, біля своїх витоків, свого коріння вона завжди була й залишається національною. Національною як у сенсі етнічної належності своїх творців, так і щодо форми змісту, яких вона набуває в соціально-культурних умовах тієї чи іншої країни.

Реалізуючись у загальній системі духовного виробництва та споживання, функції культури забезпечують певне формування духовності в людей, зокрема задоволення естетичних потреб

засобами музичного мистецтва. Обґрунтовуючи залежність зв'язків “потреби-цінності” на матеріалі музичного мистецтва, доречно використати виділені Л.М.Кадциним типи музичних потреб слухачів: прикладні, пізнавальні й вищі потреби в спілкуванні (5, 32-39). А беручи до уваги подану ієрархію музичних потреб і враховуючи зазначені вище положення, можна умовно виділити три рівні видів естетичних цінностей музичної культури: прикладні, пізнавальні та вищі концептуальні.

1. Прикладні естетичні цінності музичного твору зводяться до фіксації лише окремих сторін звукової тканини – мелодії, гармонії, характерних ритмічних зворотів, темпу, гучності, темброво-колеристичних знахідок, інструментальних комбінацій тощо. Вони опосередковані найпростішими музичними потребами особистості. Тут естетичне задоволення слухача – найпростіша, але досить вагома цінність, з усвідомленням якої способи й умови сприйняття перетворюються в установку спілкування з музичним твором як цінністю прикладного характеру. Сприймаючи цінності, відображені у творі мистецтва, особа, як правило, ще не усвідомлює їх як особистісні. Музично-звукові уявлення цього виду цінностей в основному пов'язуються із супроводом, підтримкою та ілюстрацією інших видів діяльності, наприклад, танцю.

2. Пізнавальні цінності музичного твору вже визначають установку творчої діяльності особи у музичній сфері. Вони характеризуються усвідомленням майже всіх сторін ціннісно-цільової установки сприймання, формування якої розпочинається з осягнення справжніх цінностей музичного твору й віддзеркалених тут особистісних сенсів людини. Коли слухач усвідомлює, що відображений у художньому творі світ – це його особистий світ, тоді інтерес до естетичних цінностей загострюється й актуалізується нова мета спілкування з ним, адже пізнання цінностей цього світу стає вже далеким від буденних ситуацій.

3. Вищі концептуальні естетичні цінності музичних творів формуються на ґрунті реалізації прикладних і пізнавальних цінностей, де, усвідомивши межі свого внутрішнього світу і наявність цінностей поза своїм “Я”, споживач мистецтва неминуче приходить до іншої мети спілкування з музичним твором. Він уявляє, обмірковує, усвідомлює, відчуває та обговорює з іншими художні цінності, а також вартості навколишньої дійсності, нації, суспільства й людства в цілому. Тут вищі музично-естетичні цінності спрямовують установку вже сформованого творчого мислення людини на осягнення нею концептуального змісту й форми твору як проблеми співвідношення загальнолюдських питань, вищих цінностей до конкретної композиції.

Визначення “місця” категорій “цінності”, “орієнтації на цінності”, “ціннісні орієнтації” в структурі особистості й встановлення характеру їхнього функціонування та взаємодії дає можливість з'ясувати способи й закономірності виховного впливу на особистість підлітка навколишньої дійсності, мистецтва, зокрема й музичного.

У психолого-педагогічній, соціологічній, естетичній, музикознавчій літературі з проблем ціннісного орієнтування й художньої творчості (Л.Кадцин, О.Костюк, В.Остроменський, В.Петрушин, Г.Падалка, О.Рудницька, А.Сохор, Д. Кабалевский, У. Суна та ін.) визначені теоретичні й практичні аспекти вивчення установок людини на музичні цінності, можливості їхнього формування з урахуванням психологічних, освітніх і вікових особливостей споживачів і творців культури, їхніх музичних інтересів і смаків.

Цінності музичної культури – це результати музичної діяльності, що здатні позитивно вплинути на почуття, розум і волю підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.– М.: Искусство, 1979.– 424 с.
2. Волкова Е.В. Произведение искусства в мире художественной культуры.– М.: Изд-во МГУ, 1988.– 288 с.
3. Диалектика деятельности и культура / В.Г.Табачковский, Н.В.Тарасенко и др.– К.: Наукова думка, 1983.– 296 с.
4. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект).– К.-Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997.– 215 с.
5. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя.– К.: Выща школа, 1990.– 303 с.
6. Конюхов В.Д. Объективно прекрасное // Эстетику в жизнь, вып.4.– М.: Искусство, 1975.– С.175–192.
7. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій / А.К. Бичко, П.І. Гнатенко, А.М. Фектистов та ін.– К.:Либідь, 1992.– 392 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурсенко Тетяна Федорівна – аспірантка Кримського державного гуманітарного інституту.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання учнівської молоді в позашкільних освітніх закладах.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ярослав Черньонков

У статті автор розкриває сучасне бачення проблеми вищої професійної освіти, якою є професійна культура вчителя. Розкриваються та визначаються поняття, які пов'язані з цим питанням.

In this article the author presents present-day understanding of higher professional education problem, describes and defines the notions connected with the problem.

В останні десятиліття ХХ сторіччя загострилася увага на якості освіти і всіх тих питань, які впливають з цього. Порушуються проблеми кардинальної зміни системи освіти. Умови становлення якісно нової системи освіти передбачають розроблення проєктів, що зумовлює необхідність усвідомлення того, що основною рушійною силою цих перетворень є не матеріальна база, не навчальні посібники й технічні засоби, а вчитель передусім. Якщо ми сьогодні прагнемо досягти якісних, відчутних результатів то повинні подбати про вчителя, створити умови для його постійного професійного зростання формування його професійної культури. Сучасні демократичні перетворення в незалежній Україні спричинили подальший розвиток демократизації освіти, актуалізували проблему вдосконалення професіоналізму педагогічних кадрів. Одним із компонентів такої освіти є професійна культура майбутнього вчителя, роль якої зростає у зв'язку з проблемами гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу школи, освіти в цілому.

Термін «професійна культура» ввійшов у вжиток недавно. Ця проблема ще тільки розробляється і тому не має єдиного визначення професійної культури. Професійна культура — це багатоаспектна категорія, яка містить у собі ряд таких складових, як: педагогічна культура, культура взагалі, культурна діяльність, професійна діяльність, професійна освіта, професійні знання (ерудиція), професійна активність, педагогічно-етичні якості (такт), культура спілкування (мови), професійно-соціальна зрілість. Їх взаємодія, взаєморозвиток, функціональне значення й утворюють професійну культуру вчителя.

Розглядаючи кожну категорію окремо і у зв'язку з іншими складовими професійної культури, стає зрозумілим, що важливість розв'язання проблеми формування і розвитку культури майбутнього вчителя важко переоцінити, бо насамперед від рівня культури людей залежить успішність його діяльності і в кінцевому підсумку — прогрес суспільства в цілому. Для підвищення рівня культури кваліфікованих спеціалістів необхідно чітко усвідомити глибину та зміст цього поняття, яке часто суб'єктивно використовується носіями мови, та встановити основні способи і прийоми досягнення мети.

Культура людини, особливо дорослої, багатоаспектна, тому й єдине загальновизначене поняття “культура” відсутнє. А під поняттям культура розуміють визначений рівень розвитку суспільства й людини, виражений у типах і формах організації життєдіяльності людей, а також у створюваних матеріальних і духовних цінностях. Ми трактуємо “культуру” як певний зріз життєвої діяльності, точніше, світогляд учителя, пов'язаний з розвитком його морально-етичних і культурно-професійних якостей. Зазначемо, що в сукупності аспектів загальної культури людини можна виділити її етичну, побутову, професійну, гуманітарну й наукову-технічну культуру.

Стає очевидним, що від рівня загальної культури майбутнього педагога залежить культурне майбутнє сучасного суспільства: культура педагога професійно значуща не тільки для нього, але і для широких мас сучасних та майбутніх поколінь.

Окрім названих сторін культури, існують ще особливі аспекти внутрішньої та зовнішньої культури, які пов'язані з професійною педагогічною діяльністю. До них належать передусім ерудиція у сфері педагогічної теорії і суміжних наук або галузей знання, а також культура керівництва навчанням і вихованням учнів, у тому числі культура професійної мови вчителя і його педагогічний такт. Разом з тим рівень володіння рідною мовою є одним із головних показників його внутрішньої і зовнішньої культури, а запас слів рідної та іноземної мови характеризує також рівень розвитку інтелекту вчителя.

Перебуваючи під постійним впливом навколишнього середовища й засвоюючи окремі макро- і мікро-елементи, будь-який педагог стає носієм декількох макро- і мікрокультур, культури своєї країни, окремої етнічної культури, тобто, оволодіває багатством національної мови, національним вихованням, звичаями, які визначають культуру цього народу. Педагог виявляє рівень професійної культури: загальнопрофесійної, культури педагогічної праці, поведінки, мови, світогляду.

Які ж особливості, пов'язані з професійною діяльністю, повинні бути притаманні внутрішній і зовнішній культурі вчителя іноземної мови? Відповідаючи на це питання, необхідно передусім вказати на наступне:

1. Викладач цього предмета повинен бути “професіоналом” не тільки у методиці викладання іноземної мови, але й володіти інформацією щодо культури однієї або декількох країн світу, народи яких говорять мовою, котру вивчають учні.

2. Учитель цього предмета повинен у навчальному процесі виконувати функції носія не тільки вітчизняної, але й іноземної культури, показувати учням різноманітні аспекти культури інших країн, сприяти їх засвоєнню і застосуванню.

3. Як носій культури народу, учитель цього предмета повинен володіти прийнятими в країні нормативами поведінки, тобто, він повинен знати не тільки іноземну мову, але й володіти культурою її мовлення.

4. Мати постійні інформаційні зв'язки з країною, носієм чієї мови він є (газети, журнали, ТБ, ІНТЕРНЕТ). Постійно спілкуватися з “живими” носіями мови і, по можливості, організовувати зустріч учнів з іноземцями. Широко використовувати послуги електронної пошти.

Одним із важливих показників культурної людини взагалі, особливо вчителя, який покликаний бути не ремісником, а спеціалістом високої культури, є його потяг і уміння розуміти культуру іншого народу, бажання збагатити цінності світової цивілізації.

Таким чином, загальна культура є тим базовим (початковим) елементом, без якого не починається жодна діяльність, і тому без неї не можливе досягнення високого рівня професійної культури особистості.

Науковий аналіз категорії “культурна діяльність” дає відповідь на питання: що таке культура? У сучасній літературі більшість дослідників трактує культуру як спосіб людської діяльності. Її також розглядають як засіб і спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності.

З найдавніших часів в історії світової філософської думки культура пов'язувалася з діяльністю, але з діяльністю умілою, яка відповідає певним нормам і характеристикам. Тільки оволодіння цими загальними нормами й перетворює діяльність людини в загальну діяльність, тобто таку, яка відповідає досягнутому рівню знань, умінь та навичок культури. З цього випливає, що стан культурної діяльності залежить не тільки від особистих якостей суб'єкта. Будь-яка соціальна діяльність людини розглядається під кутом зору культури (треба аналізувати, якою мірою проявляються в цій діяльності сутнісні сили людини).

Поняття культурної діяльності має всебічний характер. З одного боку, це “вертикальний зріз” цілісної системи соціальної діяльності людини, взятої під кутом зору її професійної дієздатності, з іншого — це особлива сфера людської діяльності, механізм функціонування культури, діяльність, спрямована на розкриття професійних рис людини. Враховуючи все це, ми можемо визначити культурну діяльність як втілення в життя соціально-професійної діяльності людини й реалізацію її сутнісних професійних знань та сил на високому культуротворчому рівні, який притаманний цьому суспільству. В умовах демократичного суспільства культурною може бути така діяльність людини, яка покликана спричинити благодійний вплив на розвиток особистості в напрямку всебічності, гармонійності, гуманізму та професійності.

Культурна діяльність – досить динамічне загальносуспільне явище. Воно змінюється разом зі змінами як об'єктивних умов суспільної діяльності вчителів, так і їх суб'єктивних мотивів, стимулів, цілей діяльності, ставлення до неї вчителя.

Вся культурна діяльність за своєю суттю — діяльність творча, оскільки вона пов'язана з процесом реалізації, самовдосконалення, саморозвитку особистості. Ми розглядаємо творчість як елемент самореалізації вчителя, розкриття його здібностей і обдарувань, таланту, геніальної думки, критичного розуму. Було б правильно стверджувати, що вся культурна діяльність вчителя, якщо вона сприяє реалізації і розвитку його особистості в професійному плані, може бути названа творчою діяльністю.

Дослідження культуротворчої діяльності в контексті всезагальних суспільних зв'язків дозволяє розкрити рівень її соціального розвитку. За своєю природою культурна діяльність — комунікативна діяльність, як обмін сутнісними силами між людьми, як діалог двох культур (професійної та педагогічної).

Культурна діяльність за своєю природою тісно пов'язана з діяльністю професійною. Учитель – професія особлива. Соціальний і гуманістичний зміст вчительської професії полягає в тому, що від покоління до покоління передаються досягнення людської культури створюється особистість. Від того, як підготовлений педагог до цієї місії, як складаються його перші професійні кроки, залежить майбутнє нашого суспільства.

До аналізу проблем професійної діяльності вчителя можна підходити по-різному. В одних випадках акцентується увага на змісті професійної діяльності, її формах і методах, в інших – на процесі формування професійних якостей. Під час предметного розгляду професійна діяльність учителя характеризується окремою спрямованістю, цілями та завданнями, а також засобами досягнення цих цілей і розв'язанням завдань. У більш вузькому значенні маємо на увазі шкільно-педагогічну та освітньо-виховну діяльність. Її загальна мета — виховати члена демократичного суспільства; її суб'єкт – вчитель, а об'єкт – учні.

Ціннісно-орієнтаційний та поведінковий аспекти професійної культури взаємопов'язані та взаємозумовлені. Шлях у професію являє собою діяльність подвійного роду: це і самовіддача, і робота над собою. Професійна діяльність вчителя характеризується розвитком його творчих здібностей, його нетрадиційності.

Для діяльності вчителя характерна перевага розумової праці й наявність ґрунтовної спеціальної освіти (джерелом професійної культури є професійні знання, ерудиція). Професійна ерудиція — це підґрунтя для перспективних педагогічних рішень і створення необхідних умов розвитку, для вдосконалення особистості вчителя, його професійної культури. Професійна культура — це, з одного боку, формування ставлення до

професії, ступінь особистісного та емоційного втручання в неї, а з іншого — це нагромадження досвіду практичної діяльності, набуття майстерності.

Уже зазначалося, джерелом професійної культури є її базовий елемент — знання, або ерудиція. Професійна ерудиція — це нагромадження глибоких знань у певній галузі науки чи в багатьох галузях, широка обізнаність, начитаність. Ерудиція є свідченням високого інтелектуального розвитку людини, розвиненості її духовних сил, пам'яті (10). Іншими словами, ерудит — це особа, яка володіє високими знаннями в різних тезаурусах людського життя. Професійна ерудиція містить у собі поєднання тонкого логічного мислення з високопрофесійними знаннями у різних галузях науки, допомагає вчителю розв'язувати проблемні питання з професійного погляду. Професійну ерудицію не можна «позичити», вона є одним із елементів самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку особистості протягом її педагогічної праці.

“Чим більше людина читає, тим більше знає” — ця загальновідома істина повинна стати гаслом кожного вчителя, який бажає досягти найвищого рівня професійної культури. Ерудиція допомагає вчителю завойовувати авторитет не тільки в дітей, яких він навчає, а й у своїх колег. Діти частіше йдуть на контакт, більше спілкуються і люблять тих вчителів, які цікаво розповідають, чітко відповідають на численні запитання (які часто не стосуються ні теми, ні роботи вчителя, а інколи є дуже відвертими і недоречними), стоять біля витоків розбудови української професійної освіти.

Професійна освіта — це підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації і до трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури (10). Термін “професійна освіта” розуміють як сукупність знань, умінь, навичок. Зміст професійної освіти містить поглиблене ознайомлення з основами і технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних та моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

Іншими словами, ті знання, які діти набувають у школі, повинні мати професійний зміст. А чи є вони такими? Адже сьогодні велика кількість шкіл, особливо сільських, неспроможна надавати дітям професійні знання тому, що рівень кваліфікації вчителів не досить високий (хоча це також є великим показником), низька матеріально-технічна база школи і відсутня увага з боку владних структур, а головне, що вчиться зараз стало “не модно”. Рівень знань дітей, які приходять до першого класу, дуже низький. Це пояснюється відсутністю дошкільних закладів, а також низьким життєвим рівнем великої кількості наших громадян, а також недостатнім рівнем початкової освіти в сім'ї. Відомо, що домашня освіта є підготовчим етапом у складній системі професійної освіти, і від того, як батьки поставляться до своєї місії перших неформальних вчителів, залежить майбутнє передусім їхніх дітей, а також нашої держави.

Другим етапом, а формально основним, є початкова освіта (становлення). Протягом 9 років діти повинні отримувати і набути таку кількість знань, умінь, навичок, ерудиції, інтелекту, які необхідні у подальшому розвитку. Система самоврядування, що дає змогу кожній школі самій розв'язувати власні проблеми і сприяє впровадженню ініціативи з боку вчителів та їхніх учнів (так, непоганою підготовкою для майбутніх вчителів могли бути підшефні класи та система вожатих).

Третім етапом є старші класи (формування). Після того, як учні здобули основні знання, починається їхнє профільне навчання (кожен обирає предмети за власним бажанням, покликом і зв'язком з майбутньою професією). На цьому етапі дуже важливо майбутнім вчителям дати відчуття такої атмосфери роботи, відчуття себе у «ролі» вчителя. Дуже корисними та пізнавальними для виявлення ініціативи, інтелекту, ерудиції, активності, майстерності, які тільки починають зароджуватись, були б дні дублера. Здебільшого ці дні відбуваються в переддень Дня Вчителя з метою дати їм (педагогам) відпочити (оскільки усім навчальним процесом керують учні) і віддати данину за їх нелегку працю. Але якщо взятися за це з професійного погляду і проводити ці дні хоча б раз на чверть (зараз — двічі на семестр), та організувати відвідування цих уроків вчителями та учнями з подальшим обговоренням, то це б дало велику користь. Головне — не закріплювати учнів за якимось одним предметом, а потрібно надати їм право вибору дисциплін з подальшою зміною їх. Це сприятиме виявленню симпатій школярів, і допоможе справжнім вчителям подальше навчання робити більш профільним. Продуктивними були б організовані конференції таких вчителів-дублерів хоча б на базі міста, району.

Але існує і ще один момент у цьому: багато вчителів через хворобу чи інші причини запізнюються з виконанням програм. Тому потрібно готувати такі уроки дублерів не як показові, щоб провести час, а як ланку в послідовному навчальному процесі. Практика повинна йти в ногу з теоретичними знаннями, тільки тоді ми зможемо мати по закінченні школи вчителя, який почав формуватися професійно.

Четвертим етапом у системі професійної освіти є педагогічний ВНЗ (розбудова). На цьому етапі триває професійне становлення майбутнього вчителя, оскільки він здобуває більш глибокі, міцніші професійні знання. Студенти починають себе реалізовувати як майбутні педагоги. На нашу думку, такий вид діяльності, як педагогічна практика, заслуговує на більшу увагу. Автор вважає, що час педагогічної практики на 3-му курсі (в літньому таборі), на 4-му і 5-му (в школі), не є достатнім. Тому ми пропонуємо розширити педагогічну практику на всі 5 років навчання: 1 курс — практика в дошкільних закладах; вона дасть змогу

отримати початки педагогічної роботи; 2 курс — початкові (1-4) класи; 3 курс — середні (5-9) класи; 4 курс — старші (10-12) класи; 5 курс — практика в інституті. Практика на 5-му курсі дасть змогу випускникам, ознайомитись із особливостями вчительської праці на якісно високому рівні. Існує ще один ступінь педагогічної практики для вчителів іноземної мови, який би було б необхідно ввести, — це стажування або практика за кордоном.

Пліч-о-пліч з професійною освітою йде педагогічна культура. Попередня орієнтація на масовість у підготовці викладацьких кадрів не витримала перевірки часом. Тому нові орієнтири, запропоновані науковою думкою, повинні якісно змінити стан нашої освіти. Розглянемо поняття “педагогічна культура”. Раніше поняття “освічена людина” і “культурна людина” сприймалася як синоніми, сьогодні ж на цю проблему існують різні погляди, зокрема “освіченість” наближається у своєму значенні до поняття “інформованість”, тоді як “культурність” тісно пов’язана з діяльністю, активним культуротворенням.

Педагогічна культура є складним поняттям, яке охоплює і рівень розвитку вчителя, й основні вимоги до його поведінки та діяльності, а також програму його подальшого професійного розвитку. Тобто, педагогічна культура потребує особистісно-дійового підходу для свого вивчення, вона є якісною характеристикою вчителя, вказуючи на рівень його духовного світу, а також сформованості його педагогічних здібностей та потреб. Особлива увага приділяється питанню спілкування, саме через яке виявляється специфіка взаємин між учителем та учнями.

Виходячи з того, що педагогічна культура ґрунтується на загальній культурі особистості, вважається важливим її компонентом також педагогічний такт і педагогічна техніка, тобто майстерність, які суттєво впливають на формування педагогічної культури (2, 115).

На думку Т.В. Іванової, яка розглядає формування педагогічної культури через реформування та вдосконалення навчально-виховного процесу, головним компонентом педагогічної культури та першочерговим завданням вищої школи є вдосконалення гуманітарної підготовки вчителя (2, 201).

Значний внесок у вивчення педагогічної культури зробив В.О.Сухомлинський. Він вважав, що одна з визначальних рис педагогічної культури – це почуття належності до дітей... (9, Т.3, 50). Виховання почуттів учителя, вихователя, є самою суттю педагогічної культури. Великого значення він надавав урокові в процесі формування педагогічної культури. Він говорив, що урок — дзеркало загальної і педагогічної культури вчителя, мірило інтелектуального багатства, показник світогляду, ерудиції, професійної майстерності (9, Т.3, 30).

Розглянувши різні напрямки та підходи вчених до вивчення педагогічної культури, можемо зробити деякі висновки: по-перше, сучасна наука перебуває на шляху до обґрунтування цих проблем; по-друге, взаємозв’язок духовної культури, педагогічної майстерності, професійної та культурної діяльності, що допоможе виховати вчителя-гуманіста, вчителя-професіонала, вчителя-вихователя, котрий зможе відчувати й розуміти дитину і гідно виконати свою місію (нести знання в народ); по-третє, зв’язок морально-етичних з педагогічно-особистісними якостями і цінностями, які допоможуть правильно відчувати думки та настрої дітей; по-четверте, зв’язок педагогічної і професійної культури з педагогічною практикою, яка допоможе набутти необхідного професійного досвіду на педагогічній ниві.

Іншою складовою частиною “професійної культури”, на нашу думку, є педагогічний такт, бо педагогічний такт – ознака майстерності, професіоналізму. Є кілька визначень його: по-перше, відчуття міри в здійсненні засобів педагогічного впливу на учня; по-друге, вміння застосовувати найефективніший засіб впливу за певних обставин і стиль поведінки педагога у взаєминах з колегами, учнями, батьками; по-третє, це найхарактерніша ознака професійності вчителя.

Аналізуючи таку категорію, як педагогічний такт, необхідно зазначити, що це своєрідна сукупність професійних знань, культури й норм поведінки, культури спілкування та всієї ланки морально-етичних якостей, що це рівень усвідомлення вчителем свого авторитету, своєї педагогічної влади, вміння і правильно використовувати її для забезпечення чіткого процесу навчання і виховання.

Педагогічний такт важко укласти в якусь схемку, бо це дія суто індивідуальна. Опанування ним – творчий процес, який постійно вдосконалюється. У процесі навчання у педагогічному ВНЗ у студента формується ґрунт для професійної творчої діяльності, виховується та закріплюється педагогічна спрямованість.

Учителя-майстра характеризує ще й уміння так побудувати стосунки зі своїми вихованцями, щоб найефективніше впливати на них. Пояснюючи, що таке педагогічна майстерність, А.С.Макаренко підкреслював, що він не вважає себе великим і талановитим педагогом, а став справжнім майстром лише тоді, коли навчився говорити “Іди сюди” з 15-20 відтінками, робити 20 нюансів на обличчі, в постаті, у голосі. Все сказане дає змогу зазначити, що вчитель повинен не тільки ґрунтовно знати свій предмет, а й мати добрі знання з психології, соціології, філософії, також бути проінформованим про дії у країні та світі, бо діти задають дуже багато запитань з різних сфер життя. Вчитель також повинен бути артистом, але грати так, щоб учні не відчували фальші.

У психологічному контакті вчителя з учнями різного віку вимоги до такту теж диференціюються. Якщо в спілкуванні зі старшокласниками дуже важливе вміння зважати на почуття гідності і самостійності, то в

роботі з молодшими школярами на першому плані – уважність, чуйність, доброта вчителя. Дитяча душа, як плесо річки, дуже складна й дуже тендітна. І поводитися з нею треба обережно й уміло, щоб навіть легенький вітерець не погнав хвилі на поверхні.

Знати характер, звички, уподобання і умови життя свого вихованця надзвичайно важливо для успішної роботи вчителя. Це не тільки допомагає добре навчати й виховувати учнів, а й залишається в пам'яті й серці вихованців на довгі роки. Вміння бути уважним і чуйним до внутрішнього світу кожної дитини – це, можливо, і є той особистий дар, необхідний кожному педагогові.

Турбота про дітей, знання всіх нюансів про кожного з них, безперечно, піднімають і закріплюють авторитет педагога в очах і серцях дітей. До мотивів, що спонукають учня визнати авторитет учителя, відносяться увага, чуйність, турбота, лагідність, доброта та інші. Авторитет педагога не є незмінною категорією, він залежить від того, як зуміє вчитель підтримувати його своєю діяльністю. Значну роль у цьому відіграє тактовність у стосунках, з колегами, дітьми, їхніми батьками. Досить учителю неухважно вислухати учня, грубо обірвати розмову окриком, обізвати його ледарем, як вогник поваги в дитячих очах згасає. Безтактність призводить до втрати авторитету. Кожне слово, кожна дія кожен крок вчителя – це сходінка до зміцнення власного авторитету або до його падіння в очах своїх вихованців.

Ось чому важливо, щоб вчитель стежив за собою, бо його поведінка і дії перебувають під найсильнішим контролем, під яким не перебуває людина жодної іншої професії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка вчителя. //Рідна школа, 1998. — №1. — С.23-25.
2. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе. — Луганск: 1981. — 234 с.
3. Ильенков.В. Философия и культура. – М.: Наука, 1991.
4. Культурная деятельность — М.: Политиздат, 1981.
5. Онищук Л. Формування професійної активності вчителя //Початкова школа. 1998. — №4. — С.50-51.
6. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под редакцией Вершловского. —М.: Педагогика, 1982.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. — К: Вища школа, 1997.— 269 с.
8. Савенкова Л. Підготовка майбутніх педагогів до професійного спілкування. //Початкова школа. — №3. — С.98.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – К., 1967-1977.
10. Український педагогічний словник /За ред. Гончаренка С.У. – К., 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черньонков Ярослав Александрович — аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження формування професійної культури майбутнього вчителя.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2001 р.

РЕАЛІЗАЦІЯ ГУМАНІСТИЧНО–ПРАГМАТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Оксана Чуланова

У статті розглядається реалізація в педагогічному процесі принципів природовідповідності, культуровідповідності та цілісності стосовно виховання життєвих перспектив старшокласників.

The article runs about the realization of the principles of nature and culture correspondence and integration in educational process with regard to the development the senior pupils' life prospects.

Гуманістична педагогіка зорієнтована на педоцентричну модель виховного процесу, згідно з якою життєві перспективи, цінності індивіда стають метою педагогічного процесу, а все інше – його засобами. Реалізація гуманістичного підходу в становленні життєвих перспектив індивіда можлива, на наш погляд, за умов дотримання принципів: природовідповідності, культуровідповідності, цілісності, котрі були розроблені ще в шістдесяті роки ХІХ сторіччя (К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов).

Врахування принципу природовідповідності в педагогічному процесі, що зорієнтований на розвиток життєвих перспектив старшокласників, означає брати до уваги потреби, інтереси і бажання суб'єкта. Потреби є детермінантою поведінки індивіда, його вибіркового ставлення до світу. Тут набуває значущості не сама організація виховного процесу, а розвиток потреб вихованця для його просування: від примітивних потреб – до пізнання, творчості, саморозвитку. П.В.Симонов класифікує потреби на три види: вітальні, соціальні й ідеальні. Особливий інтерес являють собою ідеальні (духовні) потреби, тому що вони пов'язані з

пізнанням навколишнього світу й свого місця в ньому, з усвідомленням сенсу свого існування на землі (1, 94–100).

Розвиток потреб розуміється як формування в індивіда ідеальних (духовних) потреб, окремим виявом яких є життєва перспектива індивіда. Особливо це актуально в старшому шкільному віці. Становлення перспектив індивіда в онтогенезі – не стихійний процес, а наймовірніше спеціальний вид діяльності, котра спрямована на усвідомлення й оволодіння цілями й подіями власного життя. Критерієм особистої зрілості є здатність індивіда діяти незалежно від обставин, що безпосередньо впливають на нього, спроможність підкоряти свою поведінку все більш віддаленим життєвим цілям.

Ранній юнацький вік є найбільше сензитивним періодом для становлення життєвих перспектив. Поступово життєвий задум у свідомості індивіда конкретизується у формі життєвої перспективи й знаходить вияв у тому, що молода людина починає більш усвідомлено ставитися до навчання у школі, дозвілля, оточення. Поява віддаленої життєво значущої мети надає змісту окремим вчинкам і діям, уможлиблює бачити особисте життя в більш широкій перспективі. Масштабні життєві цілі виступають світоглядними орієнтирами, до яких усе різноманіття життєдіяльності набуває спрямованості й сенсу. Стрижневим питанням віку є життєве й професійне самовизначення, усвідомлення свого місця в майбутньому, рефлексія на особистий життєвий шлях, пошук перспективи реального розвитку.

Проте становлення життєвої перспективи – дуже складний процес, адже молодій людині необхідно врахувати безліч чинників: конкретні умови життя, цілі, індивідуальні здібності, схильності тощо. Не кожному юнаку або дівчині вдасться співвіднести близькі й далекі перспективи, зрозуміти їхній взаємозв'язок і залежність. Намічені перспективи часто формуються або занадто конкретно, або ж, навпаки – дуже узагальнено. Будуючи плани на майбутнє, молоді люди не завжди реально усвідомлюють, що їхнє особисте майбутнє – це не майбутнє взагалі, а майбутнє певним чином побудованого теперішнього (2, 145–159). У сучасній науці також відзначається головне протиріччя життєвої перспективи молоді – недостатня самостійність і готовність до самовіддачі заради майбутньої реалізації своїх життєвих цілей (3).

Крім того, для створення особистого майбутнього треба затратити чимало зусиль, волі, завдяки чому можливо досягти успіху в житті. Спроможність відстрочити безпосереднє задоволення, працювати заради прийдешнього, не очікуючи негайної винагороди, є показником морально-психологічної зрілості особистості. У більшості досліджень, які проведені останнім часом, відзначається, що тільки невелика частина молоді має ціннісне майбутнє, стійку життєву перспективу. У більшості випадків мотиваційні переваги прийдешнього неусвідомлені, недиференційовані. Тому особливу значущість набуває діяльність з цілеспрямованого виховання життєвих перспектив старшокласників, створення не тільки потреби до майбутнього, але й готовності до його здійснення у реаліях сьогодення.

Значущість проведення цієї роботи пояснюється і тим, що за умов, коли перспективи особи не будуть сформовані в період юності, або ж вони будуть сформовані неправильно, то це призведе до серйозних порушень у соціальному розвитку індивіда (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія та ін.). Відсутність перспективи, песимістичне ставлення до майбутнього – характерна риса молодих людей, які живуть лише заради задоволення. Власне кажучи, відбувається регресія на більш низький рівень розвитку потреб, а коли їхню ієрархію починають очолювати вітальні потреби, то розвиток людини припиняється. Так, субкультура делінквентів характеризується відсутністю інтересу до далекої мети, до планування часу й діяльності (4). Аналогічні результати були отримані в групах юних правопорушників, осіб, схильних до вживання наркотиків й алкоголю. Було відзначено, що їхня суб'єктивна картина світу зумовлена короткою тимчасовою перспективою. На тлі відсутності критеріїв цінності часу (а в них до нього ставлення гедоністичне) в юнаків-девіантів картина справжнього виявляється дуже аморфною: поточний час вони вважають менше значущим і корисним, більш нудним, порожнім і непривабливим.

Проблемам корекції перспектив юних правопорушників, вихованців спеціальних установ, дитячих будинків, а також окремим аспектам виховної роботи з ними присвячений ряд досліджень. У нашій роботі основна увага приділяється розвитку життєвих перспектив старшокласників, а не корекції вже наявних мотиваційних переваг, адже проблема корекції перспектив є предметом спеціального дослідження.

Задоволення потреб пов'язане з емоційними реакціями індивіда. Емоція є репрезентантом потреб індивіда в психіці. П.В.Симонов визначає емоцію як відбиток мозком людини й високорозвинених тварин будь-якої актуальної потреби та можливості її задоволення, що характеризується можливістю досягнення мети (1, 94–100). Відповідно до потребнісно-інформаційного підходу відзначається залежність емоційних реакцій індивіда від величини потреби і можливості її задоволення. Висока можливість задоволення потреби породжує позитивні емоції, низька – негативні.

Ці положення досить важливі для організації роботи з виховання життєвих перспектив. Варто лише зауважити, що А.С.Макаренко тісно пов'язував формування перспективних шляхів індивіда з його прийдешньою радістю. Про близькість та взаємозалежність категорій “перспектива” й “радість” свідчать і сучасні наукові дослідження. На наш погляд, найбільш значущим у вихованні життєвих перспектив індивіда є організація діяльності, яка ґрунтується на ситуації успіху (5). Тоді зростання, підвищення потреб індивіда

уявляється як поступ від однієї ситуації успіху, в якій відбувається закріплення актуальної потреби, до наступної, котра сприяє усвідомленню нових життєвих горизонтів особистості.

Принцип культуровідповідності постає логічним продовженням принципу природовідповідності. Якщо вихователь займається розвитком потреб індивіда, то він має чітко уявляти собі, які цінності є орієнтиром його діяльності. Якщо тварина живе за планом, який їй генетично заданий, то людина повинна засвоїти соціально значущі засоби задоволення потреб. “Входження в культуру” припускає осмислення тих цінностей, які оточують молоду людину та її самовизначення стосовно цих цінностей. Входження в культуру вимагає не тільки засвоєння духовних і матеріальних цінностей (розпредмечування), але й опредмечування себе у вчинках і діяльності, іншими словами, реалізації себе в культурі.

Якщо розуміти становлення життєвих перспектив як нав’язування цінностей, на котрі зорієнтовані дорослі (вихователі), то ми знову приходимо до логіки прагматичного підходу. Завдання вихователя зводиться до усвідомлення цінностей, що існують у суспільстві, зокрема пріоритету набувають цінності Добра, загальнолюдські вартості життя. У кінцевому підсумку вибір “прагматичного поля” (Ортега-і-Гассет), цінностей здійснюється індивідом, а головне полягає в тому, щоб підвести його до вибору саме цих цінностей. Важливо, щоб молода людина усвідомила, що, крім антигуманістичних вартостей, існують більш значущі, справжні цінності життя і культури.

З огляду на вищезазначене ми прийшли до висновку, що в процесі виховання індивіда, його життєвих перспектив доцільно дотримуватися гуманістично-прагматичного підходу. Адже гуманістично-прагматичний підхід припускає не лише розвиток потенцій і здатностей вихованця, але й організацію певного середовища, в умовах якого молода людина зможе реалізуватися найбільш повно. Педагог, котрий працює за цим напрямком, має на меті не лише розвиток здібностей і життєвих перспектив особи, але й здатний здійснити це на практиці, створивши певні умови активізації процесу виховання.

Гуманістично-прагматичний підхід містить у собі сприйняття індивіда як суб’єкта і об’єкта педагогічного процесу. Особистість сприймається як об’єкт, бо відчуває на собі певний вплив з боку вихователя. Водночас особистість є і суб’єктом педагогічного процесу, адже вона має певну свободу вибору, суб’єктивно сприймає вплив наставника. А з огляду на те, що виховання засноване на суб’єктивності його учасників, то дитина сама є джерелом виховного впливу.

Тому, спираючись на логіку гуманістично-прагматичного підходу, завдання вихователя має полягати в тому, щоб не тільки впливати на особистість школяра, формувати її згідно із заданими нормами й правилами, а й створювати умови для розвитку індивіда, його потенцій і здібностей. Але необхідно, щоб ці соціальні умови для розвитку дітей створювалися разом з ними самими. Інфантильність, безініціативність, залежність, незацікавленість, байдужість молодих людей якраз і є результатом підвищеної активності педагога при внутрішній пасивності учня. Це є породженням педагогічної дії, що ґрунтується на логіці лише прагматичного підходу.

Реалізація принципу культуровідповідності щодо виховання життєвих перспектив припускає не тільки вибір особистою й соціально значущою мети, але й оволодіння культурними засобами їх досягнення. Навіть висока моральна мета, якщо вона досягнута непорядними засобами, стає менш цінною, менш значущою, менш гуманною. Культуровідповідність з позицій гуманістично-прагматичного підходу означає не лише засвоєння цінностей зовнішнього світу, зорієнтованості на світ Добра, Краси й Істини, але й культуру досягнення особистими здібностями, психікою, характером. Виявом подібного досягнення є психологічна культура індивіда, котра характеризується як міра й процес оволодіння своєю психікою і ставленнями, суб’єктом яких є сам індивід. Слід відмітити, що індивід, який перебуває у дисгармонії із самим собою, схильний до деструктивної поведінки як у ставленні до інших, так і до самого себе. З огляду на це, у вихованні життєвих перспектив необхідно приділяти належну увагу культурі пізнання самого себе, інших ставлень, навчатися суспільно цінних способів і засобів задоволення власних потреб.

Так, для розуміння механізмів культурної діяльності важливо з’ясувати психологічну структуру особи. Г.С.Зборовський і Г.П.Орлов розглядають особу як систему й виокремлюють дві підсистеми, в яких розкривають два світи особистості: внутрішній і зовнішній (6). Внутрішній світ вони розглядають як світ свідомості, прихований від інших, часто незрозумілий, котрий живе в самій людині. Зовнішній, діяльний, відкритий для людей, що дає змогу їм не тільки спостерігати зовнішні вияви особистості, а й проникати в її внутрішнє життя, здогадуватися про те, яка боротьба пристрастей заволодіває людиною. Внутрішній і зовнішній світи тісно пов’язані між собою. Цей взаємозв’язок дає можливість зрозуміти механізми культурної активності особистості.

Принцип цілісності, єдності життя і виховання людини означає організацію роботи в певному середовищі. Необхідно переборювати відчуженість індивіда через встановлення і зміцнення зв’язків із світом, відновлення довіри між людьми. Адже сприятлива психологічна атмосфера між людьми в колективі створює умови для становлення перспектив, спонукає до самовизначення.

Становлення життєвої перспективи зумовлене не тільки системою потреб індивіда, але й соціальними умовами, які його оточують, присутністю іншого (перспектива з лат. *perspectum* – побачений крізь). Так, аналіз фахової літератури дозволяє стверджувати, що основними причинами виникнення неформальних

організацій є прагнення юнаків і дівчат до самоутвердження через самореалізацію, визнання, що дає змогу відчутти себе незалежним і самостійним. Однак в умовах формального колективу досягти цього досить важко, тому юнак або дівчина невдоволені, вони виявляють протест і як наслідок – об'єднуються з такими ж незадоволеними й створюють "свій світ". Неформальні організації охоплюють як просоціальні і соціально-індеферентні групи, так і відкрито антисоціальні, протиправні угруповування з невизначеними життєвими перспективами. Тому основним завданням виховних інституцій, школи, громадськості повинні стати підтримка позитивних угруповань і поступове спрямування енергії негативних груп у соціально прийнятливому русло. Тут особливо важливо дотримуватись педагогічного такту, створювати атмосферу довіри у спілкуванні з молоддю, розкривати життєтворчі перспективи.

Вирішальна роль у створенні позитивного психологічного клімату в колективі однолітків, умов для особистого зростання кожного школяра належить педагогу, який здатний передбачити й спрогнозувати розвиток учнів. Педагогічне прогнозування є важливим і необхідним компонентом педагогічного процесу. В недалекому минулому прогнозування майбутнього розглядалося найчастіше в межах соціального планування, де головна увага приділялася зміні обставин, які, в свою чергу, мали формувати особистість. Розвиток індивіда був зумовлений системою очікувань дорослих, суспільними інтересами й потребами, а конкретна особа була пасивним учасником цього дійства. Подолання маніпулятивного підходу до виховання індивіда, відчуження між учасниками педагогічного процесу стає можливим за умов, коли педагог, наставник, вихователь достатньо чітко уявляє собі перспективу розвитку кожного учня, реалістично враховує конкретні обставини його життя, особливості особи й характеру вихованця. Це вимагає здійснення педагогічного передбачення не на інтуїтивному рівні, а скоріше на науковому, який характерний для педагогів, котрі володіють психолого-педагогічними знаннями, певним досвідом роботи з дітьми.

Апелюючи до досягнутого й потенційних можливостей школяра, педагог моделює процес його розвитку, уявляючи можливі варіанти дій і вчинків з урахуванням особливостей вихованця, а не нав'язує йому своє світобачення і світовідчуття. У такій ситуації школяр володіє свободою вибору особистого розвитку. Загальні цілі та прогнозування на перспективу надають можливість передбачити можливі зміни в розвитку дитини, коригувати стратегію і тактику взаємодії з нею за рахунок зміни обставин.

Педагогічне передбачення у процесі як навчання, так і виховання припускає, що вихователь уявляє свого вихованця не тільки таким, яким той є, але й таким, яким він може бути. Якщо ж педагог бачить свого вихованця лише таким, яким він є, тоді перший не визнає майбутнє дитини як позитивну можливість для самозростання і саморозвитку.

Врахування цього виховного фактажу зумовлено природою людини, де доволі суттєвим вбачається те, що вона постійно змінюється. Індивід у кожен окремий момент свого життя володіє певними позитивними якостями й певними недоліками, але водночас прагне стати кращим. Ця двоякість людської природи створює протиріччя між її реальним та ідеальним "Я", що надає поштовх для саморозвитку.

Проектування життєвих перспектив, особистого майбутнього дає можливість індивіду перебороти внутрішню дистанцію між тим, чим він є, і тим, чим він бажає бути. Таким чином, поступово виховні стосунки виникають у самій особистості, а невдоволена власним сучасним станом, вона починає займатися самовихованням, саморозвитком. Перехід від впливу ззовні до самовиховання індивіда можливий, якщо враховувати особливості й закономірності створення і систематизації індивідуальних прогнозів, особистого самовизначення, що розуміється як процес пізнання людиною перспектив розвитку своєї індивідуальності в умовах природного, культурного й соціального середовища, яке теж постійно змінюється. Саме тому суттєву роль в аспекті реалізації прогностичних функцій передбачення молодою людиною особистого розвитку відіграє організація педагогом виховних заходів, які будуть спрямовані на розвиток навичок самопізнання, самоаналізу, рефлексії вихованців на власний життєвий шлях.

Реалізація у педагогічному процесі принципів природовідповідності, культуровідповідності та цілісності стосовно виховання життєвих перспектив старшокласників вимагає створення певних педагогічних умов. Педагогічні умови, що сприяють активізації процесу виховання життєвих перспектив старшокласників, з нашого погляду, передбачають:

- педагогічну взаємодію між наставниками та вихованцями на підґрунті співробітництва, поваги й взаєморозуміння;
- врахування індивідуальних особливостей сприйняття життєвого майбутнього й ставлення до нього старшокласників;
- урахування специфіки соціокультурного середовища, що оточує вихованця, та його діяльності в цій сфері;
- готовність учнівської молоді до самозмін;
- орієнтацію вихователя на саморозвиток.

Аналіз проблеми виховання життєвих перспектив індивіда у вітчизняній педагогіці уможливив зробити висновки:

- становлення життєвих перспектив індивіда можливе за умов дотримання у виховному процесі принципів: природовідповідності, культуровідповідності, цілісності;

– гуманістично-прагматичний підхід на засадах соціокультурної діяльності вихованців до формування життєвих перспектив старшокласників являє собою єдність мети педагогічного процесу – розвиток культури, внутрішнього світу школяра й засобів досягнення цієї мети створенням певних педагогічних умов.

Провідна роль в організації і проведенні виховної роботи з формування життєвих перспектив старшокласників належить педагогу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 94–100.
2. Снегирева Т.В. Старший школьный возраст // Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – С. 145–159.
3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 142 с.
4. Социология преступности: Современные буржуазные теории. – М.: Прогресс, 1986. – 368 с.
5. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. В 2-х ч. – Екатеринбург, 1992. – 164 с.
6. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. – М.: Интерпакс, 1995. – Гл. X.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чуланова Оксана Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: виховання життєвих перспектив старшокласників у позанавчальній діяльності.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2001 р.

ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Світлана Шандрук

Стаття присвячена особливому виду соціального спілкування, що здійснюється в масштабах усього суспільства — масовій комунікації, яка має потужний виховний ціннісно-орієнтаційний потенціал і соціальну зумовленість.

This article deals with a special kind of social communication — mass communication, that has great valuable-orientated potential and social conditionality.

Як особливий вид соціального спілкування, масова комунікація здійснюється в масштабах усього суспільства, виступає найважливішою умовою суспільного і культурного розвитку (А.Москаленко, Л.Губерський, В.Іванов, М.Маклюєнн, О.Тоффлер та ін.).

Масова інформація має потужний виховний ціннісно-орієнтаційний потенціал і соціальну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. Вона в систематизованому вигляді відбиває панівні світоглядні уявлення й суспільний настрій. Розповсюдження інформації за допомогою масових комунікацій є засобом політичного, економічного, морального, естетичного, художнього та інших впливів на свідомість і життєдіяльність людей.

Масова комунікація орієнтується на задоволення потреб і запитів різних суспільних верств населення. А розповсюдження інформації, її обсяг і зміст визначаються характером функціонування певної соціальної системи, котра й утворює комплекси технічних засобів: виробляє, зберігає, приймає і розповсюджує газету, теле-, радіо, інформацію.

Спільна колективна діяльність людей в умовах високого рівня розподілу праці та концентрації матеріального й духовного виробництва породжує “споживачів” масової інформації, свої глядацькі та слухацькі аудиторії. Завдяки ЗМІ люди отримують доступ до цінностей культури, підвищують свій рівень соціального розвитку. Все більше утверджується думка про те, що людство перебуває на початку розвитку “третьої” системи культури, поряд з усною та письмовою, – культури засобів масової комунікації, або інформаційної культури. Масова комунікація дає змогу сучасній людині встановлювати та підтримувати зв’язок з широким соціальним середовищем, кордони якого розміщені далеко за межами їх безпосереднього оточення.

Водночас, як підкреслюється Л.Коваль, І.Звереву, С.Хлебик: “Масова комунікація не може здійснюватися в тому випадку, коли люди, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального і культурного досвіду, тобто не соціалізовані. Саме соціальний розвиток у своєму інтегрованому вигляді залучає людей до процесів спілкування за допомогою засобів масової комунікації” (4, 291).

За умов гуманізації, гуманітаризації суспільства і його відкритості засоби масової комунікації стали все активніше впливати на виховання ціннісних орієнтацій і одночасно сприяти формуванню задатків і здібностей молоді людини. У молодіжному середовищі все більшого значення набувають сучасні, електронні ЗМІ, в яких неабияку роль відіграють культурні форми, котрі традиційно вважались і вважаються дозвіллевими, розважальними. Це кіно, телебачення, відео, комп'ютерні ігри тощо. Це певною мірою пояснюється рівнем технічного розвитку суспільства, а “відступ” сучасної молоді, наприклад, від книги на користь телебачення свідчить про суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях сучасного юнацтва. Проте деякі дослідники цієї проблеми (Л.Масол, І.Зверева, Н. Миропольська, Г.Шевченко та ін.) вважають, що кіно та відео замінюють читання в тих соціально-культурних прошарках населення, які й раніше читали небагато. А в деяких випадках відео стимулює інтерес до читання. Так, екранізація класичних і сучасних художніх творів посилює бажання глядача краще зрозуміти побачене, прочитати твір в оригіналі. Цього погляду ми будемо дотримуватися при подальшому визначенні педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами масової інформації. Останні створюють для молоді людини специфічний інформаційний світ, а використання різних інформаційних джерел формує й різні інформативні сфери усвідомлення світу, визначає її ціннісні орієнтації.

Певна річ, що розповсюдження відео і телепродукції створило нову ситуацію у формуванні ціннісних орієнтацій молодих людей. Адже в недалекому минулому цей процес залежав від реальних умов нашого життя, а тому потреби й ціннісні орієнтири не багато перевищували можливості їх реалізації. Приклади ж сучасного життя, що пропагуються у відеотеках і відеозалах, досить ідеалізовані, бо вони не відповідають можливостям сім'ї переважної частини населення. Водночас юнаки та дівчата, на жаль, ще не здатні усвідомити й тим більше розв'язати це протиріччя, що також є важливим питанням сучасної психолого-педагогічної науки та практики, зокрема нашого дослідження.

Не менш важливого значення для сучасної молоді набуває комунікативна функція техносфери. Як засвідчує педагогічна практика, більша частина школярів використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісного спілкування.

Крім того, розвиток техносфери породжує й нові можливості дозвіллевої діяльності, сприяє створенню відповідних умов аксіологічного виховання учнівської молоді, збагачення її культурного, словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. Водночас сучасна техносфера формує свою аудиторію – пасивного споживача (глядача, слухача). Чи стане молода людина як споживач продукції масової комунікації активним творцем цінностей культури, залежить від багатьох чинників, у тому числі від: 1) особистого життєвого й культурного досвіду молоді людини; 2) ціннісних орієнтацій школярів у сфері матеріальної та духовної культури; 3) якості інформації; 4) умов, за яких молодь сприймає і користується ЗМІ.

Адепти нової соціологічної теорії “інформативного суспільства” відводять засобам масової комунікації визначальне місце в системі суспільних відносин, оскільки вони перетворилися на необхідний елемент повсякденного життя. У зв'язку з прогресуючою “технологією життя”, початком “комп'ютерної ери” не припиняються дослідження, які розглядають проблеми виховання молоді за цих умов. Нові технології, насамперед мікроелектроніка, все активніше застосовуються майже в усіх типах навчально-виховних закладів, а також у сфері дозвілля молоді. Комп'ютерна ера, незважаючи на низку переваг, що вона надає, породжує урбаністичне дитинство, часто негативно впливає на психічний, емоційний і фізичний розвиток школярів. Проведення учнями значної частини дозвілля вдома за комп'ютером, біля телевізора веде до погіршення стану їх здоров'я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм відпочинку тощо.

Аналізуючи підростаюче покоління, дослідники проблем виховання називають молодь, яка вступила в життя після 70-х років, “поколінням електроніки й засобів масової інформації” (Р.Вінкель). Сьогодні поділяється думка, що сучасне молоде покоління є важким з погляду його освіти й виховання, але причини цього стану трактуються неоднозначно. Так, для одних ці причини криються у важких соціально-психологічних умовах (Г.Андреева, Н.Богомолова, Л.Петровська, Х.Онашовський, І.Кон та ін.). Інші (І.Вітань, С.Плотникова, В.Лісовський, М.Пряжников, М.Шевандрін та ін.) звинувачують насамперед тих, хто винайшов нові технології, ЗМІ й цим спричинили до “позбавлення дітей дитинства”. Фахівцями підраховано, що юнаки та дівчата проводять біля телевізора 16 годин на добу, причому в кожній програмі вони сприймають як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це може справити надмірний вплив на праву півкулю головного мозку, пов'язану з однібічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди й “переміщується активність” молоді людини. Водночас “вимикається” ліва півкуля, де розміщені центри мислення й мови.

Певна річ, відверто непристойні відеофільми, фільми жахів тощо небезпечні для юнаків і дівчат з високою збудливістю. Як відзначають спеціалісти, пристрасть до таких програм провокує асоціативну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм, злочинність і призводить до серйозних патологічних наслідків (1, 11–27).

На жаль, і сьогодні індустрія розваг продовжує спрямовувати ЗМІ на формування в молоді соціальної, політичної й духовної апатії, пасивності примітивних смаків, інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій,

зневажливого ставлення до справжньої культури, своєї історії, сучасних досягнень людської цивілізації. Так, на думку “Національної Асоціації навчальних закладів США”, більша частина самогубств, до яких вдаються підлітки, пов’язані зі станом депресії, викликаної відеопродукцією.

До цього часу не розв’язується зазначена проблема і у вітчизняній виховній практиці. Боляче й прикро визначати, що майже увесь телеетер художнього кіносеансу засмічений стрічками чужого виробництва на зразок діалогів: “Ходімо в ліжко”, “Я хочу тебе”, “Я вся твоя”... і подібне. Чого можуть навчити нашого сучасника цілі серіали такого типу, як “Перші поцілунки”, “Район Мелроуз”, “Любов і таємниці Сансет Біч” чи такі, скажімо, серіали, як “Жорстокий янгол”, “Район Беверлі Хіллз”?

“Огляньмося довкола себе: ні для кого не секрет, що люди з острахом сідають у вагони метро ввечері, боязко стало ходити до театрів на вечірні спектаклі, жах проймає, коли опиняєшся пізно ввечері один на один з вулицею...”, – пише журналіст Е.Подільський, а далі підкреслює: “А все це беззаперечний результат отого насаджування мракобісся, отого безумного засилля злочинності в ефірі, що ми пожинаємо щовечора” (5, 12).

Масова культура справляє величезний вплив на всю культуру в цілому. Їй властива тенденція до гомогенізації, тобто прагнення надавати культурним явищам однорідності. На відміну від елітарної культури, тобто культури, орієнтованої на смаки обраних, масова культура свідомо орієнтує поширювані нею духовні цінності на середній рівень масового споживача. Таким чином, бажання надати всім елементам культури системи однорідності та абсолютної схожості – змістова характеристика масової культури. Наділяючи різні культурні явища певною ціннісною нейтральністю, роблячи основну ставку на видовищність, масова культура орієнтується в своєму впливові на стереотипи свідомості, стандартні штампи, не вимагаючи від людини витрат розумової енергії, почуттів, волі тощо.

Певна внутрішня спорідненість існує між масовою культурою та контр-культурою, яка, виникаючи із суспільної потреби протистояння, постає в певних контрформах культури – інституту юродства, феномена року, панків тощо. Вважається, що контр-культура являє собою ліворадикальну ідеологію протесту, витоки якої досить різні й еkleктичні: деякі філософські концепції, окремі традиції утопічної думки, елементи раннього християнства та східних релігійно-містичних учень, авангардні ідеї тощо. Зокрема, в такому феномені контр-культури, як рок-культура, музика є зовсім не головною. Основне тут моральна позиція протистояння, тип існування, “неписаний кодекс честі” тощо. Культура протистояння стара, як світ, і в усіх випадках – це особливий вид морального протесту, в якому сам процес, сама його атмосфера важливіші за результат (2, 39–62).

Педагогічну громадськість серйозно турбує те, що справжнє мистецтво як джерело духовного розвитку молоді поступається в своєму виховному впливові. Найбільше нарікань з цього приводу отримує школа за те, що вона погано вчить, не розвиває інтересів до книги, серйозного мистецтва. Адже зміни в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді не доречно пояснювати лише об’єктивним впливом науково-технічного розвитку суспільства. Сучасному вихователю необхідно враховувати й ті зміни, які відбуваються в змісті функціонування засобів комунікації, соціально-психологічних механізмів сприйняття їх школярами.

Водночас слід зауважити, що, незважаючи на постійне зростання значущості освіти, виховна роль вітчизняної школи зменшується. Індустріальне, а нині вже і постіндустріально-інформаційне суспільство, зменшило вплив традиційних інститутів виховання. На зміну їм прийшли спочатку тоталітарно-ідеологічні організації, а потім на базі електронних ЗМІ вирости “масова культура”, “індустрія розваг”, “індустрія свідомості” тощо. Процес соціалізації підростаючого покоління значною мірою випав з-під контролю спеціалізованих виховних інститутів, які здійснювали її протягом століть. Результати цього настільки руйнівні, що бездуховність, ціннісна аморфність, аморальність тощо загрожують процесу виховання підростаючого покоління.

Філософи, соціологи, педагоги й психологи, відтворюючи таку ситуацію, справедливо піднімають проблему суперечності між культурою й цивілізацією – у тому розумінні, що науково-технічний прогрес не супроводжується відповідним культурним, моральним, гуманітарним прогресом людства. Сьогоднішня практика індустріально-інформаційної цивілізації засвідчує: неспеціалізовані соціальні структури, що ґрунтуються на використанні засобів масової комунікації та управління в корпоративно-ринкових цілях, неспроможні здійснювати функцію виховання молодого покоління достатньо ефективно. Вступ людства в еру інформаційної цивілізації принципово змінює виробничі технології, включаючи й духовне виробництво, але він не змінює сутність процесу виховання: формування людини людиною в межах спеціально створених для цього соціальних інститутів. Гіркий урок ХХ століття переконливо підтверджує: формалізоване виховання дає формалізовану людину, спрощене виховання – спрощену людину, інформаційне виховання – “інформаційну людину”, “комп’ютерне” виховання – “комп’ютерну людину”.

Це дуже непроста проблема сучасного світу. Адже культ знань, що виступає центром соціалізації та культури молоді, поступово заступається цінностями зовсім іншого ґатунку. У суспільній, а особливо в молодіжній свідомості він замінюється сьогодні іншим культом – “модною” інформацією.

Інформація стає одним із предметів споживання, набуває “товарної” цінності та якості: престижність, делікатесність, загальнодоступність, “вчорашність”. Молода людина, яка володіє “престижною”

інформацією, а під нею розуміється особисте життя популярних у даний час лідерів або естрадних “див” тощо, нерідко авторитетніша в колі однолітків, ніж людина знаюча, освічена, вихована. І ця тенденція не випадкова, бо вона зумовлена культурним рухом у суспільстві, переважно інформативним характером сприйняття культури. Таку тенденцію як нове соціокультурне явище, культуролог М.Князева вдало охрестила “інформоманією”(3, 11).

Інформоманія – своєрідна хвороба, якою тією чи іншою мірою нездужає майже кожна людина. Це нестримне нагромадження інформації, що сприймається як “товарна цінність”, а за своєю суттю замінює культуру. Воно є своєрідним хобі, способом заповнення часу й розуму, нагромадженням і споживанням інформації, специфічним духовним наркотиком. Таке захоплення, на наш погляд, – лише своєрідна імітація справжньої культури молодшої людини.

Інформомани живуть тим, що нестримно “споживають” факти. Потоки інформації проходять крізь їх свідомість як водяний струмінь крізь черепашку донного моллюска. Вони проходять і зникають майже безслідно, залишаючи буквально мікрони нової речовини. День і ніч інформоман просиджує біля телевізора, слухає радіоприймач, перегортає кілометри газетних смуг, але залишається при цьому за межами справжньої культури. І це не просто хобі, щоб згаяти час, це ще й певна соціальна та культурна позиція. Сучасна молода людина, яка обвішана транзисторами, наділена відеоапаратурою, магнітофонами й навіть комп’ютерами, насправді залишається дуже далеко від справжньої культури. Бо механічне приєднання знань, їх вкраплення у пасивний світ, у буденне мислення не зумовлюють виховання особи, її інформаційну культуру. Інформоманість і навіть освіченість самі по собі людину не змінюють і не розвивають.

Цей новий, “сучасний” конфлікт зумовлений самим станом культури, нерівномірністю її розвитку й внутрішнім розшаруванням. І ці протиріччя досить суттєві: розрив між шкільною культурою і сімейною, домашньою і виробничою, побутовою й академічною тощо. Вони тісно між собою пов’язані, але в реальному житті такий розрив простежується досить чітко. Ця потенція “мозаїчної культури” найбільш яскраво виявляється в інформомані.

Саме явище “мозаїчної культури” відкрив і висвітлив сучасний французький соціолог і культуролог Абраам Моль. Так, уже з середини ХХ століття вчені помітили, що в надрах самої культури здійснюються процеси розшарування і навіть розмежування різних напрямків (наприклад, “фізики” й “лірики”). Але протиставлення прошарків “мозаїчної культури”, котре обґрунтував А.Моль, залишилося майже непоміченим. Крім того, французький дослідник убачав розшарування культури не стільки в змісті, скільки в її структурі, засобах буття в ній людини. На відміну від класичної “аристотельської” культури, культура сучасного технократичного, інформативного суспільства змішана, вона стала фрагментарною, уривчастою, осколковою. Людина, яка увібрала в себе всю своєрідність такої мозаїчної культури, – інформоман, знає про все на світі, але структурність його мислення дуже обмежена.

Сучасна молода людина опиняється в насиченому інформаційному полі. Для порівняння зазначимо, що раніше прабабусі сучасних школярів росли в приватному ізольованому сімейному світі суворих ієрархій і чітких структур. Єдиною людиною, яка розкривала перед ними знання, – був Учитель, особа виняткова й тому особливо шанована. Сьогодні ж молоді з перших кроків позбавлена цієї сімейної обмеженості, а безжалісні інформаційні зливи “виливаються” на неї з численних каналів ЗМІ.

Людина з дитинства екстенсивно збирає інформацію, і тільки нагромадивши певний її обсяг, починає відшукувати в ній внутрішні зв’язки й структури, намагається інтуїтивно пов’язати цю інформацію із собою, особистими інтересами, потребами, орієнтаціями. І освіта людини в наш час складається як частина її біографії, нагромаджується протягом усього життя. Прагнення “нагромадити інформацію”, зібрати факти пояснюється внутрішньою природою мозаїчності. Остання не має структури, внутрішньої логіки, не привносить очікуваного почуття інтелектуального прояснення, катарсису. Її природа зовнішньо рухлива, але за своєю сутністю глибоко інертна. Уривки знань, інформаційних повідомлень, що “сипляться” на молоду людину, часто створюють у неї почуття інтелектуального дискомфорту. І тут вступає у свої права логіка, що властива усім хворобливим маніям, – шукати порятунку у тому, від чого захворів. Іншими словами – ще більше, активніше нагромаджувати інформацію. А з часом ця молода особа стає справжнім страждальником безсистемності.

Така особистість внесла свої корективи і в модель сучасної школи. Зараз перед учителем сидить школяр нової формації, котрий розвивається як інформоман. Це вже не “чистий аркуш”, а імовірно “шматок екрана”, криво й косо нашпигованого різного роду інформаційними фрагментами, це “скарбниця” безсистемних знань. Самі знання перестають бути для школярів цінностями, їх престижність різко знижується.

Але повернемося до того, що в культурі минулого авторитет школи був дуже високим, адже сама вона була свого роду унікальним інститутом знань. У наш час авторитет школи може підвищитися за умови, якщо вона стане тим центром, де молода людина не просто навчається, насичується інформацією, але й отримує уявлення про саму себе, про свої культурні схильності, за допомогою яких знайде свій “культурний код” (М.Князева), самовизначиться в культурі й соціумі. Виробляючи нову педагогічну стратегію, ми повинні навчати учнів не тільки споживати культуру, а й орієнтуватися в ній, відбирати справжні цінності.

Необхідно дати молодій людині той особистісний імпульс, той заряд, який, поступово розкриваючись, поведе учня за спіраллю неперервної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.

Школа повинна показати молоді Культуру як щось поетичне, широке, вільне, як галузь самовиявлення, як сферу особистісної самореалізації. Потрібно не ставити школяра на “культурний потік” (А.Моль), а відкривати перед ним Культуру як головну можливість самоутвердження і самоусвідомлення. Не менш важливе завдання школи, вчителя, вихователя зрозуміти й допомогти учню усвідомити й розробити модель не лише загальної, а й інформаційної культури.

Існує чимало підходів до визначення поняття інформаційної культури (далі ІК). Так, у сучасній філософії (В.Каймін, В.Мілітарьов, Е.Смирнов, І.Яглом та ін.) є спроби розкрити її зміст, визначити роль, місце і значення ІК (О.Єршов, О.Кузнецов, В.Монахов, О.Суханов та ін.) у структурі загальної культури. До речі зазначається, що ІК слід розглядати як один із найважливіших аспектів соціокультурної діяльності взагалі. Як і загальна культура, ІК неподільно пов'язана з “іншою природою” людини. Вона є продуктом її розумових здібностей, виступає сенсовим аспектом суб'єкт-об'єктивних і суб'єкт-суб'єктивних ставлень. Тут під суб'єктом слід розуміти особу (або соціальну групу), носія предметно-практичної діяльності та пізнання; а під об'єктом – те, на що спрямована діяльність суб'єкта.

ІК є ефективним фактором у засвоєнні людиною цінностей ЗМІ, культурної реальності, й оволодіння нею усім багатством, що виробило людство, та атрибутом культурного буття, особистісних проявів (поведінки, різних форм спілкування тощо) людини. Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дали можливість припустити, що ІК має наступний компонентний склад: 1) соціальний досвід (тезаурус), 2) спрямованість ціннісних орієнтацій, 3) здатність особи до творчості у сфері ЗМІ.

Ми поділяємо погляди дослідників (А.Богомолів, В.Лизанчук, І.Овчинникова та ін.), які вказують на необхідність розвитку внутрішньої потреби до високої ІК, а також вважаємо, що формування початкових навичок ІК, її виховання, як і будь-якої іншої культури, необхідно розпочинати в школі. Й надалі ми будемо виходити з розуміння того, що Людину Культури може сформувати тільки навчально-виховна система, котра функціонує на принципах моделювання комунікативного культурного середовища. Ні засоби масової інформації, ні новітні телекомунікації, ні індустрія дозвілля поодиноці цього зробити не зможуть.

Педагоги-дослідники (Л.Коваль, І.Зязюн, І.Зверева, О.Семашко, І.Хохленков, С.Хлебик, Л.Хлебникова, О.Удод та ін.) застерігають проти того, щоб новітні ЗМІ не відсували на другий план людські контакти, які відіграють незамінну роль у становленні та розвитку людської особистості. Проте передові комп'ютерні та інформаційні технології радикально змінюють погляд на наявну в Україні систему освіти й виховання.

Доречно зазначити, що “медіа-освіта” (англ. media education, від лат. media – засоби) – напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення молоддю закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на підростаюче покоління.

Слід підкреслити, що в сучасній педагогічній думці ЗМІ отримали назву засобів “паралельного” виховання, “паралельної” школи. Потрібно усю роботу в даному напрямі будувати на основі “ефективності виховного впливу масової комунікації”.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буржуазная “массовая” культура: новые времена, старые проблемы / Н.Б. Мусиенко, П.Г. Яковенко, Е.Е. Голубь. – К.: Мистецтво, 1988. – 208 с.
2. Кнабе Г.С. Феномен рока и контр-культура // Вопросы философии. – 1990. – № 8. – С.39-82.
3. Князева М. Диагноз: информомания // Учительская газета. 1990, 21 мая. – № 21. – С.11.
4. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
5. Подільський Е. Чи буде весна на нашій вулиці //Говорить і показує Україна. – 1998, 29 жовтня. – С. 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми соціалізації учнівської молоді засобами масової інформації.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2001 р.

РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Степан Величко, Олександр Царенко

Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх учителів до застосування технічних засобів у начально-виховному процесі, яка розв'язується комплексно з використанням сучасних технічних засобів, включаючи комп'ютерну техніку.

The authors study the problem of future teachers training on the subject of technical facilities use in teaching process. The problems are considered comprehensively and are supposed to include the use of up-to-date technical facilities as well as computer technique.

Розвиток науки й техніки, збільшення обсягу наукової інформації, зростання ролі особистості та інтелектуалізація її праці потребують від закладів освіти змін у навчальних планах і програмах для забезпечення якісно нового рівня викладання навчальних дисциплін. Останнім часом активно використовуються лабораторні й практичні роботи, експериментальні завдання, впроваджуються нові технології навчання, що активізує навчальну діяльність, надає процесу навчання ознак пошуково-дослідницької діяльності, підвищує рівень самостійності суб'єктів навчання. Водночас це неможливо без глибокої підготовки вчителя в галузі структури та змісту освіти й вимог до одних із найважливіших “знарядь праці” педагога, а саме: засобів навчання та навчального обладнання (3, 4).

На сучасному етапі їх розвитку актуальність проблеми визначається багатьма чинниками, серед яких:

1. Вимоги до особистості сучасного вчителя, які регламентуються кваліфікаційними характеристиками.
2. Розробка та впровадження в освітній процес окремих груп навчального обладнання, зокрема сучасних технічних засобів навчання (ТЗН), конструктивні особливості яких дають змогу розв'язувати значно більше педагогічних завдань, ніж традиційних.
3. Необхідність врахування специфіки підготовки майбутніх учителів за фахом обраної спеціальності до викладання навчальних предметів у школі з використанням різних форм, методів і засобів навчання.

Дослідження стану готовності майбутніх учителів до застосування технічних засобів навчання показало низький (у порівнянні з вимогами професіограм) рівень їхньої професійно-педагогічної підготовки, який зумовлюється: недостатньою розробкою науково обґрунтованих педагогічних основ формування у майбутніх учителів умінь застосовувати ТЗН у навчально-виховному процесі; низькою якістю навчально-методичного забезпечення курсу “Технічні засоби навчання”; скороченням годин на вивчення цієї дисципліни; застарілістю наявного та матеріальними труднощами в придбанні нового обладнання тощо.

Програмою курсу ТЗН передбачені обов'язкові лекції та лабораторно-практичні заняття, під час яких майбутні вчителі одержують теоретичну та практичну підготовку з проблеми застосування ТЗН у навчально-виховному процесі сучасної школи. Проте під час вивчення цієї дисципліни деякі труднощі виникають у зв'язку із значним обсягом навчального матеріалу, який потрібно засвоїти у процесі її вивчення, а також низькою якістю навчально-методичного забезпечення курсу.

Основним недоліком наявних посібників є те, що в них приділяється значна увага технічним особливостям застосування навчальної техніки і недооцінюються психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх учителів.

Наше дослідження свідчить, що частину таких питань можна успішно розв'язувати, використовуючи створену модель оволодіння ТЗН, практична реалізація якої дозволяє суттєво доповнити інтегративну дидактичну систему формування у студентів готовності до застосування ТЗН. Центральне місце в цій системі посідає розроблений нами спецкурс “Сучасні технології навчання і технічні засоби їх реалізації”.

який вивчається у провідних вищих педагогічних закладах освіти замість курсу “Технічні засоби навчання” (1).

Основні складові підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей до ефективного застосування сучасних ТЗН у навчально-виховному процесі під час вивчення спецкурсу подано у табл. 1.

**Підготовка студентів до використання ТЗН
під час вивчення спецкурсу**

Табл. 1

Структура	Складові компоненти
<i>1. Новий зміст курсу ТЗН</i>	Нова програма (54 г.), лабораторний практикум (28г.): нові (4) та вдосконалені лабораторні роботи (10)
<i>2. Навчально-методичне забезпечення</i>	а) пробний посібник (Кіровоград: РВЦ, 1998.-2,5 др.ар.); б) навчальний посібник із спецкурсу “Сучасні технології навчання і технічні засоби їх реалізації”, рекомендований МО України для студентів педагогічних вищих закладів освіти К.: НПУ ім.М.П.Драгома-нова, 2000.-6,8 др.ар.) (1); в) навчальний посібник “Практикум з технічних засобів навчання”, рекомендований МО України для студентів педагогічних вищих закладів освіти (Кіровоград: РВГ ІД КДПУ, 1999.- 7,4 др.арк.) (2); г) тестові завдання для контролю знань; г) програма контролю знань (Pascal), апробована на III Міжнародній конференції 1996 р. “Компьютерные программы учебного назначения”, м. Донецьк.
<i>3. Особливості методики</i>	а) посилення психолого-педагогічних аспектів ТЗН під час вивчення спецкурсу; б) наповнення занять з ТЗН дослідницькою діяльністю; в) посилення професійної спрямованості в процесі підготовки студентів до практичного використання навчального обладнання; г) вдосконалення комплексу методичного забезпечення для проведення стандартизованого контролю знань з ТЗН.

З табл.1 видно, що ефективність використання системи підготовки майбутніх учителів до застосування технічних засобів навчання забезпечується реалізацією певних умов, зокрема:

1. Посилення психолого-педагогічних аспектів ТЗН під час вивчення спецкурсу (ілюстрація переваг наочних методів навчання над вербальними, розкриття дидактичних можливостей ТЗН та особливостей сприймання аудіовізуальної інформації школярами різних вікових груп, залучення студентів до виготовлення навчально-методичного забезпечення навчальних занять, перегляд відеоматеріалів із серії “Педагогічна ситуація: учитель і учень” тощо). Виконання цієї умови сприяє формуванню в студентів мотиваційного компонента готовності до застосування ТЗН, а також частково й емоційно-вольового.

2. Наповнення навчальних занять з ТЗН дослідницькою діяльністю (виконання індивідуальних завдань, підготовка повідомлень, написання рефератів) суттєво впливає на формування емоційно-вольового компонента, бо сприяє розвитку творчої самостійності як здатності знаходити шляхи вирішення проблеми на основі систематичного цілеспрямованого пошуку нових знань.

3. Посилення професійної спрямованості в процесі підготовки майбутніх учителів до практичного застосування сучасних засобів навчання (приклади ефективного застосування навчального обладнання під час викладання різних дисциплін у загальноосвітній школі; складання планів-конспектів уроків (виховних заходів) з розкриттям етапу уроку, на якому вчитель планує використати ТЗН; розв’язання педагогічних завдань, які відображають конкретні ситуації, пов’язані з використанням навчального обладнання) сприяє формуванню операційно-пізнавального компонента готовності до застосування ТЗН у навчально-виховному процесі.

Отже, для виконання цієї умови передбачається, що студенти відпрацьовують визначену систему дій:

- тематичне планування навчального матеріалу;
- визначення змісту навчального матеріалу, дидактичних завдань та типу заняття, форми його проведення;

- підбір комплексу ТЗН;
- дидактичне призначення та роль окремих елементів комплексу ТЗН;
- технологія й методика використання ТЗН.

4. Удосконалення комплексу методичного забезпечення для проведення стандартизованого контролю знань під час вивчення запропонованого спецкурсу (тестові завдання і програма контролю знань (Pascal)). Сучасні засоби об'єктивного контролю знань дозволили: зменшити діапазон суб'єктивності при оцінюванні знань студентів; використати переваги стандартизованого контролю знань; скоротити і регламентувати затрати навчального часу на вивчення дисципліни і контроль (самоконтроль) знань студентів; встановлювати характерні помилки та недоліки у відповідях студентів, що допомагало й майбутнім учителям аналізувати свою діяльність. Ця умова сприяє формуванню в студентів оцінного компонента готовності до застосування ТЗН.

Дослідно-експериментальною частиною нашого пошуку доведена результативність запропонованого спецкурсу, створеного з урахуванням виявлених педагогічних умов, за яких процес формування готовності майбутніх учителів до використання технічних засобів у навчанні й вихованні учнів є ефективним (5).

Аналіз конкретних наслідків навчання студентів (контрольної та експериментальної груп) та загальні результати дослідження дозволяють стверджувати, що:

1. Постійне розширення сфери застосування ТЗН для створення навчального середовища в загальноосвітній школі є педагогічно доцільним і вимагає вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів щодо ТЗН.

2. Сучасний стан готовності студентів до застосування ТЗН є недостатнім, він характеризується суттєвими недоліками, які зумовлені такими чинниками:

а) недосконалістю навчальних планів, згідно яких відводиться різна кількість годин на вивчення ТЗН для студентів різних спеціальностей, що суперечить вимогам кваліфікаційних характеристик;

б) недосконалістю значної частини підручників з психолого-педагогічних дисциплін, які на належному рівні не висвітлюють необхідність застосування сучасних засобів навчання й навчального обладнання в середніх освітніх закладах;

в) у наявних навчальних посібниках з фахових методик фіксується низка недоліків: не висвітлюється необхідність проведення настановчої бесіди (психологічної установки) перед використанням ТЗН, спостерігається дублювання навчального матеріалу про ТЗН, не завжди подаються достовірні відомості про можливості сучасної навчальної техніки тощо;

г) перевантаженістю підручників з ТЗН технічними даними про апаратуру (дублюванням технічних паспортів) і поверховим висвітленням дидактичних можливостей конкретних технічних пристроїв, виготовлення та правила зберігання навчально-інформаційних матеріалів, правил обладнання шкільних кабінетів і т.п.;

д) недостатньою кількістю та не завжди належною якістю науково-методичних розробок, у яких висвітлюються конкретні питання застосування технічних засобів у навчально-виховному процесі та даються практичні поради щодо виготовлення навчально-інформаційного забезпечення ТЗН.

3. Проведене дослідження дозволяє сформулювати рекомендації щодо вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів:

3.1. Рекомендувати Міністерству освіти і науки України ввести до навчальних планів педагогічних вищих закладів освіти окремі спецкурси, який сприяв би впровадженню сучасних технологій навчання та технічних засобів їх реалізації, основою якого може бути зміст апробованих нами посібників і навчально-методичних видань інших авторів. Запропонований спецкурс повинен вивчатися диференційовано студентами різних спеціальностей протягом V-VI семестрів, а в навчальних планах він має належати до блоку методичних дисциплін.

3.2. Навчальним відділам та відповідним кафедрам вищих педагогічних закладів освіти, розробляючи робочі програми з курсу ТЗН, передбачати не лише лекційні та практичні заняття, але й обов'язкові лабораторні та різні форми самостійної, науково-дослідної роботи студентів, написання курсових і дипломних робіт, пов'язаних із вивченням проблеми використання засобів навчання нового покоління для створення навчального середовища.

3.3. Відновити раніше діючі курси підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ, на яких з урахуванням вітчизняного й світового досвіду розглядати питання впровадження нових технологій навчання на основі застосування перспективних видів ТЗН, включаючи й комп'ютерні їх модифікації.

4. Логічним продовженням дослідження, яке визначає основні напрямки нашої подальшої роботи, є:

4.1. Розробка методики конструювання навчального матеріалу з відповідних дисциплін в умовах диференційованого навчання на основі ефективного застосування технічних засобів нового покоління, включаючи рідинно-кристалічні панелі, мультимедійні проектори, аудіовідеопрограмери на оптичних компакт-дисках, комплекси ТЗН з комп'ютерним управлінням тощо.

4.2. Розробка та дослідження педагогічних основ оптимального поєднання реального й віртуального в навчально-виховному процесі.

4.3. Вдосконалення підготовки студентів до оволодіння змістом і методикою застосування ТЗН з урахуванням профілю майбутньої роботи.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Баштовий В.І., Величко С.П., Царенко О.М. Спецкурс “Сучасні технології навчання і технічні засоби їх реалізації”: Навч. посібник для студентів педагогічних вищих закладів освіти.— К.: РЦ НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000.— 116 с.
2. Величко С.П., Царенко О.М. Практикум з технічних засобів навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних вищих закладів освіти.- Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 1999.— 120 с.
3. Гуржій А.М., Орлова І.В., Шут М.І., Самсонов В.В. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико-методологічні основи): Навч. посібник.— К.: НМЦ засобів навчання, 2001.— 95 с.
4. Гуржій А.М., Жук Ю.О. Волинський В.П. Засоби навчання: Навч. посібник.— К.: ІЗМН, 1997.— 208 с.
5. Царенко О.М. Педагогічні основи формування у майбутніх учителів умінь застосовувати ТЗН у навчально-виховному процесі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.— К., 2000.— 19 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Коло наукових інтересів: дидактика фізики середньої та вищої школи, розробка і впровадження засобів навчання нового покоління.

Царенко Олександр Миколайович – кандидат педагогічних наук, в.о.доцента кафедри загальнотехнічних дисциплін та трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: - професійна підготовка майбутніх учителів, впровадження сучасних засобів навчання в навчально-виховний процес середньої та вищої школи.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2001 р.

ВИСВІТЛЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Лариса Мороз, Богдана Погрібна

Автори розглядають підручники й посібники з історії української літератури для студентів вищої школи, видані у 1998–2000 рр. Стаття є дискусійною як щодо застарілих, так і занадто “сміливих” інтерпретацій літературних явищ.

The authors present textbooks and books from the history of Ukrainian literature for students of high school published in 1998–2000. The article is discussive as according to the old and according to the “daring” interpretations of literary phenomena.

Історія української літератури є (має бути!) одним із важливих складників вищої освіти не лише суто філологічних спеціалізацій. Потреба у відповідних підручниках та посібниках, отже, зростає. Зростає (хоча й значно повільніше) й кількість виданих книжок. Варто поглянути на їхнє якість (тих, що вийшли протягом останніх двох років).

Підручник, власне, маємо поки що один: “Історія української літератури 70–90-х років XIX ст.”, том I (1). Писав його величезний авторський колектив (перші прізвища зі списку: Гаєвська Н.М., Гнідан О.Б., Гуляк А.В. інші). Як самі й повідомляють, “підручник підготовано кафедрою української літератури Тернопільського педагогічного університету ім. В.Гнатюка з участю вчених-педагогів Києва, Бердянська, Рівного”. Як на нинішню ситуацію, підручник цей можна вважати взірцевим. І не лише тому, що літературний рух у ньому висвітлюється в контексті суспільних національно-визвольних змагань, та й самі твори літератури розглядаються відповідно. Тут піднято імена й творчу спадщину тих, кого досі звично недооцінювано, кому приділялося надто мало уваги (загалом понад сто імен).

Українська література на всіх етапах своєї історії послідовно утверджувала гуманістичні й демократичні ідеї. Щоправда, у певні часи (якихось півстоліття тому) дослідники не мали можливості про це написати: ті, котрі насмілилися, були звинувачені у “пропаганді буржуазно-націоналістичної теорії так званого “єдиного потоку””. І робилося те ніби задля заперечення думки про “безбуржуазність” української нації – думки, рішуче затаврованої комуністичною ідеологією. Хоча насправді владців насторожував дещо своєрідний зміст українського поняття “демократичність”. Його обмірковував, наприклад, В. Антонович у журналі “Основа” 1862 р.: “...як на своєму ґрунті примінити загальні принципи теоретичної демократії. Сказалось, що демократичний елемент в краю – це селяни...”. Логічно, отже, твердити: не лише урядові циркуляри орієнтували тематику нашої літератури на життя селянства, а й значною мірою власні демократичні

переконання українських письменників – усіх, незалежно від соціального походження (поміщицько-дворянського чи кріпацького). Та набагато страшнішою для новітнього імперського режиму була одностайність їх у відстоюванні самотності української культури, неподібності її до російської, непідлеглості її “загальним” (в адміністративному плані) закономірностям. Саме тому в радянському літературознавстві цілий ряд діячів української культури “обрубувалися” з ідейних причин або й зовсім виводилися за межі демократичної літератури.

Книжка, про яку йдеться, переконує, що ніяк не другорядними є постаті: М. Драгоманов, О. Кониський, Олена Пчілка, Б. Грінченко, Т. Зіньківський, Т. Бордуляк, Н. Кобринська, Є. Ярошинська – вдало вписані в контекст із усіма “канонізованими” класиками останньої третини XIX ст. Грунтовно написаний і легкий до читання, підручник цей спричинює лише один жаль: поряд нема інших – з інших періодів... Окрім, лише, книжки Р.Т. Гром’яка “Історія української літературної критики” (2) – так само глибокої, серйозної, та ще й усеохопної (від Київської Руси-України до початку XX ст.).

Бракує не лише праць, а часом і визначеності у вживанні найелементарніших понять. Наприклад: “світова література” – то ж певно є комплексне поняття, яке включає й українську літературу? Одначе маємо, наприклад, книгу: Л.Ф. Мірошніченко “Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник для студентів-філологів” (4). То є підручник з курсу “Зарубіжні літератури”, хоча подекуди у ньому згадується українські письменники та літературознавців. Отже, назва книжки неточна і вже зовсім некоректно виглядає наведена тут (на с.45) цитата з абсолютно суб’єктивних міркувань П. Загребельного: “... Коли учнів примушують вивчати товсті романи, вони проклинають цього письменника і все життя пам’ятають про нього найгірше. ... Я пам’ятаю, ще років 20 тому в наші програми вставили романи Гончара і всі романи Стельмаха! Я уявляю собі цих дітей нещасних. Все це неможливо прочитати...” (4, 45). Усе це наводиться за публікацією в дуже тенденційній (м’яко кажучи) газеті “Факты” (де хтось міг ще й хитро підкоротити сказане письменником). А у розглядуваній книжці – не рятує від прикрого враження подальший коментар автора й додавання прикладів зі шкільної програми з російської літератури.

Безперечно вартій схвальної уваги посібник Б. Степанишина (автора загалом надзвичайно активного й ініціативного) “Українська словесність від прадавніх часів до середини XIX ст. Посібник для учнів 9 класу загальноосвітніх шкіл, гуманітарних гімназій, ліцеїв, коледжів та студентів-філологів вищих шкіл” (5). Широта адресування книжки змушує ставити до неї високі вимоги, адже будь-яка, хай і незначна, похибка таким чином тиражується надзвичайно.

Передусім, дивує поспішність і некритичність, що змушує автора докладно переказувати, популяризувати антикиївський (саме так!) пафос такого собі новоявленого “інтерпретатора” поеми “Слово про похід Ігорів”, що кілька років тому виступив у журналі “Березіль” під промовистим псевдо Микола Переяслов. То, мовляв, був похід ...весільний, а не військовий, і вся система символів – з весільного обряду” (5, 41), “...просувалися лише вдень, відкритими місцями, аби піднесений на довгій жердині бог Див ще здалеку був зауважений кожним і пояснив йому, з якою метою русичі прибувають до Кончака” (5, 42). Доводиться припустити одразу, що не лише той, дивний автор статті, а й навіть Б. Степанишин не читав, наприклад, праці М. Костомарова “Слов’янська міфологія” (хоча вона й опублікована “Либіддю” ще 1994 року, отже не є недоступною): “Справді, в слов’ян була істота зла, що звалася ДИВ /.../ Так, у “Слові про похід Ігорів” мовиться: див кличет верху древа, й тим виражено передвістя небезпеки, а в іншому місці набіг половців і лихо, що спіткало південну Русь, виражено: див вержеся на землю. Ніде не сказано явно, чи була ця істота начало зла чи “падший ангел”; але, не бачачи жодних слідів дуалізму у слов’янських поняттях /.../ і спираючись на те, що слов’яни визнавали єдине верховне джерело життя, роблю висновок, що чорт слов’янський був так само ангел, що збочив, як і Локи скандинавів. /.../ Народна фантазія уявляє його у вигляді змії. Оскільки у казках, які мають явні ознаки стародавності, зле начало переважно з’являється у вигляді змії, то вочевидь зміїний образ був з давніх-давен символом злої істоти (6).

Б. Степанишин з незбагнених причин уздрів “несфальсифіковану історію України” у просторікуваннях про “імперську лінію Святослава, яка полягала в тому, щоб тримати регіональних князів у постійній напрузі і маніпулювати цим”, у тому, що всі дії київського князя “ще відгукнуться нам сталінщиною, “залізною завісою”, гонкою озброєнь та роками безглуздої самоізоляції...” (5, 42).

Варто лише зазначити, що автор посібника міг би уникнути культурної самоізоляції, якби для розмови про видатну пам’ятку нашої літератури використав дослідження філософів, зібраних “Науковою думкою” 1990 року у збірку “Слово о полку Ігореве” и мировоззрение его эпохи”.

На тлі широкої й цінної інформації про українське середньовіччя недоглядом бачиться зведення усього багатства Бароко до лише однієї його частини – Низового Бароко. Загалом, розмова про цю культурну добу починається якось несподівано. У підрозділі з інтригуючим заголовком “Вірші чи такі поезія?” йде півсторінки інформації про те, як “у школах XVII ст.” учні отримували завдання скласти вірша. “Чи виходили з-під пера тодішніх учнів поезії? – запитує автор і одразу дає відповідь: – Ні, здебільшого це були заримовані силабізовані рядки, строфи переважно з дієслівним римуванням. Наприклад:

Докіль ще серце мені розбивати,

Докіль ще очі в сльозах потопляти?”

Слідом за тим близько сторінки віддано підрозділові “Низове бароко”, де йдеться про те, що “у другій половині XVIII ст. з’являються гумористично-бурлескні твори”, дано інформацію про деякі з них, зауважено, що “у віршах низового бароко були й серйозні жанри – любовна пісня, вірші побутові, духовні, але переважав усе ж гумор і бурлеск”. Далі кілька фраз про апокрифи – незрозуміле, чому саме тут, адже вони відомі з X ст. А такого помітного поета Низового Бароко, як Кл. Зиновіїв, згадано у розділі вже зовсім не літературознавчого характеру “Героїко-громадянські і державотворчі мотиви поезії України^X X–XVIII ст.” – і то лише у зв’язку з відповідною тематикою деяких його віршів (“Про козаків”, “Про шабельників” і ін.), чого, звісно, недостатньо.

У подальших “Запитаннях і завданнях”, які завершують кожен розділ, є й такі: “Барокові риси літопису Величка” (5, 59), “Які ознаки барокового стилю властиві посланням Івана Вишенського?” (5, 71) – але жодних “підказок” у авторському тексті (хоча б стислих, як у деяких інших темах) тут нема. Натомість є дещо побутове вживання, наприклад, поняття Ренесанс – не у тому розумінні, яке тут саме було би потрібне: “Доведіть, що Іван Вишенський та Мелетій Смотрицький були фундаторами давньої української класичної прози періоду першого українського Ренесансу” (5, 71). Вочевидь тут мається на увазі так зване перше Відродження української літератури по періоді її занепаду в часи послаблення Київської держави, ординської навали тощо. Тоді як слід було би повести мову про риси загальноєвропейської культурно-мистецької доби, що дістала назву Ренесанс.

Щодо XIX ст. – зауваження лише дрібні. Досить серйозно продумано автором контрольні запитання і завдання. Та деякі викликають сумнів. “Проаналізуйте репродукцію картини І. Їжакевича і Ф. Коновалюка “Возний і виборний” (5, 105) – пропонує автор і для зручності подає репродукцію картини: двоє старезних чоловічків, що, стомлені життям, спираються на ціпки... Цікаво: чи учні або студенти здивуються, як це насмілюся такий ветхий чоловік сватати Наталку і, головне, де у тексті І. Котляревського художники побачили їх такими? Можливо, авторів слід було би згадати, як подібне трактування персонажів п’єси піддав сумнівові О. Русов.

Лише на схвалення й подяку заслуговує Б. Степанишин за посібник “Вивчення творчості Пантелеймона Куліша в школі” (7), де постать донедавна одіозну і просто мало відому подано в усій величчї й красі творчого подвижництва. Лише надто буквально трактовано слова М. Зерова про П. Куліша як “піонера культури на Україні” (7, 21). А щодо п’єси “Байда, князь Вишневецький” (яку автор і не мав наміру тут розглядати) кинута фраза “...яскраво зображений запорожець Ганжа Андибер, оспіваний у народних думках” (7, 44). Ніби й помилки нема, адже справді – зображений яскраво, але ж слівце “оспіваний” передбачає ідеалізовану постать. Тимчасом у Куліша Андибер є носієм люмпенізованих прошарків козацтва, він шалено задрить аристократові Вишневецькому за його авторитет і популярність. І цей до часу прихований конфлікт драматург у фіналі загострює до краю: Андибер погоджується на всі пропозиції турецького Візира (змінити віру, підданство, військову службу тощо) – за однієї умови – якщо йому дозволять власноруч stratити славетного Байду...

Як позитивні зразки роботи наших викладачів вищої школи варто згадати й “Методичний посібник з історії української літератури перших десятиріч XIX ст.” (для студентів-заочників) О.М.Моціяки (8) та брошуру О.І. Тарасової “Зміна культурної парадигми на зламі XIX – XX століть та її відбиття у “Енеїді” М. Лисенка (9). Тут дуже природно, як власні умовисновки звучать ідеї про саморух української літератури в руслі загальноєвропейських тенденцій: сентименталізм як вияв “схильної до емоційного “кордоцентризму” ментальності української людини” (8, 26), спроба Котляревського “запропонувати гармонізований варіант картини світу України, де поєднуються козацьке і хліборобське начала...” (9, 6). Якби лише не сила інерції, що тисне з безлічі видань, наповнених абсурдними твердженнями й словосполученнями... От, наприклад, О.Тарасова, приходячи до висновку, що автором лібрето опери “Енеїда” була Л. Старицька-Черняхівська, дає аргумент дещо дивний: “...навіть чи Садовський, представник так званого “театру корифеїв”, зумів би створити такий синтез античного і національного” (9)

Далі авторка слушно твердить, що М.Лисенко побачив в “Енеїді” І.Котляревського той “синтез античного і національного”, який “дозволив по-новому глянути на сучасний композиторові історико-культурний процес” (9, 10). А між іншим, М.Лисенко також був одним із творців “так званого театру корифеїв” – активно і постійно співпрацював, зокрема, з М. Старицьким.

О. Тарасова зазначає, що творцям опери “Енеїда” вдалося “вийти за рамки національного, котре інтерпретується як національно-етнографічне, і піднятися до верхніх шарів культури, зберігши свою національну специфіку (ментальність), трактуючи національне як національно-культурне” (9, 17). Психологічний дискомфорт виникає з цього протиставлення етнографічного – культурному (логічніше і зрештою справедливіше було би протиставлення етнографічного етнологічному). Щоби не “зациклюватися” на тому, що подібне твердження щодо будь-якої іншої національної культури було би неможливим, –

^X “поезії України” – а не “української поезії” – чому? – чи не за тією інерцією, що з давніших видань, де твори написані не українською мовою, автоматично відривалися від української літератури?

наголосимо: то, зрозуміло, не є недоглядом О. Тарасової. То є відбиття рівня нашої теоретичної думки, а саме – цілковитої (!) нерозробленості таких понять, як нація, національна ідея, національна культура тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія української літератури 70–90-х років XIX ст. – Том I. – Київ, 1999.
2. Гром'як Р.Т. Історія української літературної критики. – Тернопіль, 1999.
3. Шейко В.М., Тишевська Л.Г. Історія української художньої культури. – Харків, 1999.
4. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. – Київ, 2000.
5. Степанишин Б. Українська словесність від прадавніх часів до середини XIX ст. – Тернопіль, 1999.
6. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія. – Київ, 1994. – С. 222–223.
7. Степанишин Б. Вивчення творчості Пантелеймона Куліша в школі. – Тернопіль, 2000.
8. Моціяка О.М. Методичний посібник з історії української літератури перших десятиріч XIX ст. – Ніжин, 2000.
9. Тарасова О.І. Зміна культурної парадигми на зламі XIX–XX століть та її відбиття у “Енеїді” М. Лисенка. – Харків, 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Мороз Лариса Захарівна – доктор філологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН та Інституту вищої освіти АПН.

Коло наукових інтересів – історія української літератури та принципи вивчення її у вищій і середній школі.

Погрібна Богдана Анатоліївна – молодший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН.

Коло наукових інтересів – психолого-педагогічні принципи реформування вищої освіти в Україні.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ірина Басва

У статті аналізується група факторів конституювання знання, які залежать від логіки внутрішньої активності студентів. Місце і роль цих факторів в освітньому процесі.

The article presents the analysis the factors constituting knowledge that depend on the logics of students' inner activity. The author also defines their role in educational process.

Теоретичне й практичне значення пошуків найефективніших шляхів і засобів розвитку людини, розкриття її індивідуально неповторних здібностей та обдарувань, формування її соціальної активності зумовлює актуальність розгляду освіти в контексті людської діяльності.

Аналіз освіти як специфічного виду діяльності зумовлює звернення до поняття “діяльність”. У сучасній соціально-філософській літературі під діяльністю звичайно розуміють специфічно людську форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого вміщує в собі цілеспрямовану зміну та перетворення. Цілі людини відображають активність її свідомості, яка проявляється як у творчому процесі цілеутворення, так і в практичній спрямованості цілей. Активність свідомості в пізнавальному процесі (знання як внутрішня активність) у контексті освітньої діяльності зумовлюється рядом факторів, стосовно яких виникає низка питань теоретичного та практичного характеру. Групою факторів, що йде від логіки внутрішньої активності студентів у пізнавальному процесі є:

а) Фактор творчості “для себе”.

Можна поставити питання: наскільки освітній процес дає можливість реалізуватися творчості “для себе”? Наскільки він спрямовано культивує цей шлях діяльності? Шлях творчості “для себе” – це не прямий шлях. Отже, питання: наскільки освітній процес дозволяє мати цей непрямий шлях? Наскільки він цілеспрямовано культивує такі шляхи?

б) Фактор типу інтелектуальної активності.

Можна поставити питання: які типи інтелектуальної активності дозволяються умовами організації освітнього процесу? Які спрямовано культивуються? Який тип інтелектуальної активності культивується в освітньому процесі в цілому? Який тип інтелектуальної активності культивується в кожному окремому фрагменті цього процесу? Як співвідносяться типи активності, що дозволяються і спрямовано культивуються з тими типами активності, що визначаються внутрішньою активністю студентів?

в) Фактор розвиненості мовної здібності.

Питання: наскільки навчальний процес розвиває мовну здібність, а наскільки – тільки здатність до відтворення “мовної поверхні”? Якщо він дає можливість розвитку мовної здібності, то наскільки він

спрямовано культивує це через діяльність? Виникає необхідність створити умови діяльності, у процесі якої розвивається мовна здібність.

г) Фактор внутрішньої цілісності активності свідомості.

Питання: наскільки освітній процес узгоджує себе з “екзистенціально охопленим простором”? Наскільки він не руйнує його? Наскільки він спрямовано культивує у студентів внутрішній такт в освоєнні інформації? Чи не відбувається “імплузії змісту” в процесі інформування? Тобто, чи не викликає структура процесу інформування втрати свідомістю здатності наділяти сенсом те, що необхідно наділяти сенсом відповідно до умов процесу інформування?

д) Фактор “привласнювального” характеру освітніх технологій.

Якщо для надання значення інформації, що вводиться, необхідна сукупність певних діяльностей, сукупність внутрішнього досвіду, то наскільки освітні технології забезпечують набуття відповідних діяльностей і досвіду? Міра невідповідності процесу інформування процесу набуття внутрішнього досвіду визначає “привласнювальний” характер освітніх технологій. З цим можна пов'язати процес “революціонізації” свідомості в процесі освіти. Традиція, що прагне заперечувати реальні умови свого виникнення й замінювати їх символічними тяжіє до привласнювального характеру своїх освітніх технологій, а ті, кого хочуть залучити до традиції, прагнуть піднятися від символу до реальності, що його породила, і тому прагнуть перебороти привласнювальний характер цих технологій. Наскільки в освітньому процесі усвідомлюється цей конфлікт?

Першим фактором, що визначає характер внутрішньої активності, є фактор креативності, що вказує на її (активності) творчий потенціал.

Творчу діяльність можна розглядати, з одного боку, як творчу діяльність “для себе”, з іншого – як творчу діяльність “для іншого”.

Творча діяльність “для іншого” – це створення продуктів, що мають значення для певної діяльності в цілому, незалежно від їхнього значення для творця цих продуктів (наприклад, відкриття нових для сучасного стану фактів, законів у науці, створення шедеврів у мистецтві тощо). Творча діяльність “для себе” – це створення продуктів того ж самого значення, але тільки не для певної діяльності в цілому, а для самого творця, для поточного стану його творчих здібностей.

У творчості “для іншого” необхідно, щоб якість продукту знаходилася на рівні, обумовленому вищим ступенем розвитку творчих здібностей, необхідних для сучасного стану даної діяльності. У творчості “для себе” така необхідність відсутня. Тут якість продукту знаходиться на рівні індивідуальних творчих здібностей. З погляду абсолютного результату творчість “для себе” ще не є справжньою творчістю. Але зовсім інакше виглядає справа з погляду генезису творчих здібностей взагалі й одержання абсолютного результату зокрема (як кінцевої точки розвитку цих здібностей). Тут пріоритет у значимості належить творчості “для себе”: тільки через творчість “для себе” людина може прийти до творчості “для іншого”. Якість результату при цьому може бути зовсім не унікальною. Часто це просто відкриття загальновідомої істини для себе. Унікальним тут повинен бути зв'язок продукту зі своїм творцем.

Необхідність унікальності зв'язку продукту зі своїм творцем у творчості “для себе” й необхідність того, що до творчості “для іншого” людина може прийти лише через творчість “для себе”, задає ті межі, у яких повинен іти процес виховання творчих здібностей, щоб розвинути їх до стану можливості одержати загальнозначущі результати: до відкриття “для іншого” приходять через відкриття “для себе”.

Це означає, що побудова навчального процесу в системі освіти має бути такою, щоб будь-який рух усередині його був переважно саморухом, тобто рухом через відкриття “для себе” (1).

Протилежною інтенцією в побудові навчального процесу є бажання провести студента через освітній простір зовнішнім для нього чином (як проводять деталь через процес її обробки в промисловому виробництві). Передбачається, що наприкінці цього процесу студент повинен набути певних необхідних властивостей. У цій інтенції передбачається, що здібності студента будуть розгортатися “за графіком” у відповідності з “топологією” простору, через який його проводять. При цьому характер “матеріалу” вважається досить пластичним, щоб прийняти в потрібний час потрібну форму. Питання про те, якою мірою це зовнішнє оформлення узгоджується з внутрішнім становленням, тут не ставиться, а отже, не гарантується, що в результаті цього процесу вийде розвинута творча особистість.

У принципі, можна одержати технологію, за якою студенту взагалі не буде коли задаватися питанням про розвиток своїх творчих здібностей. Увесь його час буде витрачений на виконання формалізованих операцій: слухання й конспектування лекцій, читання й конспектування першоджерел і т.п.

Таким чином, як про негатив можна говорити про те, наскільки та чи інша формальна навчальна технологія обмежує можливий саморух студента (якщо він є). Позитивною тут є проблема організації навчального процесу таким чином, щоб рух студента в освітньому просторі завжди відбувався у сфері “творчо досяжного”.

Це та сфера, усередині якої можлива творчість студента (він уже доріс до неї, але не переріс). У цій сфері його рух може стати рухом, що розвиває його творчі здібності. У цій сфері можливі для нього відкриття “для себе”. Структура й динаміка цієї сфери є завданням для позитивного вивчення цієї проблеми (яким

чином сфера відкриттів “для себе” переходить у сферу відкриттів “для іншого”). Можна сказати одне: розвиток творчих здібностей іде шляхом відкриттів “для себе”, а освітні технології повинні допомагати розширювати простір для цих відкриттів і вести шляхом цих відкриттів.

Неважко побачити, що цей шлях не є прямим шляхом. А прямий шлях тут (шлях, заданий формальними технологіями) – не найкоротший. У цілому, рух тут іде також шляхом створення точок зчеплення різних змістів, численних повернень від однієї точки до іншої в бажанні нових відкриттів “для себе”. Вищим надбанням цього шляху повинне бути усвідомлення студентом того принципу, що творча здібність важливіша за знання: я відкрив не багато істин “для себе”, але я відкрив щось більше, ніж будь-яка істина – здатність самостійно відкривати істини.

Наступний фактор внутрішньої активності пов’язаний із характером процесу розуміння, розвитком мовної здібності і типом інтелектуальної поведінки.

Перетворення інформації в знання нагадує розгадування кросворду: за зовні не пов’язаними одне з одним визначеннями потрібно знайти зв’язану певним чином систему змістів. Навіть розгадування звичайного кросворду показує наскільки непрямий тут шлях: кросворд неможливо розгадувати, рухаючись послідовно від першого пункту до останнього. Розгадування йде шляхом численних повернень у вже пройдені пункти, у яких можливі сенсові зв’язки іноді наштовхують на впізнання змістів, що стоять за раніше нерозкритими визначеннями. А якщо враховувати, що сенсовий простір у реальності освітнього процесу є багатомірним, то зрозуміло, що хід пізнання в цьому просторі набагато складніший, ніж при розгадуванні кросворду.

Таким чином, необхідно знайти єдиний сенсозмістовний зв’язок. Конкретний характер цього шляху і конкретна сенсозмістовна структура, що виникає як результат цього шляху, значною мірою визначаються характером прояву внутрішньої активності (8).

В одному випадку це визначається типом інтелектуальної поведінки, а в іншому – ступенем розвиненості мовної здібності.

Під типом інтелектуальної поведінки матимемо на увазі характер об’ємності й глибини в процесі розуміння: як широко розташовується мережа центрів у сенсовому просторі і наскільки просування в цьому просторі є прагненням знайти універсальні сенсові зв’язки. При читанні конкретного тексту це буде виглядати, з одного боку, як прагнення знайти якнайбільше сенсових зв’язків цього тексту з іншими текстами, а з іншого боку, як прагнення досягнути більш універсального рівня зв’язності. Ступінь виявлення цих властивостей у розумінні буде визначати тип інтелектуальної поведінки: від пасивної (рух у гранично вузькому коридорі змістів і на гранично конкретному рівні їх зв’язності) до активної (рухатися гранично широко й глибоко).

У зв’язку з активним типом інтелектуальної поведінки в освітньому процесі можуть виникати відповідні складності. Цей тип поведінки як такий ще не гарантує високої якості результатів. Від початку свого прояву це ще тільки спонтанна активність, що може виявлятися, наприклад, при конспектуванні у вигляді серії інтелектуальних сплесків, тобто того, що було результатом виявлення раніше невідомих предметів, зв’язків, проблем і було спрямоване на осмислення цих новоявищ. Таке “дивне” прочитання є природним результатом інтелектуально активної поведінки, і, зрозуміло, результат при цьому не є ні “правильним”, ні “стандартним”. Якщо такий результат у його безпосередньому вигляді з’явиться на іспиті, то він буде розцінений як “неправильний”. Потрібна систематична розробка матеріалу до його розвинутого стану, у якому студентська активність буде спрямована й доповнена відповідними складовими. Для цього потрібно відповідним чином побудувати навчальний процес. А якщо цей процес є монологом з боку викладача і якщо робота студента з літературою буде ізольованою, а він не матиме можливості продовжувати подальшу розробку первинних результатів, то й кінцевий результат (на іспиті) може не вийти за межі первинності. У кращому випадку студента чекає легкий переляк, а в гіршому випадку він дістане звинувачення у відсутності старанності й здібностей.

Але це ще не найважча ситуація для активного типу інтелектуальної поведінки. Ще важче, коли формальні освітні технології настільки ущільнені, що студенту, для того щоб залишитися в рамках освітнього процесу, потрібно змінювати сам тип інтелектуальної поведінки. А це вже перетворюється для нього у відчуження від навчального процесу й від самого себе.

Тут виникає проблема того, який тип інтелектуальної поведінки підтримують і культивують конкретні освітні технології.

Другий фактор, що визначає характер руху в просторі змістів – це ступінь розвиненості мовної здібності. Визначимо її як здатність проникнення до змістів через їхнє символічне визначення і, навпаки, як здатність символічно представляти змісти. Ця здібність має два виміри: формальний і змістовний. Формальний вимір – це ступінь розвиненості здібності як такої незалежно від того, до чого вона застосовується, а змістовний вимір – це система конкретних змістів, уже освоєних у рамках даної здібності. Формальний і змістовний вимір мовної здібності задають межі можливого руху в просторі розуміння, пріоритетні точки концентрації змістів, напрямки їхнього розгортання й способи представлення (7).

Уже з цих визначень потрібно зробити висновок про непереборно суб'єктивний характер розуміння. Будь-який спосіб представлення трансформується відповідно до найбільше прийнятних для даної індивідуальності форм. Будь-які змісти структуруються відповідно до розроблених схем.

Те, що розуміння здійснюється в рамках, заданих мовною здібністю (а розвиток цієї здібності здійснюється шляхом нарощування характеристик наявного стану цієї здібності), ставить проблему адекватності освітніх технологій характеру й темпам можливого розвитку індивідуальної мовної здібності.

Наприклад, якщо студент слухає лектора й прагне зрозуміти те, що останній хоче сказати так, ніби він, слухаючи музику, чув би не звуки, а саму музику, тобто те ціле, що є її змістом. Потім студент отримує завдання: відтворити на іспиті ці лекції. Якщо те, що треба відтворити, – зміст, а не спосіб його вираження, і якщо в студента є певний спосіб вираження, який він виробив для себе, то він “грає” цей зміст на свій манер. Але якщо від студента потрібен не лише зміст, але й спосіб його вираження, то це може викликати труднощі: він чув зміст, а не звуки, і, отже, звуки він втратив. Навіть більш того: якщо студент має свій спосіб вираження цього змісту, то йому ще сутужніше говорити, тому що він буде говорити чужою мовою, і, отже, не буде розуміти сам себе. Щоб студент міг говорити, розуміючи самого себе, він повинен говорити своєю мовою. Нехай його мова ще дуже примітивна, але це єдиний шлях формування власної мови й відповідної мовної здібності. Без цієї примітивної стадії в розвитку не обійти. Якщо при цьому врахувати бажання студента говорити, розуміючи себе, і не вимовляти фраз, що формально несуть зміст, який для нього є закритим, то стане зрозумілою проблема: наскільки освітні технології підтримують внутрішню активність у формуванні власної мовної здібності. Якою мірою розвивається мовна здібність, а якою мірою розвивається лише здатність відтворювати мовну поверхню. Зрозуміло, що за певних умов освітнього процесу вся сила може піти на це відтворення поверхні.

Наступне можливе джерело внутрішнього конфлікту для освітнього процесу пов'язане характером уявлень про те, що є інтерпретацією і розумінням: присвоєння чи досвід порівняння його.

Покладемо, що інтерпретація – це не власне присвоєння, а насамперед порівняння духовного світу інтерпретуючого й автора. Якщо немає попереднього порівняння їх духовних світів, то ніяке присвоєння буде неможливим. Присвоєння – це певна орієнтація в просторі вже можливого. Для цього вже повинен бути цей простір змістів досвіду для орієнтацій та актуалізацій. Інтерпретація – це переважно порівняння, а не присвоєння. Якщо точніше, це присвоєння як присвоєння ще одного вираження для вже існуючого досвіду (я уже це знав, але не міг ще так добре це виразити).

На користь того, що інтерпретація є переважно порівнянням, а не присвоєнням, свідчить звичайна еволюція розуміння того самого твору. Часто людина, що рухається у своєму розвитку в тому ж напрямку, що й автор тексту, спочатку проходить повз цей текст (він їй ще ні про що не говорить). Коли ж ця людина набуває певного досвіду і явно чи неявно шукає способи його вираження, повторне прочитання тексту відкриває їй власний внутрішній світ і дає орієнтації для подальшого духовного руху. Потім людина забуде про цей текст і набуде нового досвіду, і знову прочитає текст, і відкриє його для себе вдруге. За кожним прочитанням те, що саме побачить читач, буде залежати від ступеня співрозмірності внутрішнього світу читача й автора (9).

Той спосіб передачі традиції, що не враховує значення цього фактору й вважає, що значення а сенси можна просто привласнити, а також розробляє свої технології як технології привласнення, є неадекватним засобом для досягнення своєї мети. Поза залежністю від змісту переданих сенсів такий спосіб їхньої передачі буде виховувати “революціонерів” (у розумінні того, що він буде виховувати войовниче нерозуміння й відчуження від сенсів, до яких передбачалося прилучити). Ці люди з необхідністю повинні будуть боротися з тим, що є їм чужим. Можливо (і навіть швидше за все), що ці “революціонери” незабаром, набуваючи особистого досвіду, пройдуть еволюцію в напрямку до “консерваторів” (повернуться на кола своїх батьків). Але це буде не завдяки, а всупереч способу передачі традиції. У цьому розумінні конфлікт поколінь буде заснований не на конфлікті сенсів, а на конфлікті між засобом передачі традиції й засобом її засвоєння. А якщо мати на увазі, що кожна традиція прагне заперечити реальні умови свого виникнення й замінити їх символічними і що кожне покоління, прагнучи зробити сходження від символу до реальності, яка за ним стоїть, буде прагнути відтворити цей споконвічний досвід, то стане зрозумілою вся гострота проблеми співрозмірності досвіду при передачі традиції і вся неадекватність засвоєних технологій для рішення цієї проблеми.

Наступне коло проблем пов'язане з фактором внутрішньої цілісності індивідуальної свідомості в процесі розширення кола її діяльності.

Кожна індивідуальна свідомість має екзистенціально охоплюваний простір, усередині якого знаходиться те, що сумісне з його внутрішньою конституцією. Обсяг і характер цього простору, його динаміка залежать від здатності індивідуальної свідомості перетворювати зовнішнє у внутрішнє. Цей простір може розширюватись і діяльність, що з ним пов'язана, може інтенсифікуватись. Але є точка насичення, за межами якої починається порушення органічності внутрішньої структури свідомості. Вона втрачає можливість засвоювати зовнішнє, утягувати його в коло своїх інтимних відносин.

З одного боку, зменшуються можливості свідомості підтримувати коло вже сформованих інтимних відносин, а з іншого боку, натиск нових предметів, інтенсивність їхнього входження й зникнення не дозволяють їй поповнювати коло інтимних зв'язків між новими предметами. Відбувається втрата інтимності у відношенні свідомості зі своїм предметним світом. Поступово відбувається втрата самої здатності й бажання розрізнити чуже й своє. Якщо раніш у цьому просторі предметів свідомістю рухало бажання знайти свою дійсність, то наприкінці цього процесу, втративши “своє”, а потім, втративши саму спроможність відрізнити своє від несвого, вона просто блукає у світі предметів.

Якщо експансія зовнішньої предметності є процесом інформування, то проблема внутрішньої цілісності свідомості перетворюється в проблему імплозії змісту (Бодрийяр) у процесі інформування. Імплозія змісту – це втрата інформацією здатності мати сенс для індивідуальної свідомості, яка є об'єктом інформування. Це – те ж саме, що втрата свідомістю здатності наділяти змістом інформацію, що до неї надходить (2, 3).

Під інформуванням будемо розуміти процес спрямування свідомості на різні предметні області й насичення її об'єктами предметами для осмислення (наділення їхніми значеннями). Індивідуальна свідомість має свої обмеження у відношенні спроможності до осмислювання. Якщо інформування нехтує цими обмеженнями, то викликає стосовно себе захисну реакцію: відмову від осмислення. Інформація вже тільки функціонує у свідомості, але не осмислюється. Свідомість перетворюється в просте дзеркало, вона втрачає здатність активно відноситися до предметів, що з'являються на її обрії. Раніше активна складова свідомості, що здійснювала функцію осмислення, тепер редукувалася до простого спостерігача за іншою частиною свідомості, що є функціонером у світі предметів, структура й динаміка яких визначаються характером інформування. І якщо завданням інформування як і раніше є спрямування активності свідомості на певні предмети, то у зв'язку з внутрішньою відмовою від осмислення це завдання може здійснюватися лише зовнішніми, примусовими засобами (за допомогою психологічних ефектів, що викликаються навмисне). Але така активність не є справжньою активністю свідомості і такий її предметний світ не є справжнім, органічно засвоєним нею світом. Звільнена від власної внутрішньої активності людина втрачає “інтуїцію реальності” і, отже, втрачає здатність приймати життєво значимі рішення. Вона втрачає життєву відповідальність.

У світі такого афективно обладнаного універсуму людина знаходиться в суперечливому становищі. З одного боку, улаштувачами цього універсуму такий порядок представлений як “одаріння”, турбота про благополуччя. З іншого боку, та людина, про яку “турбуються”, знаходиться в постійній фрустрації через відчуття нереальності свого існування в цьому універсумі.

Студенту (якщо це “одаріння” – освітній процес) дуже важко вибратися з цієї ситуації. Як людині, якій щось дарують, йому потрібно бути тільки вдячним і не звертати уваги на те, що в цьому процесі його використовують, тобто беруть до уваги не його особистість, а його функцію. Але внутрішня неприйнятність цих дарунків викликає фрустрацію. У “гарного” студента це виражається в почутті провини. Він ще не може ясно зрозуміти, у чому саме він винний, але те, що винний він, безумовно, відчуває. “Гарного” студента повинне весь час супроводжувати почуття провини (особливо під час іспитів). Викладач, що занадто серйозно сприймає свою роль обдаровувача, зазвичай ставить таких студентів як приклад для інших, а їхнє почуття провини розцінює як вияв належного ставлення до справи.

У цьому розумінні виявляється сумнівною цінність знання заради знання. “Ви повинні знати” – звучить рефреном упродовж усього навчального процесу – “наука заснована на знанні”. Але ніхто не сказав: “Бійтеся потонути в цьому знанні; знанням можна пересититися (і дуже швидко), якщо вживати його в надмірних дозах; умійте почувати власний внутрішній характер і ритм в освоєнні інформації, щоб не зруйнувати свого інтересу”. Легко зажадати наприкінці освоєння курсу: викладіть мені свої думки. Але звідки з'явиться це “своє”, якщо воно спеціально не культивувалося, якщо передбачалося, що воно виросте саме собою, а наприкінці можна буде просто зібрати плоди. Процес інформування може глушити й руйнувати це “своє”. І вже в будь-якому випадку цей процес не гарантує, що “своє” буде розвиватися. У когось “своє” виросте, у когось – ні. Тим фактом, що в когось виросте можна буде, за бажанням, і виправдати таку систему: от, у них же вийшло. А ті, у кого не вийшло, самі винні: напевне були нестаранними чи нездібними (загалом, помилилися факультетом).

Таким чином, вказана нами група факторів логіки внутрішньої пізнавальної активності студентів є необхідною складовою діяльнісного методу в процесі навчання, методу, що побудований на принципово нових суб'єкт-об'єктних відносинах, специфіка яких зосереджена в перетворенні суб'єктивності того, хто навчається, на суттєво важливий елемент процесу навчання.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Богоявленская В.И. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – М., 1978.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. – М., 1989.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции // Философия эпохи постмодерна. – М., 1995.
4. Буева Л.П. Человек, культура, образование в кризисном социуме // Философия образования. – М., 1994
5. Гадамер Х.Г. Неспособность к разговору. Актуальность прекрасного. – М., 1992.

6. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // *Философия образования*. – М., 1994.
7. Делез Ж. *Логика смысла*. – М., 1994.
8. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования // *Философия образования*. – М., 1994.
9. Рикер П. *Конфликт интерпретаций*. – М., 1995.
10. Розанов В.В. *Сумерки просвещения*. – М., 1991.
11. Розин В.М. Предмет и статус философии образования // *Философия образования*. – М., 1994.
12. Слущкий М.С. Гносеологические аспекты образования // *Вопросы философии*. – 1994.- № 12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Басва Ірина Іванівна – викладач кафедри теоретичних основ фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: дослідження виховного впливу медико-біологічних дисциплін на формування професійних якостей фахівців з фізичної культури

Стаття надійшла до редакції 25.09.2001 р.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ АПРОБАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОГРАМИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людмила Биркун

У статті обґрунтовується необхідність значних змін в існуючій програмі вивчення іноземних мов в початковій школі, а також у відборі й дизайнуванні навчальних матеріалів, які сприяють впровадженню нового змісту і у зв'язку з цим, пропонується перелік основних вимог до відбору і побудови навчально-методичних матеріалів і системи їх організації для апробації комунікативно орієнтованої програми з англійської як іноземної та розглядаються основні показники ефективності апробації програми, доцільність яких підтверджується ілюстрацією методичного підходу одного з комунікативно орієнтованих зарубіжних курсів.

This article deals with the statement of necessity of considerable changes in the existing curriculum of foreign language learning in primary schools, as well as in the selection and designing of teaching materials, which facilitate introduction of new content and in connection with this the author suggests a list of the main requirements for the selection and design of teaching materials and for the system of their organization for piloting a communicatively oriented syllabus for teaching English as a foreign language and outlines the main factors of effectiveness of the programme piloting, the relevance of which is supported by the illustration of the methodology of one of the communicatively oriented foreign courses.

Роль педагогічного експерименту в розробці і впровадженні мовних програм важко переоцінити. Теоретичні педагогічні припущення втілюються в життя через практику. Тільки педагогічне спілкування вчителя й учнівського колективу може перевірити життєздатність нових педагогічних міркувань.

Результати анкетування 185 освітян, проведеного у 1997-98 навчальному році колективом учителів, викладачів та адміністративних працівників у межах спільного проекту Міністерства освіти та Британської Ради в Україні ("IN-SERVICE PROJECT"), свідчать, що більшість учителів, директорів шкіл, методистів та інших освітян вважають за необхідне внести значні зміни в зміст і структуру навчальних матеріалів, методів та програм навчання англійської як іноземної мови в середній школі (1-4).

У вересні 1996 року на базі Центру розробки і впровадження програм та матеріалів (СЕЛК) при кафедрі методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського університету імені Тараса Шевченка під егідою Міністерства освіти був підготовлений проект комунікативно орієнтованої мовної програми з англійської як іноземної (КОМПАІ) та відібрані й розроблені навчальні матеріали до неї. У 1996-97 навчальному році була започаткована пошуково-вибіркова та перевірна апробація навчальних матеріалів-комунікативних курсів видавництва Оксфордського університету "Toy box" (5), "Get Ready" (6) та "Chatterbox" (7). У 1997-98 навчальному році розроблено і запропоновано для апробації в перших класах навчально-методичний комплекс "ABC WORLD" (8-10) та ресурсний посібник - збірник комунікативних завдань "Grown Bear" (11).

Першочерговим питанням підготовки до апробації комунікативно-орієнтованої мовної програми з англійської як іноземної для початкової школи (КОМПАІ) було обґрунтування необхідності експерименту, визначення його місця, його робочих гіпотез, видів, цілей і завдань, окреслення основних аспектів апробації.

Відрізняючись від існуючої програми з іноземних мов за своєю загальнотеоретичною платформою, особливостями комунікативної орієнтованості, принципами відбору і організації змістових категорій тощо "КОМПАІ" має бути експериментально апробованою в її принципово нових гіпотетично сформульованих положеннях.

Під впливом теорії оновлення змісту вивчення англійської як іноземної (12) предмет іноземна мова в початковій школі був визначений як такий, що має триєдину мету - особистісно-соціального становлення, оволодіння комунікативною компетенцією як засобом спілкування і оволодіння методами вивчення і

вдосконалення комунікативної компетенції для особистісно-соціального становлення. Отже, запропонована нова мовна програма і навчальні матеріали до неї спрямовані на засвоєння методики формування і вдосконалення комунікативної компетенції для особистісно-соціального становлення учнів.

Для досягнення мети особистісно-соціального становлення необхідні зміни в структурі педагогічного спілкування, в організації іншомовної навчальної діяльності як процесу забезпечення ефективних умов для розвитку учня як особистості і як істоти соціальної. Для досягнення мети засвоєння іноземної мови як засобу спілкування для особистісно-соціального становлення необхідна організація іншомовної навчальної діяльності як процесу засвоєння комунікативної компетенції. Для досягнення мети оволодіння методами вивчення і вдосконалення мовної компетенції для особистісно-соціального становлення необхідне використання методів і прийомів самостійного розуміння, осмислення і використання мовних та мовленнєвих форм та інших засобів, що передають інформацію.

Структура триєдиної мети допомагає визначити аспекти програми, котрі в першу чергу необхідно забезпечити навчально-методичними матеріалами для апробації. Нами були визначені комунікативно-орієнтовані матеріали, які мають на меті розвиток комунікативної здатності (13) і які пропонують шляхи формування основних компонентів комунікативної компетенції.

До аспектів програми для апробації були віднесені шляхи формування лексичної, граматичної, стратегічної, дискурсної, соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції, а також основних складових навчальної компетенції: уміння користуватися транскрипцією, словником, транскрибувати і складати словник, уміння записувати зі слуху, уміння списувати, уміння переказувати, описувати, давати інструкції, уміння запам'ятовувати, уміння знаходити інформацію, уміння розуміти і представляти інформацію графічно, письмово, візуально, усно, уміння передбачати, уміння підсумовувати, розуміти основну ідею, уміння читати вголос і про себе, уміння розпізнавати на слух інструкції та команди зокрема, класного вжитку, описи та короткі розповіді, уміння виконувати комунікативні завдання в режимах індивідуальної, парної, хорової і групової роботи.

Запланованим також був базовий перевірно-пошуковий експеримент (14), основне завдання якого – контроль рівнів мовленнєвого розвитку інтегрованих видів мовленнєвої діяльності (15), а також рівня сформованості лексичних, граматичних, орфографічних та слухо-вимовних навичок. Однією з важливих цілей цієї апробації є перевірка ходу розвитку з перших уроків початкової школи дискурсної компетенції як уміння розуміти усне та письмове висловлювання і продукувати його.

Основна ідея даного педагогічного експерименту в цілому – максимально наблизити зміст вивчення англійської мови як іноземної до вікових та соціальних інтересів і потреб дітей, використовуючи схильність учнів молодшого шкільного віку до цілісного світосприймання і світорозуміння навколишнього світу й розуміння свого місця в ньому.

Основні вимоги до відбору і побудови експериментальних навчально-методичних матеріалів і системи їх організації для апробації КОМПАІ базуються на наступних принципах:

а) принцип інтеграції базових невербальних та вербальних засобів спілкування (жести, міміка, рухи, візуально зображені знаки, мова, музика, художнє зображення тощо);

б) принцип забезпечення взаємозв'язку і циклічності процесів сприйняття, розуміння і використання мови як засобу спілкування і як системи;

в) принцип створення умов для навчального процесу як постійного пошуку і відкриттів, які трапляються завдяки взаємодії учительських і учнівських мисленнєво-мовленнєвих зусиль (передбачення, відгадування, пошук, систематизація тощо);

г) принцип формування продуктивного навчального середовища – створення навчального колективу для безпечного і ефективного педагогічного спілкування, з одного боку, та стимулюючого навчально-інформаційного оточення, з іншого, за допомогою зусиль власне учасників навчання та педагогічного спілкування (наприклад, постійно діючі виставки проектів учнів);

г) принцип рамкового формування знань, навичок та вмінь, який виражається в тому, що в один даний проміжок часу відповідні засвоєні рівні мовної системи дозволяють забезпечити оволодіння відповідними мовленнєвими рівнями, так як і організація відповідних мовленнєвих процесів забезпечує розуміння відповідних мовних знань;

д) принцип диференціації та інтеграції мовленнєвих стилів, комунікативних цілей, базових лексико-граматичних наборів для вираження комунікативних цілей та загальної і специфічної референції для усунення штучно створюваних труднощів розуміння і використання мови в навчальному процесі;

е) принцип організації матеріалу і методів, який сприяє взаємозв'язку мовленнєвих і немовленнєвих дій і постійному помічанню, презентації та святкуванню результатів учнівської навчальної діяльності (проектні форми роботи);

ж) принцип організації багатоступеневого прийняття рішень – від індивідуальних до колективних на основі бесіди як форми узгодження дій, вчинків, оцінок;

з) принцип організації часткової відсутності інформації;

і) принцип формування комунікативної і навчальної компетенції на основі побудови учнівсько-вчительського колективу як педагогічної спільноти.

Важливим завданням планування педагогічного експерименту є визначення показників ефективності експериментальної апробації КОМПАІ. Оскільки впровадження будь-якої мовної програми неможливе без участі учителів, учнів та їх продуктивної співпраці, з одного боку, і матеріалів та методів, з іншого, то до показників, які б могли визначити рівень ефективності пілотування чи впровадження програми, слід у першу чергу віднести:

а) рівень розуміння учителями змісту програми, матеріалів, методики роботи з ними (інтерв'ю, бесіди, запитання);

б) педагогічного спілкування (позитивне відношення, емоційний клімат);

в) рівень особистісно-соціального становлення учнів, їх упевненості, самостійності, вміння приймати рішення, вміння працювати в колективі і використовувати його як резерв для вивчення мови і особистісно-соціального становлення;

г) рівень сформованості комунікативної та навчальної компетенції;

г) рівень комунікативної орієнтованості курсу навчання, матеріалів та методів, що апробуються.

Комунікативно орієнтовані навчальні матеріали, як правило, сплановані для формування комунікативної та навчальної компетенції учнів, їх особистісно-соціального становлення, та створення навчального колективу. Як уже згадувалося вище, для апробації ідей та принципів КОМПАІ, поряд з навчально-методичними комплексами “Chatterbox” Дерекка Стрейнджа та “Get Ready” Фелісіті Хопкінз, був відібраний також НМК “Тоу Vox”, написаний Деніс Пул. Для того щоб переконатися в доцільності вибору, ми пропонуємо короткий аналіз одного з цих курсів.

НМК “Тоу Vox” побудований на аудіо-усному підході до вивчення англійської мови. Це означає, що навіть ті діти, які ще не навчилися писати чи читати рідною мовою, можуть розпочинати навчатися англійській за допомогою ігор, пісень, римівок та вправ, розміщених у цьому НМК. Оскільки проект нової програми обстоює ідею вивчення іноземної мови з другого класу загальноосвітньої середньої школи, то принцип усної основи та усного випередження вельми доречний для обґрунтування методики навчання та вивчення іноземної мови семилітніх дітей.

Як уже згадувалося вище, одним із показників ефективності КОМПАІ може слугувати рівень сформованості навчального колективу як групи учнів, що можуть співпрацювати для педагогічного спілкування. НМК “Тоу Vox” пропонує використати егоцентричність як важливу характеристику дітей 5 - 9 річного віку для забезпечення можливості учням спілкуватися як єдиний колектив із спільними цілями, спільною діяльністю, спільною відповідальністю за один одного і за колектив у цілому. Для цього використовуються змагання між навчальними групами і регулярна реєстрація балів, зароблених групою-переможницею за той чи інший вид діяльності протягом тижня, у спеціальній таблиці. У ній вертикально позначені навчальні тижні, а горизонтально – навчальні “кольорові” групи. Для диференціації груп використовується колір, отже, у класі можуть бути, наприклад, червона, зелена, жовта, коричнева і будь-якого іншого кольору групи. Діти можуть носити кольорові значки для підсилення ефекту належності до відповідної групи. Контингент кожної групи змішаний – до неї можуть входити як слабші, так і сильніші учні. У таких груп є можливість спілкуватися як єдиний колектив.

Іншим важливим показником ефективності КОМПАІ є рівень сформованості комунікативної компетенції. У передмові до НМК “Тоу Vox” підкреслюється, що навчання учнів цієї вікової групи вимагає радикально іншого підходу в порівнянні з навчанням учнів старших вікових груп. Оскільки в дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку ще відсутнє розвинене аналітичне мислення, то вони краще опановують мовою синтетично – через процеси її опанування (засвоєння), а не через аналітичні процеси її осмислення, розуміння системи її форм і того, як ці форми використовуються в мовленні. Звичайно, неможливо створити умови для засвоєння іноземної мови такі, як для засвоєння рідної, де діти постійно оточені усним і писемним мовленням і постійно зустрічаються з тією чи іншою лексикою та граматикою в контексті. Але авторка вищезгаданого НМК пропонує шлях для засвоєння англійської як іноземної за допомогою старанно спланованого і градуйованого навчального плану. Для його реалізації вона пропонує наступні прийоми: сприйняття і розуміння на слух з метою розфарбування і узнання малюнків, вирізання та наклеювання ілюстрацій, вирізання ляльок, використання пальцевих ляльок, вирізання карток, які можуть використовуватися як роздавальні для узнання предметів і для ігор на вгадування, використання пісень і римівок для закріплення вивченого і для засвоєння інтонації та рольові ігри для закріплення матеріалу. Ці прийоми націлені на розвиток комунікативної компетенції, зокрема на вміння розуміти на слух з метою виконання конкретних невербальних завдань.

Рівноважливим показником ефективності КОМПАІ може також бути рівень володіння навчальними стратегіями. У НМК “Тоу Vox” на матеріалі біля 200 лексичних одиниць пропонується безперекладна навчальна стратегія оволодіння аудіюванням і елементарним говорінням. Безперекладна навчальна стратегія може бути швидким і ефективним шляхом формування комунікативної компетенції в дошкільному та молодшому шкільному віці зокрема тому, що вона сприяє активізації таких мисленнєво-мовленнєвих

операцій, як здогадування та прийняття мисленнєво-мовленнєвих рішень за аналогією. Так, у НМК "Toy Vox" пропонуються три типи ігор на здогадування: відгадування чисел, кольорів та предметів. Безперекладна навчальна стратегія також розвиває увагу та спостережливість дітей, наприклад, через прийом "повної фізичної відповіді" (16).

Іншою ефективною навчальною стратегією для зазначеної вікової групи може бути рольова гра. Використання рольової гри є необхідним для розвитку серії навчальних стратегій для міжособистісного спілкування. "Toy Vox" пропонує так звану "Animal game" як для розвитку навичок та вмінь елементарного спілкування, так і для сприяння становленню навчальної стратегії самовираження через роль-маску (17).

Короткий аналіз НМК "Toy Vox" як одного з комунікативно орієнтованих курсів підтверджує важливість таких показників ефективності апробації комунікативно орієнтованої програми з іноземної мови як рівень сформованості навчального колективу і разом з ним рівень особистісно-соціального становлення учнів, а також таку особливість рівня сформованості комунікативної компетенції, як уміння розуміти на слух інформацію для виконання невербальних завдань та володіти навчальними стратегіями, такими, як, наприклад, стратегія розуміння безперекладної семантизації. Необхідними аспектами перевірки ефективності КОМПАІ, крім того, є два інші показники: рівень розуміння суті програми власне вчителями та рівень комунікативної орієнтованості матеріалів, тобто обумовленість їх змісту завданнями формування комунікативної компетенції.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Baseline Study report on In-service English teacher training in Ukraine, conducted by The Ministry of Education of Ukraine and The British Council of Ukraine. Project team. September 1997 – March 1998.
2. One-Month In-Service Training Course For English Language Teachers. **Core Curriculum**. Draft. Designed by L.Byrkun, T.Gora, O.Korol, A.Moskalyova, Y.Rudych, O.Svetnaya, N.Tuchina and N.Vivlovskaya. Advisers: Sh.Davis and J.Hutton. Publ-ed by The Ministry of Education of Ukraine and The British Council of Ukraine. – 1998. – 410 pp.
3. One-Month In-Service Training Course For English Language Teachers. **Trainer's Guide**. Designed by L.Byrkun, T.Gora, O.Korol, A.Moskalyova, Y.Rudych, O.Svetnaya, N.Tuchina and N.Vivlovskaya. Advisers: Sh.Davis and J.Hutton. The Ministry of Education of Ukraine and The British Council of Ukraine. – 1999. – 154 pp.
4. One-Month In-Service Training Course For English Language Teachers. **Workbook** (Pilot Version). Designed by L.Byrkun, T.Gora, O.Korol, A.Moskalyova, Y.Rudych, O.Svetnaya, N.Tuchina and N.Vivlovskaya. Advisers: Sh.Davis, J.Hutton. Published by The Ministry of Education of Ukraine and The British Council of Ukraine. – 1999. – 154 pp.
5. Poole, D. Toy Vox. TB. Oxford University Press, 1992. – 38 pp.
6. Hopkins F. Get Ready. TB 1. Oxford University Press, 1989. – 40 pp.
7. Strange, D. Chatterbox. TB 1. Oxford University Press, 1989. – 80 pp.
8. Биркун Л. НМК "ABC WORLD". Книга для вчителя. Методичні рекомендації та вказівки до робочого зошита для початківців. Part 1. СМП "Астон", Тернопіль. –1998. – 91 с.
9. Биркун Л. НМК "ABC WORLD". Робочий зошит з англійської мови для початківців. Part 1. СМП "Астон", Тернопіль. –1998. - 62 с.
10. Биркун Л. "НМК "ABC WORLD". Робочий зошит з англійської мови для початківців. Р. 2. "Астон", Тернопіль. –1998. - 101 с.
11. Биркун Л.В. Колтко Н.О. Brown Bear. Англійська для спілкування: Збірник комунікативних завдань для початкової школи (перший рік навчання). – К.: Т-во "Знання", КОО, 1998. – 168 с.
12. Clark, J. L. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press, 1987. – 264pp.
13. Sheils, J. Communication in the modern languages classroom. Council of Europe Press, 1993. – 309 pp.
14. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Изд-во Воронежского университета.- 1971.
15. Target Oriented Curriculum Programme of Study for English Language. Key Stage 1 (Primary 1-3) . Hong Kong, 1994. – 91p.
16. Asher, J.J. (1977, 1996). Learning Another Language through Actions. Sky Oaks Productions, Inc., California, USA. – 148 pp.
17. Китайгородская Г.О. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва: Высшая школа, 1986. - 103 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Биркун Людмила Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри комунікації та лінгвокраїнознавства Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів: розробка навчальних програм і матеріалів, навчання граматики, психолінгвістика.

Стаття надійшла до друку 20.09.2001 р.

СТРУКТУРА І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ

Сергій Борщов, Володимир Чернобровкін, Леонід Хаст

Оптимізація організації і процедур діагностування дитячої спортивної обдарованості – це складна й важлива проблема, одним із шляхів вирішення якої є створення об'єктивної та експресної системи діагностики здібностей. Спрощені експресні тести мають недостатню надійність і валідність, тому підвищити якість системи тестів можна шляхом виявлення структури здібностей і діагностування певних узагальнених факторів. Встановлення системи кореляційних зв'язків підвищує валідність тестування й надійність виявлення спортивних здібностей. Наведені результати кореляційного та факторного аналізу 134 релевантних показників молодших школярів – кандидатів до груп початкової підготовки із спортивної гімнастики.

Diagnostics optimization of children's athletic endowments is a complex problem. The home system of diagnostics in comparison with the foreign one allows to reveal physically gifted children by teachers of physical culture themselves.

The results of correlation analysis and physical training level of junior schoolchildren who are candidates to preparatory groups of sportive gymnastics are represented in the work. 134 indices that effect junior schoolchildren physical training level are investigated and analyzed.

Оптимізація організації й процедур діагностування дитячої спортивної обдарованості – це складна й багатогранна проблема, яка знаходиться поки що на стадії досліджень і вимагає подальшої розробки. Одним із шляхів вирішення цієї важливої соціальної проблеми є створення об'єктивної й експресної системи діагностики здібностей. Наявність такої, дешевої в порівнянні із зарубіжними аналогами, системи у вітчизняних умовах дозволило б проводити широке виявлення фізично обдарованих дітей силами вчителів фізкультури. Але спрощені експресні тести, як правило, мають недостатню надійність і валідність. Підвищити ці якості системи тестів можна шляхом виявлення структури здібностей і спрямування зусиль на виявлення певних узагальнених факторів здібностей. Встановлення системи кореляційних зв'язків дозволяє підвищити валідність тестування й надійність виявлення спортивних здібностей (2).

Як приклад пропонуються результати кореляційного аналізу показників молодших школярів – кандидатів до груп початкової підготовки із спортивної гімнастики м. Новоазовська. Вибірку кандидатів було складено з третіх класів однієї з загальноосвітніх шкіл м. Новоазовська. Усього у вибірці було обстежено 100 школярів: 52 хлопчика і 48 дівчаток. У кожного з обстежуваних були зафіксовані значення 134 показників, які могли вплинути на результативність їх початкової спортивної підготовки й подальшу перспективність в обраному виді спорту.

Для оцінки розвитку інтелектуальної сфери кандидатів використовували шкільну успішність, швидкість читання й показник інтелекту у тесті Р.Б. Кеттелла. Швидкість читання тісно (коефіцієнт парної лінійної кореляції К. Пірсона 0,63) пов'язана з успішністю, тому з урахуванням об'єктивності, простоти і експресності її визначення рекомендується під час відбору використовувати саме її. Успішність шкільного навчання визначається складним комплексом факторів, і не тільки інтелектуальної природи, її оцінка є досить суб'єктивною, особливо в останні роки, тому її недоцільно рекомендувати в якості показника інтелектуального розвитку кандидатів (3).

Тривожність, неспокій добре встигаючих школярів вищі (0,47), що підтверджує наявність у них високої мотивації до успіхів. Це є позитивною рисою під час занять гімнастикою. У школярів, що швидко читають, вищий оіим вниманием (об'єм уваги (0,47), а також емоційна експансивність за результатами соціометрії, особливо у взаємних виборах (0,50). Добре встигаючі школярі більш гнучкі (0,40) за результатами нахилів у сиді. Успішність вища в школярів з меншими приростами маси тіла (0,59) за рік і результатів стрибків (0,56). Це можна пояснити їх загальною зниженою руховою активністю. Об'єм уваги, який виявляється при коректурній пробі, пов'язаний з успішністю шкільного навчання (0,56).

Як силові (0,48), так і швидкісно-силові якості (0,42) у хлопчиків вищі, що відповідає літературним даним. У дівчаток вище успішність (0,48), швидкість оволодіння шкільними знаннями (0,52), показники м'якості, жіночості (0,41), а також ступеня самоконтролю поведінки (0,40), нижче приріст маси тіла протягом року (0,47), сила нервових процесів (0,46), що відповідає даним проведених нами спостережень за роботою груп початкової спортивної підготовки із спортивної гімнастики.

При вирішенні завдань відбору до уваги необхідно брати не тільки середній рівень тієї чи іншої якості, але й ступінь і форму розсіювання її показників. Розсіювання вольових якостей у дівчаток нижче (0,45), вони більш сконцентровані на вирішенні поставленого завдання.

Неодноразово відзначена різними авторами важливість антропометричних показників при відборі юних гімнастів. Однак, крім прямого впливу на спортивні результати, конституція юного гімнаста визначає як фізіологічні можливості, так і багато психологічних факторів, які опосередковано впливають на майбутні спортивні досягнення. Це вимагає урахування не тільки рівня антропометричних показників й індексів, але

й їх зв'язку з психологічними якостями юного спортсмена. Усі поперечні розміри тіла – ширина плечей, таза, відносна (по відношенню до зросту) ширина плечей, відносна ширина таза – тісно корелюють між собою, з масою тіла і з повнотою (відношення маси до довжини тіла).

Так, наприклад, у більш повних (0,38) сила нервових процесів вища, що корелює з класичними результатами Шелдона. Нестабільність моторики кисті вища у широкоплечих (0,52). Швидкість приросту знань вища у легких (0,66) і худорлявих (0,70). Темпи приросту маси тіла вищі у важких (0,93), повних (0,92) і ширококостегних (0,79).

Високі темпи приросту маси пов'язані зі збудливістю (0,61) й домінантністю (0,65). У ширококостегних менший об'єм уваги (0,36), більша схильність до ліворукості (0,36) і приріст стрибучості за рік (0,37).

Гнучкість є зворотною повноті (0,41), що співпадає з даними включеного спостереження при тренуваннях у спортивній школі. Жіночість, м'якість зростає з масою тіла (0,45), повнотою (0,53) і відносною шириною плечей (0,58). Широкоплечі менш відкриті і товариські (0,40). Збудливі й реактивні є менш нормативними (0,43). М'які й жіночні менш гнучкі (0,41). Високорослі мають меншу силу нервових процесів, більш різке зниження об'єму уваги протягом коректурної проби (0,39) (4).

Приріст маси тіла за рік позитивно корельований з імовірністю наявності позанавчальних інтересів школярів (0,50), що свідчить про можливий його вплив через фактор здоров'я. Збільшення приросту маси тіла за рік пов'язане також зі зниженням сили нервових процесів (0,56) і концентрації уваги (0,55) при коректурній пробі.

Частота серцевих скорочень (ЧСС) у спокої збільшується із зростанням повноти (0,35) й відносною шириною плечей (0,35), що свідчить про відповідне зниження фізіологічних можливостей організму. Підвищення ЧСС після фізичного навантаження зростає зі збільшенням відносної ширини таза (0,42), тобто вузькостегні мають більш високі можливості організму. З підвищенням вихідної ЧСС нестабільність результатів стрибків зростає (0,48). В емоційно нестійких дітей ЧСС після виконання вправ вища (0,43). Це є наслідком накладання фізичного й психічного впливів на підвищення ЧСС після виконання вправи. В емоційно нестійких школярів психогенний компонент підвищення ЧСС виявляється більшим. Чим менше приріст ЧСС після дії навантаження, тим більше підвищення результату стрибків протягом року (0,36). Це відзеркалює вплив фізіологічних можливостей організму на швидко-силові властивості школяра, на його здатність підвищувати спортивний рівень у процесі тренувань (1).

Тривалість затримки дихання на вдиху й на видиху тісно (0,65) пов'язані між собою, що свідчить про те, що вони характеризують одну й ту ж якість – рівень вольових зусиль школяра. Результати стрибків у довжину (0,42) пов'язані з рівнем вольових зусиль, що досить природно.

Зі збільшенням сили волі зростає підвищення ЧСС після навантаження (0,39). Очевидно, більш вольові діти виконують заданий об'єм навантаження (10 присідань з максимальною швидкістю) з підвищеною (відносно індивідуальних можливостей організму) інтенсивністю, що й викликає зростання частоти пульсу після закінчення вправи.

Лівші й правші, тобто юні спортсмени з домінуванням право- й лівопівкульної регуляції діяльності, мають різні показники фізичної підготовленості а особистісних характеристик. Перевага більш сильного натиску правої руки в тепінгу тісно (0,63) корелює зі стрибучістю, значення якої у спортивній гімнастиці важко переоцінити. Більший приріст маси тіла пов'язаний з підвищенням відносної частоти тепінгу лівої руки (0,61) й зменшенням відносної сили процесів при регуляції її моторики (0,67) (3).

Силові і швидко-силові якості молодших школярів пов'язані між собою (0,35), що обумовлено їх близькою фізіологічною основою, хімізмом реакцій, що їх забезпечують.

Високий рівень самоконтролю поведінки обумовлює незначні коливання вольових зусиль (0,40). У фізично більш сильних індивідів самоконтроль поведінки слабший (0,39). Високий самоконтроль поведінки пов'язаний (0,46) також з підвищенням частоти помилок під час проведення тесту Бурдона (коректурної проби). Це пояснюється тим, що школярі з високою концентрацією уваги, обумовленою кращим довільним його контролем, протягом тесту стомлюються і знижують результати. Інші, з початково невисокою концентрацією уваги, які коять достатньо багато помилок, не роблять при цьому значних вольових зусиль, не відчувають суттєвої втоми й не знижують результатів протягом виконання тесту. Висока емоційна стійкість пов'язана з невисоким підйомом ЧСС після навантаження (0,40).

Нестабільність вольових зусиль може провокувати низьку змагальну надійність спортсмена, особливо в такому виді спорту, як спортивна гімнастика, яка характеризується відносно високою частотою зривів і відказів внаслідок змагального стресу. Показники тепінг-тесту зв'язані також з кількістю виправлень, внесених до тексту (0,46), що виявляє, зазвичай, високу тривожність.

Досить чіткий зв'язок є між темпом тепінгу й кількістю віджимань (0,40). Це вказує на наявність залежності між розвитком крупних м'язів плечового поясу а дрібних м'язів кисті, яка частиною авторів, зокрема американських, ставиться під сумнів (7, 8).

Підвищення частоти захворювань школяра пов'язане зі зниженням рівня гнучкості (0,35), що швидше за все пов'язане зі зниженням загальної рухової активності в дітей з підвищеною захворюваністю. Сміливість зв'язана з низькою жіночістю (0,47) й напруженістю (0,55). Більш збудливі і реактивні є

некомунікабельними (0,42), з низькою нормативністю поведінки (0,46), боязкими (0,41), напруженими й фрустрованими (0,41). Сміливі, рішучі демонструють більш чітке наслідування правил і норм поведінки (0,47), меншу тривожність (0,44) і напруженість (0,52). Збільшення сили натиску кисті пов'язане з емоційною експансивністю у взаємних виборах в соціометричному обстеженні (0,43). У той же час для неподілених виборів цей показник міняється в протилежному напрямку (0,45). Це можна пов'язати з рівнем стеничності, яка проявляється в силі натиску кисті.

В останніх дітей у сім'ї більша кількість віджимань (0,44), розсіювання індивідуальних показників гнучкості (0,45), нижче ступінь самоконтролю поведінки (0,40). У кандидатів, які мають сестер, вище кількість віджимань, які є показниками силових якостей (0,47), нижче ступінь самоконтролю (0,43). Наявність братів знижує збудливість, реактивність кандидатів (0,37), що є важливим при заняттях спортивною гімнастикою. Функціональна асиметрія моторних якостей кистей рук сильніше у тих, хто має сестер (0,46) і, особливо, в останніх дітей у сім'ї (0,49). При наявності батька в сім'ї результати стрибків у довжину вищі (0,37), очевидно, унаслідок більш активного, розвиваючого характеру сімейного виховання у повних сім'ях. Ці дані досить цікаві говорять на користь врахування демографічних факторів при відборі юних гімнастів.

Для більш докладного розгляду взаємозв'язків між особистісними особливостями молодших школярів розраховували й аналізували кореляційні матриці окремо для хлопчиків і для дівчаток (5).

Відповідно до підходу Р.Б. Кеттелла, конституційні фактори особистості розглядаються як незалежні її характеристики. Факторний аналіз, який є основним методом створення тесту, забезпечує ортогональність оцінок факторів у просторі ознак. Разом з тим, у певних умовах виявлені при створенні тесту незалежні фактори можуть бути взаємопов'язаними. У нашому випадку тестували молодших школярів 8-9 років, структура особистості яких може відрізнитися від такої для більш старших дітей з причини недостатньої сформованості окремих рис характеру, неповною диференційованістю особистісних особливостей, а також внаслідок особливостей реакції дітей 8-9 років на стимульний матеріал тесту.

Отримані в результаті дослідження дані можна розділити на 3 групи: особливості, які були виявлені в досліджуваних обох статей, характерні для хлопчиків і для дівчаток. В обстежених дітей обох статей була знайдена кореляційна плеяда, зв'язана з фактором А (відкритість). Найбільш сильний, особливо у хлопчиків, позитивний зв'язок відкритості й емоційної стійкості (фактор С); товариські, відкриті, доброзичливі діти виявляються одночасно врівноваженими, стійкими, витриманими; замкнені, недовірливі, відсторонені – вередливими, непостійними, мінливими. У дівчаток дещо сильніший негативний зв'язок факторів А і D (збудливість): відкриті є спокійними, безтурботними, незбудливими; замкнені – неспокійними, збудливими, реактивними.

Крім вищеописаних загальних зв'язків, у хлопчиків виявлено зв'язок факторів D-F (позитивний), D-Q3 (позитивний), D-Q4 (негативний). Таким чином, збудливі одночасно експресивні, а спокійні – обережні. Далі, висока нормативність відповідає високому самоконтролю й навпаки. Висока нормативність сполучується також з низькою енергетикою, а недисциплінованість – з рухливістю.

У дівчаток, додатково до загальних зв'язків, виявлені кореляції А-Н (позитивна), С-Н (позитивна), С-О (негативна), Звідси випливає, що відкриті, товариські дівчата активні й сміливі, а замкнені й відчужені – боязкі та сором'язливі. Сміливі й активні також урівноважені й витримані, а боязкі й сором'язливі – вередливі та непостійні. Крім того, витримані й урівноважені спокійні й упевнені в собі, а вередливі й непостійні – тривожні й ранимі.

Таким чином, як у хлопчиків, так і в дівчаток 8-9 років не вдається виділити 12 незалежних рис особистості, як передбачається методикою тестування за Р.Б. Кеттеллом. З урахуванням наявності двох суттєвих кореляційних зв'язків, незалежних від статі, і ще по 3 зв'язки в кожній статі можливо виділення лише 7 незалежних рис особистості, причому різних у хлопчиків і дівчаток. Це обумовлено існуванням у хлопчиків двох кореляційних плеяд: $C=A=D-F$ і $Q3=D-Q4$, а в дівчаток – однієї: $O=C=N=A=D$.

У дітей обох статей знайдена кореляційна плеяда, пов'язана з фактором А (відкритість). Найбільш сильний, особливо у хлопчиків, позитивний зв'язок відкритості й емоційної стійкості (фактор С): товариські, відкриті діти виявляються одночасно врівноваженими, стійкими. У дівчаток дещо сильніший негативний зв'язок факторів А і D (збудливість): відкриті, доброзичливі частіше є спокійними, безтурботними (3).

Виявлено такі зв'язки між показниками здібностей. Розглянемо також спочатку загальні закономірності, а потім – пов'язані зі статтю. Довжина й маса тіла дітей знаходиться в тісному кореляційному зв'язку. Ще більш тісно пов'язані маса тіла і її відношення до довжини тіла. Це свідчить про те, що у дітей досліджуваного віку маса тіла є показником не комплекції (повноти), а рівня фізичного (соматичного) розвитку. Відповідно до цього необхідно інтерпретувати зв'язки цього показника з іншими.

Позитивно корельовані результати підняття ніг і віджимання. Обидві ці вправи фіксують «питому силу», тобто силу, віднесену до маси тіла, тому виявлена кореляція свідчить, що результати обох вправ є оцінками однієї й тієї ж властивості. На цьому схожість структури зв'язків у системі в хлопчиків і дівчаток закінчується. Більш численні зв'язки пов'язані зі статтю.

У хлопчиків старші діти в сім'ї мають більш високу успішність. Очевидно, це свідчить про більш високий рівень їх соціалізації, обумовлений статусом старшої дитини, а також про більшу увагу батьків, що приділяється єдиній дитині.

Корельовані результати бігу на 20 м і стрибків в довжину. Це може бути пояснено тим, що обидві ці вправи оцінюють швидкісно-силові якості школярів. Результати підтягування також пов'язані з оцінками двох попередніх вправ. Можна вважати, що визначальним загальним фактором для них є фізична сила. Результати підняття ніг пов'язані з підтягуванням.

Вправа «міст» виконується краще більш важкими хлопчиками. Цей несподіваний результат («міст» вважається вправою на гнучкість) отримує своє пояснення при інтерпретації маси тіла як показника фізичного розвитку.

У дівчаток результати підтягування погіршуються зі збільшенням зросту. Це відповідає загальновідомому факту зниження питомої сили зі зростом.

Результати нахилів вперед у сиді й виконання шпагату тісно корельовані. Це оцінки однієї й тієї ж властивості – гнучкості. Пов'язані також результати нахилів і утримування ноги, які також оцінюють гнучкість (6).

Шляхом статистичної обробки масиву інформації великої розмірності й достатнього об'єму встановили наявність невеликого числа кореляційних плеяд, які в цілому відповідають відомим групам спортивних якостей: маса, довжина й інші розміри тіла, силові показники (кількість віджимань, кількість підтягувань), швидкісно-силові показники (біг на 20 м, стрибки у довжину з місця), гнучкість (шпагат, міст), координація рухів (стрибок з поворотом, виконання серії перекидів), інтелектуальні якості (швидкість читання, коефіцієнт інтелекту).

Завдяки високій розмірності матриці результатів експерименту останні доцільно подати в більш наочній формі. Найбільш використовуваним методом скорочення розмірності експериментальних даних є факторний аналіз. Факторну структуру показників отримували методом головних компонентів, використовували обертання вісей координат (табл.1). У результаті вдалося виявити й змістовно інтерпретувати 6 факторів.

Таблиця 1.

Факторна структура показників особистісних якостей молодших школярів – кандидатів до ГПП ДЮСШ (треті класи, м. Новоазовськ, добування факторів методом головних компонент, обертання вісей координат методом *Bi-quartimax raw*, позначені факторні навантаження більше 0,46)

Вихідні перемінні	Фактор 1 Повнота, сила нервових процесів	Фактор 2 Жіночість, напруженість	Фактор 3 Фізична сила, вольові якості	Фактор 4 Гнучкість суглобів, соціальний статус	Фактор 5 Інтелект, підлеглість, песимизм	Фактор 6 Нормативність, емоціональна стійкість
ЮПОЛ	,326	,731	-,188	,165	,126	-,204
УСПЕ	,297	,382	,328	,557*	,229	,252
ЧТЕН	,132	,206	-,040	,667*	-,088	,093
МАСС	-,821	,114	-,013	,078	,037	-,018
ПОЛН	-,919	,083	-,002	-,022	,013	,013
ОШПЛ	-,766	,087	,098	-,335	,057	,194
ОШТА	-,664	,090	-,032	-,339	-,061	-,336
ВДОХ	-,107	,135	,900	,024	-,050	-,097
ВЫДО	,003	-,128	,755	,008	-,168	-,021
ЧСС1	-,391	-,515	-,090	-,004	,578*	,186
ЧСС4	,358	,143	,366	,059	-,269	,667*
ЧАСТ	,056	-,149	,552*	,003	,256	,116
ТРЕТ	-,530	-,336	,035	,345	-,234	-,242
СКОР	,346	,195	,512*	,231	,239	,149
ССОЧ	,136	,309	,293	,471*	-,021	-,166
ЭЗОЧ	,053	-,088	-,059	,864*	,016	-,118
ОТЖИ	,169	-,321	,634*	-,021	-,063	-,021
ПРЫЖ	-,087	-,189	,566*	-,115	,255	,279
НАКМ	,411	-,077	,189	,496*	,131	,036
ВАРТ	-,567	-,031	,014	-,044	-,104	,194
АЧАС	,564	,082	-,071	,144	,477*	-,148
НАЖТ	,386	,021	-,137	,021	,547*	-,048
БАЛВ	,442	,040	,168	,041	,498*	-,092
БАЛС	,171	-,055	,109	,181	-,127	-,758

БАЛД	-,490	,176	-,091	,042	,119	,445
БАЛЕ	,320	-,382	-,201	,191	-,464*	,014
БАЛФ	,128	-,147	,222	-,274	-,465	,041
БАЛГ	,295	-,133	,209	-,289	,037	-,503
БАЛН	,148	-,644	,214	-,147	,166	-,217
БАЛІ	-,228	,818	,028	-,002	-,043	,099
БАЛО	-,305	,495	,271	,373	,0320	,172
БАQ3	-,133	,566	-,081	-,303	,089	,291
БАQ4	-,156	,804	,073	-,031	,004	,054
Доля дисп.	,155	,119	,105	,085	,060	,067

Більш повні мають вищу силу нервових процесів, що відображає сукупність характеристик першого фактора. Рівні сміливості, тривожності, напруженості, а також ЧСС у спокої тісно сполучені зі статтю і визначають другий фактор. Третій фактор – це фізична сила й сила волі. До четвертого фактора входять показники соціального статусу й гнучкість суглобів, зв'язок між якими пояснити важко. П'ятий фактор визначається домінантою лівопівкульної регуляції діяльності, пов'язаної з високим рівнем інтелекту, низькими домінантністю і експресією. Шостий фактор – це нормативність поведінки, дотримання норм і правил, пов'язаних з емоційною стійкістю. Поданий опис дозволяє в компактній формі відобразити широкі масиви отриманих даних.

На завершальному етапі дослідження кореляційному аналізу піддали дані обстеження 140 юних гімнастів групи початкової підготовки ДЮСШ першого року навчання. Багато зв'язків аналогічні виявлені раніше, але є й нові результати. Так, встановлені чисельні зв'язки результатів психомоторних тестів з результатами, отриманими на перших змаганнях, проведених у групі початкової підготовки. Найбільш представницькими є тести на моторну пам'ять, теплінг-тест і тест Бурдона (коректурна проба).

Проведена робота дозволила дати рекомендації з використання системи показників при добірї молодших школярів до груп початкової підготовки із спортивної гімнастики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. – М.: Медицина, 1990. – 234 с.
2. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 77-82.
3. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищак, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
4. Общая психодиагностика / А.А. Бодалёв, В.В. Столин и др. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 304 с.
5. Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
6. Система подготовки спортивного резерва / Под ред. В.Г. Никитушкина. – М., 1993.
7. Fleishman E.A. Structure and Measurement of Psychomotor Abilities // The Psychomotor Domain: Movement Behavior. – Philadelphia: Lee & Febiger, 1972.
8. Singer R.N. Motor Learning and Human Performance. – New York: Macmillan, 1987.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Борщов Сергій Миколайович – Старший викладач Слов'янського державного педагогічного інституту.

Коло наукових інтересів: спортивні здібності і спортивний відбір

Чернобровкін Володимир Миколайович – Доцент Слов'янського державного педагогічного інституту.

Коло наукових інтересів: психологія особистості, психодіагностика

Хаст Леонід Григорович – Доцент Слов'янського державного педагогічного інституту.

Коло наукових інтересів: психодіагностика, статистичні методи в діагностиці

Стаття надійшла до редакції 6.09.2001 р.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕРГОНОМІЧНИХ ВИМОГ ДО ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ В 10 КЛАСІ

Віктор Вовкотруб

Відповідність конструктивних і функціональних можливостей навчальних засобів з фізики вимогам педагогічної ергономіки значною мірою повинна враховуватися на стадії проектування таких засобів. Демонстраційний експеримент з електродинаміки курсу фізики 10-ого класу неповною мірою задовольняє реалізації ергономічних вимог. Впровадження засобів мікроелектроніки сприяє розв'язанню проблеми.

Correspondence of constructive and functional possibilities of educational means for physics to the demands of pedagogical ergonomics is to be considered at the stage of such means design. The equipment for demonstrative experiment in electrostatics in the course of physics, Form 10, doesn't provide the realization of ergonomic demands. Introduction of microelectronics means contributes to the problem solution.

Проблеми узгодження конструктивних та функціональних можливостей обладнання з особливостями людського організму є предметом науки ергономіки. Стосовно трудової діяльності вчителя й учня (викладача й студента) виділено окремий напрямок – педагогічна ергономіка (2, 10). Специфічною особливістю навчання фізики є тісне поєднання викладання матеріалу, формулювання висновків, одержаних при дослідженні явищ з фізичним експериментом, аналізом графіків, таблиць та ін. Проблема ефективного використання навчального обладнання й технічних засобів потребує розв'язання на предмет удосконалення в плані максимальної відповідності фізіологічним особливостям людини, не переважуючи психічної діяльності учнів. Зокрема, обладнання для демонстраційного експерименту з електродинаміки включає значну частину засобів вимірювання та відображення інформації. Демонстрації, для виконання яких використовується таке обладнання, повинні в достатній мірі сприяти розумінню фізичних явищ, розкривати їх суть і бути нероздільною ланкою навчального процесу. Впровадження новітніх технологій до навчально-виховного процесу пов'язане з використанням й удосконаленням нових методів і форм викладання, що у свою чергу потребує постійного удосконалення й модернізації навчального експерименту в цілому і демонстраційного зокрема. Ергономічна оцінка матеріального й методичного забезпечення демонстраційного експерименту до вивчення даного розділу в курсі фізики 10 класу свідчить, що частина відповідного обладнання не відповідає тим чи іншим вимогам педагогічної ергономіки, зокрема, спостерігається невідповідність умовам діяльності вчителя і учнів, психофізіологічним особливостям сприйняття тощо, що пов'язано з певною застарілістю ряду вимірювальних приладів та прорахунками при проектуванні.

Фундаментальні ергономічні вимоги нерозривно пов'язані з основними принципами навчання. Зосередимо увагу на тих, що визначають рівень ергономічної оцінки відтворення явища й доступності сприймання учнем як критеріїв наочності матеріалу. Це такі вимоги:

- 1) відображення головного і найзагальнішого;
- 2) відповідність темпу експериментального відтворення навчального матеріалу темпу викладання;
- 3) виконання дидактичними засобами виховного навантаження;
- 4) виключення необхідності виконання складних кількісних розрахунків і логічних перетворень при подачі інформації;
- 5) економія часу вчителя й учня: технізація навчального процесу.

Засоби відображення інформації, що використовуються для виконання демонстраційного експерименту до теми “Електричне поле”, не задовольняють чіткого зчитування її учнями. За програмами (4) першою демонстрацією є “Будова і дія електрометра”. Комплект приладів дозволяє виявляти наявність електричних зарядів і порівнювати їх за величиною у відносних одиницях. На жаль, в останній модифікації приладу відсутнє матове покриття задньої стінки, чим викликана потреба використання матового екрану при підсвічуванні. Без цього не забезпечується достатня видимість, пов'язана з відбиванням світла від передньої скляної стінки електрометра.

Особливої уваги заслуговують більшість наступних демонстрацій до теми. Основною з них є “Закон Кулона”, мета виконання якої – встановлення взаємозалежності між значеннями електричних зарядів, відстанню між ними та силою при взаємодії. В описаних варіантах (1, 7) використовуються такі ж порівняльні методи визначення величин, зарядів і сили, якими користувався Кулон за допомогою крутильних терезів: поділом зарядів пополам та чутливими терезами (4, 197-198) або електростатичним маятником (7, 137-139) для порівняння сил. Проте крутильні терези Кулона були розташовані в скляному корпусі, чого в запропонованих варіантах не передбачено. Відповідно, на якість демонстрування значний вплив має вологість повітря в класі. Разом з тим нині недостатнім є відтворення лише класичного стилю дослідів та ще й з нижчим якісним рівнем. Згідно наведених вище четвертої й п'ятої ергономічних вимог необхідне відтворення прямого вимірювання кількісних значень фізичних величин сучасними засобами, з якими учні матимуть справу в подальшій діяльності. Згаданий вище електрометр не придатний для використання в таких дослідах. Чутливі терези є, навпаки, грубими, незручними при налагодженні

установки, врівноважуванні плечей і потребують виконання додаткових перетворень й обчислень. Відповідно є потреба в сучасних досконалих вимірювальних приладах для прямих вимірювань електричних зарядів і сили їх взаємодії.

Низький рівень ергономічної оцінки стосується й наступних демонстрацій теми: “Залежність ємності плоского конденсатора від площі пластин, відстані між ними та діелектричної проникності середовища”, для яких не забезпечено прямого вимірювання електроємності.

В аспекті експериментального відтворення потребують методичних розробок вивчення питань: “Робота електричного поля під час переміщення електричного заряду” та “Поняття потенціалу” в плані забезпечення можливості вимірювання відповідних величин.

Високої оцінки заслуговують методичні розробки М.Г.Цілінко (6) щодо методів прямих вимірювань восьми фізичних величин з використанням спроектованих автором чутливих, точних і надійних модулів, які складають комплект двох базових приладів та пристосувань до них. Нині вагоме значення приділяється приладам з цифровим відтворенням інформації на табло, що відповідає реалізації ергономічної вимоги технізації навчального процесу. У розробках Н.В.Федішової (5) це враховано при проектуванні й виготовленні засобів для навчального експерименту.

Разом з тим відповідно до антропометричних вимог загальна протяжність демонстраційної установки не повинна перевищувати одного метра (2, 15). Для більшості демонстрацій даної теми близьке розташування окремих елементів установки (електрофорної машини або “Розряду-1”, електрометрів, заряджених тіл тощо) негативно впливає на протікання демонстрації. Навіть рука демонстратора при виконанні необхідних маніпуляцій негативно впливає на результати відтворення значень фізичних величин. Тому запобігти такому взаємовпливу електричних полів вдається шляхом значного рознесення елементів установки, з чим і пов’язані порушення антропометричних вимог.

Розв’язати такі проблеми можна, розташувавши відповідні елементи установки в скляних акваріумах, закритих від впливу надмірної вологості, між якими розташовані металеві заземлені екрани, наприклад, алюмінієві пластини від комплекту приладів для вивчення властивостей електромагнітних хвиль. Знову ж забезпечення надійної видимості досягається підсвічуванням елементів з протилежного до класу боку через матові екрани, приставлені до акваріумів чи інших прозорих ємностей.

Аналізуючи демонстраційний експеримент до теми “Закони постійного струму”, варто відмітити тенденції до оновлення частини обладнання відповідно до ергономічних вимог. У фізичних кабінетах з’явилися цифрові вимірювальні прилади: амперметр-омметр, вольтметр-термометр, генератор звукової частоти з цифровим відображенням останньої тощо. Використання таких приладів уже при виконанні першої демонстрації до теми “Закон Ома для ділянки кола” значно спрощує підготовку демонстрації, так як вказані прилади мають високу точність вимірювання, зручні в керуванні, чим ліквідується необхідність коректування точності й “підгонки” показів амперметра та вольтметра до значень опорів, вказаних на демонстраційному магазині. Вибір меж вимірювань зводиться до натискання клавіші із вказаною межею на відміну від трьох маніпуляцій: вибору і під’єднання шунта (додаткового опору), заміни шкали, встановлення коректором стрілки на нуль. Відображена інформація вимірної величини і її найменування на табло не потребує додаткових розрахунків і визначень. Позитивним показником є й певна універсальність приладів, що відповідає економічним вимогам. Разом з тим варто врахувати й те, що використання одного й того ж вимірювального приладу (у даній демонстрації амперметра-омметра) для вимірювання двох фізичних величин у процесі виконання однієї демонстрації не сприяє реалізації дидактичної вимоги – простоти і чіткості побудови схеми демонстрації: відображення на одному табло значень різних фізичних величин неможливо здійснити одночасно. Це зумовлює вивчити й визначити такі моменти протягом усього терміну викладання курсу фізики й за необхідності скоректувати необхідну кількість універсальних приладів у переліку обладнання кабінету фізики.

Серед демонстрацій до теми “Магнітне поле” немає жодної, де б у достатній мірі забезпечувалася реалізація ергономічних вимог. Демонстрування взаємодії паралельних струмів рекомендовано виконувати з гнучкими провідниками – смужками алюмінієвої фольги. Для забезпечення видимості протікання процесу використовується тіньове проектування. У результаті установка, де здійснюється процес і тіньове зображення процесу досить рознесені в просторі, інформація зчитується і з екрану, і з установки. Аналогічні обставини не входять у рамки вимог до читабельності демонстраційної установки, для переважної більшості учнів зчитування з приладу неможливе, так як один гнучкий провідник закриває другий, а їх зміщення здійснюється вздовж лінії зору.

Корисно звернутися до змісту цього досліду у варіанті, виконаного самим Ампером з приладом, названим пізніше станком Ампера. Його модель можна сконструювати без використання ртуті, виготовивши дротяну рамку з 20 – 30 витків ізоляованого дроту. Її підвішують на двох нитках біфілярного підвісу. Центр нижньої сторони сполучають однією ниткою з основою приладу. Для підведення струму кінці провідників рамки сполучають з клеммами м’якими спіралеподібними провідниками, узятими від шнура, яким сполучені телефонна трубка з телефонним апаратом. Поряд і паралельно до однієї з вертикальних сторін рамки встановлюється вертикально провідник, кінці якого сполучають з окремими клеммами. Зафарбовані в різний

колір рамки і стаціонарно закріплений провідник забезпечують належну видимість і читабельність, не потребуючи проектування. Разом з тим забезпечується відповідність конструкції приладу вимогам техніки безпеки: вказана кількість витків рамки не потребує підведення високих значень струму. Аналогічний процес дублюється демонструванням або розв'язуванням за аналогічним змістом експериментальної задачі “Дія магнітного поля на струм” (1, 304-308). Для цього дослід характерні ті ж недоліки, значно усунути які можна, використавши той же станок Ампера. Для цього встановлюють постійний дугоподібний магніт так, щоб одна з вертикальних сторін рамки була розташована між його полюсами. Активну ділянку цієї сторони рамки ниткою сполучають з чутливим динамометром, цифровим, або взятим з комплекту приладу ПДЗМ. На основі станка Ампера легко складаються демонстраційні моделі стрілочних вимірювальних приладів амперметра й вольтметра електромагнітної системи.

Досить цінним є прилад для демонстрування відхилення електронного пучка магнітним полем (дослід №138 (7, 173-174), у якому експериментально відтворюється фізична суть процесів, які відбуваються у прискорювачах елементарних частинок. Такої ж ваги вартий дослід до вивчення будови й дії електронно-променевої трубки. На жаль, якісно виготовленого приладу до останньої демонстрації у фізичних кабінетах знайти важко, конструктивні особливості приладу потребують значних удосконалень.

Проблемними для вчителя є визначені програмами дві останні демонстрації до теми: “Будова і дія гучномовця” та “Магнітний запис звуку”. Промисловість не забезпечила фізичні кабінети такими моделями чи приладами, а використання лише таблиць не задовольняє переважну частину ергономічних вимог до демонстраційних дослідів.

Варіант демонстрації розмагнічування за допомогою нагрівання (дослід №140, (7, 190)) для спрощення установки потребує виконання у варіанті з постійним магнітом. Наявність у фізичному кабінеті порівняно потужного дугоподібного магніту сприяла б одержанню якісних результатів дослідів як вказаного, так і ряду інших.

Придільненню особливої уваги потребує демонстраційний експеримент до теми “Електричний струм у різних середовищах”. За програмами його складають 14 демонстрацій. Половина з них стосується експериментального відтворення природи й використання електричного струму в провідниках, вакуумі, газах, розчинах електролітів; решта – електричний струм у напівпровідниках. Для демонстрації “Залежність опору металів від температури” є прилад промислового виробництва, за допомогою якого в процесі демонстрування спостерігається зменшення яскравості світності електричної лампи при нагріванні послідовно ввімкненої з нею дротяної спіралі. Прилад використовується один раз і тому характерний низькими коефіцієнтами використання та відповідності економічним вимогам.

Щоб підвищити рівень ергономічної оцінки приладу, слід розробити кілька нових видів експерименту. Зокрема, поєднавши його в одній установці з цифровими вимірювальними приладами, корисно виконати постановку експериментальної задачі по визначенню термічного коефіцієнту опору металу з якого виготовлена спіраль.

Друга і третя демонстрації “Термоелектронна емісія” та “Однобічна електронна провідність вакуумного діода” виконуються з використанням приладу “Діод електровакуумний демонстраційний”. Прилад дозволяє проектувати на екран його внутрішню будову із забезпеченням доброї видимості. Результати демонстрування дослідів піддаються зчитуванню в якісному плані. Недоліком приладу є неякісна герметизація – кріплення клеми анода до скляного балона порівняно швидко втрачає міцність і прилад стає неремontоздатний.

Вище відзначено, що електронно-променева трубка не відповідає ряду ергономічних вимог (дидактичним: доступність сприймання, максимальне відтворення явища; технічним: надійність у роботі, легкість в обслуговуванні, варіювання параметрами). Зважаючи на актуальність вивчення питань з використанням відповідних демонструвань (будова і дія осцилографа, дисплею комп'ютера й ін.), пов'язаного з глобальною комп'ютеризацією, прилад потребує нагального удосконалення.

Потребують удосконалення демонстрації до вивчення електричного струму в розчинах електролітів на предмет забезпечення кількісного зчитування інформації принаймні хоч в одній із двох.

До вивчення електричного струму в газах удосконалення потребує не трубка для демонстрування самостійного розряду в газах при зниженому тиску, а підсобне обладнання (джерело високої напруги і вакуумний насос), які не забезпечують створення достатніх умов для одержання якісного результату процесу. Разом з тим, зміст демонстрацій позбавлений практичного спрямування, не забезпечує кількісного зчитування.

Для вивчення електричного струму в напівпровідниках програмами визначено 6 демонстрацій. Нині це природно, так як даний навчальний матеріал є базовим до вивчення фізичних основ мікроелектроніки, яка стрімко впроваджується до будь-яких галузей діяльності людини, зокрема, і до навчально-виховного процесу. Розширення політехнічного світогляду учнів пов'язане з постійним введенням до змісту освіти, зокрема курсу фізики, вивчення основ найважливіших напрямків науково-технічного прогресу, а отже, і достатнього експериментального відображення найактуальніших його сторін. Так демонструється будова і дія енергетичних машин, засобів радіотелефонного зв'язку, газового лазера, стрілочних

електровимірювальних приладів тощо. Не повною мірою це реалізовано для питань будови й дії мікроелектронних засобів: вузлів, пристосувань та в цілому електронно-обчислювального пристосування. Разом із тим з подібними засобами діти спілкуються ще в дошкільному віці. Отже у фізичних кабінетах повинні бути комплекти таких засобів, які б відповідали всій системі основних ергономічних вимог. Прикладом аналогічних комплектів є два комплекти, розроблені і виготовлені Н.В.Федішовою, розраховані для забезпечення виконання учнями експериментальних завдань (5).

Використання сучасної мікроелектронної бази до створення навчальних засобів дозволяє реалізувати і ергономічну вимогу щодо “можливостей змінювати умови проведення досліду, демонструючи вплив параметрів, якими варіюють, на результати досліду” (2, 15). Разом з тим такі прилади мають бути надійними в експлуатації, транспортабельними, легкими в обслуговуванні й ремонті. Цьому сприяють сучасні тенденції виготовлення комплектів (3, 337-339), до яких входять базові прилади й ряд модулів, як це реалізовано в розробках М.Г.Цілінко (6) і Н.В.Федішової (5).

Необхідність оптимізації функціонування ергатичної системи в основних формах навчально-виховного процесу, зокрема експериментального відтворення навчального матеріалу відповідно до вимог педагогічної ергономіки, сприяє зближенню суб'єктивної моделі з ідеальною, покладеною в основу навчального матеріалу. Використання учнями сучасного обладнання в процесі виконання експериментальних завдань визначає виключно важливу роль діяльнісного підходу до формування наочних образів в процесі навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч. 1/ Под ред. А. А. Покровского. – М.: Просвещение, 1978. – 351 с.
2. Наумчик В.Н., Саржевский А.Н. Наглядность в демонстрационном эксперименте по физике: /Эргон. подход/. – Мн.: Изд-во БГУ, 1983. – 96 с.
3. Основы методики преподавания физики в средней школе. В. Г. Разумовский, А.И.Бугайов, Ю.И.Дик и др./ Под ред. А.В.Перышкина и др.– М.: Просвещение, 1984.- 398 с.
4. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7 – 11 класи.– Київ: Перун, 1996.– 144 с.
5. Федішова Н.В. Комплект автоматичних пристроїв і функціональних вузлів електронної техніки для фізичного експерименту //Наукові записки. Випуск XVI.– Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВГ Ш КДПУ ім. В.Винниченка, 1999.– С. 40-45.
6. Цілінко М.Г. Саморобні електронні прилади в навчальному експерименті. Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990.– 141 с.
7. Шахмаев Н.М., Шилов В.Ф. Физический эксперимент в средней школе. – М.: Просвещение, 1989.– 215 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовкотруб Віктор Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: удосконалення системи навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИВЧЕННЯ ХВИЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ

Олег Волчанський

У роботі аналізується вивчення студентами хвильових процесів у вузівській лабораторії. Пропонується доповнити їх дослідженням властивостей теплових хвиль. Представлено теоретичне обґрунтування пропонованих досліджень та блок-схема експериментальної установки. Наведені типові результати вимірювань та їх аналіз.

The studying of wave processes by students in a teaching laboratory is under analysis in the work. It is proposed to add such studying by investigations of thermal wave properties. Both theoretical substantiation and experimental installation scheme are presented. There are is given examples of experimental results and their analysis.

Вивченню хвильових процесів приділяється велика увага в курсі фізики. Виконання відповідних лабораторних робіт заплановано при вивченні розділів “Механіка”, “Електрика і магнетизм”, “Оптика”, “Атомна та ядерна фізика” (7, 9). У цих роботах експериментально досліджуються властивості механічних та електромагнітних хвиль або використання цих двох типів хвиль для вивчення фізичних явищ.

У той же час поза межами лабораторного практикуму залишаються інші типи хвиль і зокрема такий цікавий їх вид як теплові. Окрім збільшення обсягу знань студентів про хвильові процеси, вивчення даного типу хвиль дозволило б поліпшити викладання розділу “Термодинаміка та молекулярна фізика”, в якому

експериментальне дослідження хвильових процесів зводиться лише до використання звукових та електромагнітних хвиль при вимірюванні теплоємності (7, 298-303).

Теплові хвилі виникають при модульованому в часі нагріванні зразка. Результируючі коливання температури, що поширюються від місця нагріву, набули назву теплових або температурних хвиль (11, 177-179). Особливістю цих хвиль, на відміну від акустичних, є сильне затухання (порядку 500 разів на довжині хвилі λ_T , а, також залежність λ_T а, і глибини затухання від частоти модуляції джерела нагріву ($\lambda_T \sim \omega^{-1/2}$).

Ця унікальна властивість робить теплові хвилі незамінним інструментом при пошаровій безруйнівній діагностиці невеликих за розмірами об'єктів, наприклад, виробів мікроелектроніки (2). В області модульованого нагріву середовища створюється своєрідний "тепловий зонд", переміщуючи який, можна досліджувати внутрішню будову зразка, виявляючи місця неоднорідності його теплових властивостей (тріщини, порожнечі, фазові границі і т.д.). Причому розмірами зонду, а також глибиною зондування можна керувати, змінюючи частоту модуляції джерела нагріву.

Оскільки через сильне затухання детектувати безпосередньо теплові хвилі важко, їх реєструють за супутніми явищами: генерованими за рахунок теплового розширення механічними коливаннями, надлишковим тепловим випромінюванням, локальній зміні показників заломлення і відбивання світла і т.д. (3, 10).

У даній роботі пропонується метод дослідження властивостей теплових хвиль на основі фотоакустичного (ФА) ефекту. У цьому методі реєструються акустичні хвилі, що виникають всередині зразка за рахунок теплового розширення в області проходження теплової хвилі.

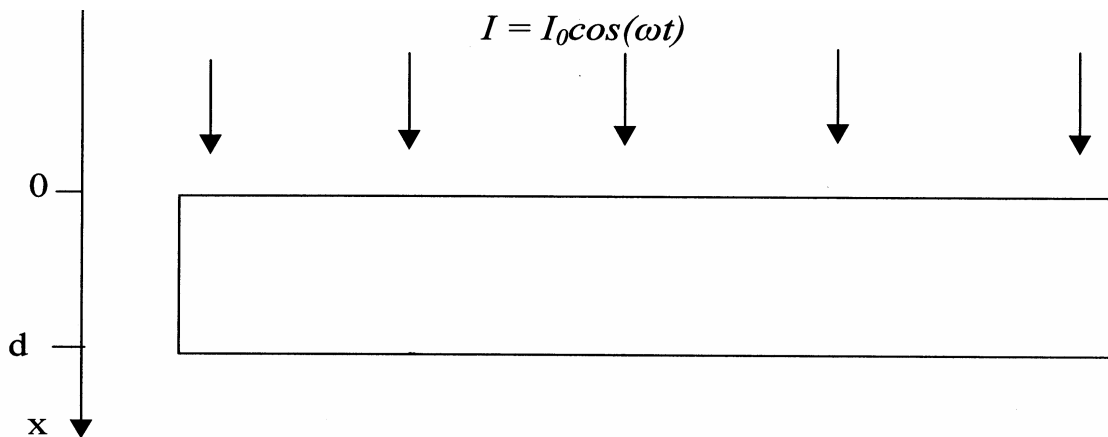
Щоб отримати якісне уявлення про механізм генерування ФА сигналу в конденсованому середовищі, розглянемо наступну найпростішу одновимірну модель. Нехай пластина ізотропного твердого тіла товщиною d (мал.1) рівномірно освітлюється в площині $x=0$ світлом, модульованим за інтенсивністю по закону:

$$I = I_0 \cos(\omega t) \tag{1}$$

Для спрощення розрахунків розв'яжемо задачу в комплексному вигляді. Припустивши, що вся поглинута світлова енергія перетворюється в теплову, можемо записати рівняння теплопровідності:

$$c\rho \frac{\partial T}{\partial t} - \chi \frac{\partial^2 T}{\partial x^2} = \alpha \frac{I_0}{2} e^{-\alpha x} e^{i\omega t}, \tag{2}$$

де c , ρ , χ і α - питомі теплоємність і густина, теплопровідність і коефіцієнт оптичного поглинання матеріалу, T - модульована температура зразка.



Мал.1.

Розв'язок однорідного рівняння

$$c\rho \frac{\partial T}{\partial t} - \chi \frac{\partial^2 T}{\partial x^2} = 0 \tag{3}$$

шукаємо у вигляді

$$T_{\text{одн}}(x,t) = Ae^{\eta t} e^{i\omega t} \quad (4)$$

Після підстановки (5) в (4) отримуємо:

$$\eta = (1+i)(\omega_{\text{ср}}/2\chi)^{1/2} = \frac{(1+i)}{l},$$

де $l = (2\chi/\omega_{\text{ср}})^{1/2}$ – довжина теплової дифузії.

Із врахуванням неоднорідного доданку отримуємо розв'язок рівняння (2) у вигляді:

$$T(x,t) = A_1 e^{-\alpha x} e^{i\omega t} + A_2 e^{+x/l} e^{i(\omega t + x/l)} + A_3 e^{-x/l} e^{i(\omega t - x/l)} \quad (5)$$

$$\text{де } A_1 = \frac{\alpha I_0}{2\chi(\eta^2 - \alpha^2)}$$

Відкинувши із фізичних міркувань доданок із зростаючою вглиб зразка температурою, отримуємо:

$$T(x,t) = A_1 e^{-\alpha x} e^{i\omega t} + A_3 e^{-x/l} e^{i(\omega t - x/l)} \quad (6)$$

Нехтуючи тепловідводом у навколишнє середовище, запишемо граничну умову:

$$\chi \frac{\partial \theta}{\partial x} \Big|_{x=0} = 0, \quad (7)$$

звідки

$$A_3 = -\frac{\alpha}{\eta} A_1, \quad (8)$$

тоді остаточно комплексна температура на глибині x :

$$T(x,t) = \frac{\alpha I_0}{2\chi(\eta^2 - \alpha^2)} (e^{-\alpha x} e^{i\omega t} - \frac{\alpha}{\eta} e^{-x/l} e^{i(\omega t - x/l)}) \quad (9)$$

Перший доданок описує коливання температури, зумовлені поглинанням світла в даній точці, а другий відповідає теплу, що надійшло від інших областей середовища і описує власне теплову хвилю (11, 177-179). Довжина теплової дифузії $l = (2\chi/\omega_{\text{ср}})^{1/2}$ відповідає глибині затухання хвилі в e разів.

Із рівняння поверхні рівної фази $\varphi = \omega t - x/l$ можна отримати, що швидкість хвильового фронту $v = \omega l = (2\omega\chi/\text{ср})^{1/2}$ пропорційна $\omega^{1/2}$. Довжина хвилі $\lambda = vT = 2\pi l$. Видно, що тепла хвиля затухає на своїй довжині в $e^{2\pi} \approx 500$ разів.

Бачимо, що теплові хвилі мають принципові відмінності від традиційно досліджуваних у лабораторному практикумі акустичних та електромагнітних хвиль, оскільки, по-перше, швидкість хвильового фронту залежить від частоти модуляції і, по-друге, у самому записі хвильового рівняння закладено сильне затухання

амплітуди хвилі з глибиною: $T(x,t) = \frac{\alpha^2 I_0}{2\chi\eta(\eta^2 - \alpha^2)} e^{-x/l}$. Для твердих тіл глибина затухання теплових

хвиль сягає від 1 мм для частот порядку 10 Гц до 1 мкм для частот порядку 10 МГц.

Сильне затухання робить практично неможливим безпосередню реєстрацію теплових хвиль (наприклад, піроелектричними датчиками), що ставить, на перший погляд, велику перепону на шляху вивчення їх властивостей у вузівській лабораторії (1). У той же час досить нескладно детектувати акустичні хвилі, що

виникають всередині зразка за рахунок теплового розширення в області проходження теплової хвилі. Слід зазначити, що, оскільки у звуковому діапазоні акустичні хвилі на декілька порядків довші за теплові і за характерні розміри досліджуваних об'єктів, вони в даному випадку слугують лише пасивними носіями інформації, отриманої від хвиль теплових.

Розрахуємо акустичний відгук зразка (механічні коливання неопроміненої його поверхні), нехтуючи виділенням тепла при його деформації. Запишемо рівняння термопружності в наступному вигляді:

$$\frac{\partial^2 U}{\partial X^2} - \frac{1}{V_{зв}^2} \frac{\partial^2 U}{\partial t^2} = \xi a_T \frac{\partial \theta}{\partial X}, \quad (10)$$

де U -пружні зсуви, $V_{зв}$ -швидкість поширення повздовжніх об'ємних акустичних хвиль, a_T –коефіцієнт теплового розширення матеріалу,

$$\xi = \frac{\alpha + \frac{2}{3}\mu}{\lambda + 2\mu}, \quad \lambda \text{ і } \mu - \text{коефіцієнти Ламе.}$$

Вважаючи границі $x=0$ і $x=d$ вільними і прирівнюючи механічну напругу на цих границях до нуля, отримаємо наступні граничні умови:

$$\left. \frac{\partial U}{\partial X} \right|_{x=0,d} = -\xi a_T T(0, d) = 0 \quad (11)$$

У результаті розв'язку рівняння (10) з граничними умовами (11) знаходимо вираз для акустичних зміщень тильної поверхні зразка

$$U_{x=d} = \frac{\alpha I_0 \xi \alpha}{2\chi(\eta^2 - \alpha^2)} \frac{k}{\sin(kd)} \left[\frac{1}{\alpha^2 + k^2} - \frac{\alpha}{\eta(\eta^2 + k^2)} \right]. \quad (12)$$

Видно, що амплітуда акустичного відгуку прямо пропорційна інтенсивності модульованого випромінювання, коефіцієнту теплового розширення матеріалу, обернено пропорційна його теплопровідності і є складною функцією світлового, теплового та звукового векторів. Подальше спрощення виразу для ФА сигналу звичайно досягається вибором конкретного співвідношення величин α , η і k .

У залежності від того, який вид неоднорідності дає основний внесок у контраст ФА топограми, умовно виділяють оптичний, термохвильовий і акустичні режими ФА мікроскопії. Особливий інтерес представляє термохвильова ФА мікроскопія своєю унікальною властивістю підповерхневої візуалізації теплової структури оптично непрозорих об'єктів (1-6). Візуалізація обумовлена розсіянням теплових хвиль на областях з варіаціями густини, теплоємності і теплопровідності. Використовуючи приведену раніше залежність довжини теплової хвилі від частоти модуляції світла, можна, варіюючи частоту, здійснювати пошарову візуалізацію теплових неоднорідностей оптично непрозорих об'єктів (1). Глибину шару можна змінювати від одиниць мм на частотах ≈ 10 Гц до одиниць мкм на частотах ≈ 10 МГц (2).

У даній роботі за допомогою нескладної установки студентам пропонується виконати ряд досліджень, спрямованих на вивчення властивостей теплових хвиль. Досліджуваний зразок приклеюється до датчика акустичного сигналу (п'єзоелектричний перетворювач). На поверхню зразка направляється лазерний промінь, модульований за інтенсивністю механічним переривачем. П'єзоелектричний перетворювач розміщується на двокоординатному столику, що дозволяє здійснювати переміщення зразка відносно нерухомого лазерного променя. Сигнал датчика після підсилення вимірюється вольтметром. Переміщення здійснюється вручну з допомогою мікрометричних гвинтів.

За допомогою вищеописаної установки студентам пропонується виконати ряд досліджень, спрямованих на вивчення властивостей теплових хвиль. У першому циклі досліджень вивчається сильнозатухаючий характер теплових хвиль і залежність глибини затухання від частоти.

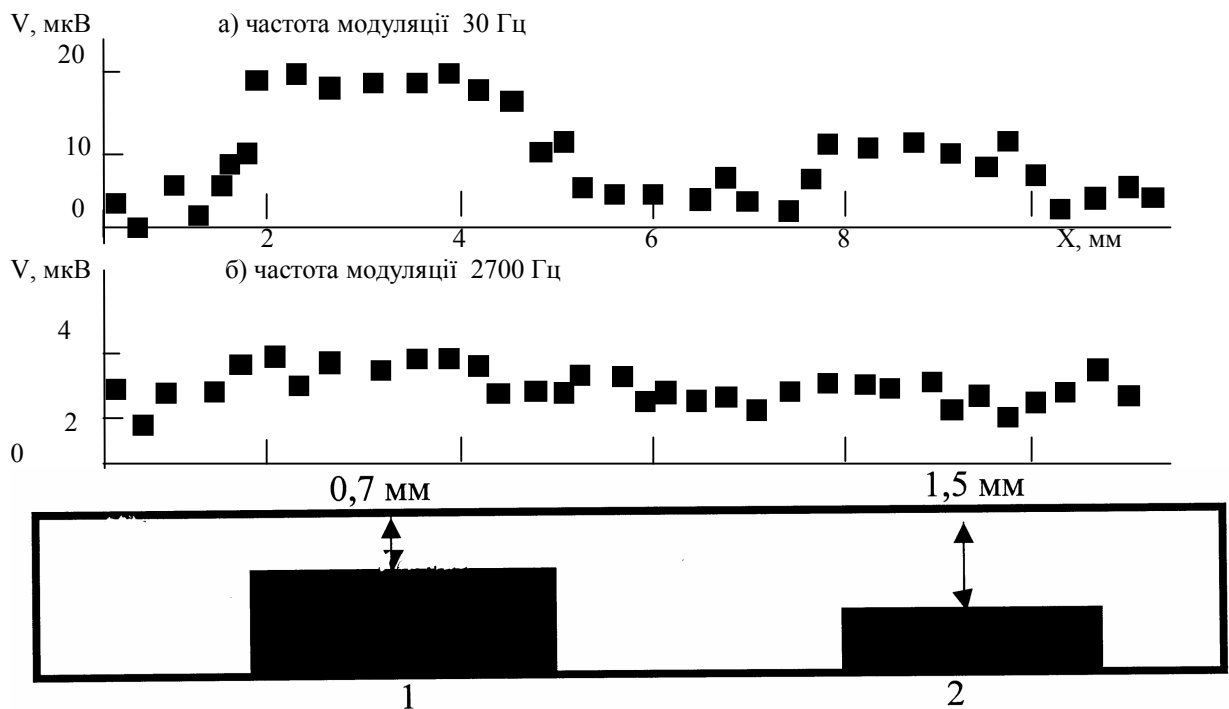
Модельні зразки являють собою металеві пластинки, всередині яких на різних глибинах створені порожнини. Сама ж поверхня зразка полірована для досягнення максимальної її однорідності.

Виставивши найменшу частоту модуляції, студенти переміщують столик разом зі зразком відносно лазерного променя, вимірюючи для кожного положення сигнал п'єзодатчика. На тих ділянках зразка, де тепла хвиля починає розсіюватись на підповерхневому дефекті, сигнал п'єзодатчика змінюється, що

фіксується вольтметром. Відкладаючи на міліметровому папері залежність показів вольтметра від положення зондуючого променя, отримують термохвильову топограму зразка, з якої визначають положення підповерхневих дефектів.

Збільшуючи частоту модуляції і зменшуючи тим самим довжину теплової хвилі, студенти повторно знімають термохвильову топограму зразка. Вони виявляють, що розташовані більш глибоко дефекти, до яких тепер тепла хвиля не доходить, перестають проявлятися на топограмі.

Як приклад на мал. 2 наведені отримані за допомогою описаної установки термохвильові топограми алюмінієвого зразка (прямокутна пластинка $14 \times 14 \text{ мм}^2$ товщиною 2,3 мм) на двох різних частотах модуляції. У пластині було створено механічні дефекти – висвердлені отвори діаметром 3,6 мм різної глибини, як показано на умовному розрізі зразка в поясненні до малюнку (пустоти показані темним кольором).



Мал. 2.

Із топограми, знятої на частоті 30 Гц (Мал. 2 (а)) видно, що ФА сигнал зростає там, де лазерний промінь зондує області з погіршеними умовами відводу тепла (підповерхнева порожнечка). Розраховане значення довжини теплової дифузії на даній частоті $l \approx 1,15 \text{ мм}$. Амплітуда сигналу від області з дефектом 1 (глибина залягання 0,7 мм) приблизно в 2,5 рази більша, ніж від бездефектної області, а для області з дефектом 2 (глибина залягання 1,5 мм) – приблизно в 1,7 рази більша, ніж бездефектної.

ФА топограма, знята на частоті 2700 Гц для того ж зразка, наведена на Мал.2 (б). У цьому випадку довжина теплової хвилі, а значить, і глибина її проникнення менше від глибини залягання дефектів, отже, “тепловий зонд” не досягає дефектної області і “не відчуває” ніяких порушень структури зразка. З малюнку видно, що сигнал від всіх областей практично однаковий ($l \approx 1,15 \text{ мм}$).

Студенти впевнюються, що візуалізація дефектів відбувається за рахунок теплових хвиль (так і повинно бути, оскільки довжина генерованих акустичних хвиль на декілька порядків перевищує розміри самого зразка і вони на дефектах не розсіюються).

На основі цих даних визначається довжина теплової хвилі на різних частотах модуляції і порівнюються з розрахунковими. Робиться висновок про сильнозатухаючий характер теплових хвиль і залежність їх довжини та глибини затухання від частоти модуляції джерела нагріву.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Baumann T., Dacol F. and Melcher R.L. Transmission thermal wave microscopy with pyroelectric detection // *Appl.Phys.Lett* – 1983. – Vol.43, №1. – P.71-73.
2. G.Busse Imaging with Optically Generated thermal Waves // *IEEE Transactions on Sonics and Ultrasonics*. – 1985. – Vol.SU-32, №2. – P.355-364.
3. Chen L., Yang K.H., and Zhang S.Y. New technique of photodisplacement imaging using one laser for both excitation and detection // *Appl.Phys.Lett* – 1987. – Vol.50, №19. – P.1349-1351.
4. Rosencwaig A. Photoacoustic Microscopy // *American Laboratory*. – 1979. – Vol.11, №4. – P.39-49.

5. Rosencwaig A. Thermal wave microscopy with photoacoustics // J.Appl.Phys. – 1980. – Vol.51, №4. – P.2210-2211.
6. Shu-yi Zhang and Li Chen Photoacoustic Microscopy (PAM) and detection of surface features of semiconductor devices // in Photoacoustic and Thermal wave phenomena in semiconductors (ed. by A.Mandelis) New York.: Elsevier Science Publ. – 1987. – P.29-51.
7. Лабораторный практикум по общей физике (Под ред. Е.М.Гершензона, Н.Н.Малова. – М.: Просвещение, 1985. – 351 с.
8. Жаров В.П., Летохов В.С. Лазерная оптико-акустическая спектроскопия – М.: Наука, 1975. – 320 с.
9. Програми для фізико-математичних факультетів педінститутів. Зб.№ 2. За заг ред. М.І.Шкіля та Г.П.Грищенко. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992 – 144 с.
10. Сверхчувствительная лазерная спектроскопия./ Под ред. Д.Клайджера – М.: Мир, 1986. – 519 с.
11. Сивухин Д.В. Общий курс физики. Т.2 – М.: Наука, 1975. – 551 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Волчанський Олег Володимирович – доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фотоакустичні явища в напівпровідниках.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Ольга Гавриленко

Стаття присвячена методичним аспектам навчання аудіюванню в комп'ютерній лінгводидактиці. Розглядаються питання поетапної роботи з аудіотекстом, пропонується системно-градуований підхід побудови мультимедійних опор в комп'ютерних програмах.

The article is devoted to the methods of teaching listening comprehension aspects in computer linguistic didactics. The questions of stage work with the audiotext are described, the system-graduate approach of multimedia support in computer programmes building is offered.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Розуміння є основою й вирішальним компонентом аудіювання. Воно виникає в результаті впізнання окремих слів чи модальних фраз на основі попереднього мовленнєвого досвіду аудиторів. За психолінгвістичною теорією (1), аудіювання – це активний мисленнєвий процес, при якому сприймання інформації людиною передбачає паралельну побудову своєї власної інформації та її зіставлення з почутою. Навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності є практичною метою навчання аудіюванню в середній школі. Згідно навчальної програми учні старших класів повинні розуміти на слух різноманітні тексти в одноразовому пред'явленні вчителем і в звукозапису. Тривалість звучання текстів – до двох хвилин. Навчання аудіювання як самостійного виду мовленнєвої діяльності передбачає сприймання та розуміння учнями текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст. Тексти мають бути різного характеру. У школі частіше використовують фабульні тексти, рідше – описові. Учні повинні не тільки вміти розуміти безпосереднє літературно – розмовне мовлення вчителя, учнів, а й в умовах опосередкованого сприйняття розуміти інформацію, (наприклад, оголошення по радіо, прогноз погоди, короткі історії, оповідання у звукозаписі).

Методичною наукою вже доведено, що використання комп'ютерної техніки значно підвищує рівень навченості іноземній мові. З'явилися нові напрямки навчання які базуються на широкому використанні комп'ютера. Вони включені в національні програми різних країн. Це такі напрямки:

- CAI (Computer-Assisted Instruction);
- CML (Computer-Managed Learning);
- CBE (Computer-Based Education);
- CAT (Computer-Assisted Teaching);
- CALL (Computer-Assisted Language Learning).

Питання впровадження комп'ютера в навчальний процес з іноземних мов є предметом дослідження нової галузі науки – комп'ютерної лінгводидактики. Ми розглядаємо її як самостійний напрямок у дидактиці та методиці навчання мовам. Лінгводидактика розроблялась у шістьох аспектах:

- ергономічному (В.Я Ляпідус, А.Г. Мордвінов.);
- психолого-педагогічному (Н.Ф.Тализіна, Т.В.Габай, М.А.Акопова, Е.Енгланд);
- технічному (В.Денінг);
- програмно-інформаційному (А.М.Довгялло, М.Хазен, Е.С.Полат);

- лінгвометодичному (Р.Г.Піотровський, Е.Л.Носенко, А.В.Зубов);
- дидактичному (А.В.Зубов, М.М.Кеннінг).

Практичною розробкою та використанням комп'ютерних програм з іноземних мов займаються: П.Г.Асоянц, Е.А. Власов, Л.Н. Волчкова, Т.І. Коваль, П.Я.Сліпак, П.І.Сердюков, Г.С.Чекаль, Н.М.Чемерис та інші. Розроблені комп'ютерні програми направлені на формування головним чином граматичних, лексичних й орфографічних навичок та вмінь. Є програми з читання. Це програми таких авторів: А.Ф.Андрєєвої, В.Г.Городилова, А.П.Журавльова, Т.П. Карпилович, Н.Л. Попкович. Теоретичні та практичні питання використання комп'ютерної технології навчання мовам розглядалися у дисертаційних роботах В.Н. Алаликіна, П.І.Сердюкова, О.Л.Цеомашко, Н.І.Муліної та ін.

На основі аналізу робіт вищезгаданих вчених, та аналізу досліджень з лінгводидактики (2, 77-82), (3, 9-70) ми визначили лінгвометодичні можливості застосування комп'ютерних засобів навчання при оволодінні іноземною мовою, формуванні навичок та умінь мовної діяльності. Процеси взаємодії учнів й викладачів з ПК та комунікації з допомогою ПК ґрунтуються в основному на письмовій мові. Тому основні дидактичні можливості ПК закладено в області навчання читанню і письмової мови з іноземної мови. В цьому режимі комп'ютер володіє ергономічними і логічними засобами. У таблиці 1 розглянуто основні види лінгвометодичних завдань, та форми реалізації аспектів навчання в комп'ютерній технології.

Таблиця 1

Лінгвометодичні можливості комп'ютерних засобів навчання

Аспекти навчання	Форми реалізації в комп'ютерному навчанні учнями	Форми реалізації в комп'ютерному навчанні викладачем
Фонетика	1. Формування аудитивних навичок пізнання звуків, правил вимови та інтонації. 2. Формування ритміко-інтонаційних виголошених навичок відтворення.	1. Формування артикуляційних виголошених навичок 2. Порівняння запису мови учня й зразка
Граматика	1. Одержання довідниково-інформаційної підтримки 2. Формування рецептивних, тренувальних граматичних навичок читання та аудіювання. 3. Контроль рівня граматичних навичок на основі тестових програм. 4. Діалог – вільне вживання граматичного явища	1. Формування продуктивних граматичних навичок писемої мови. 2. Контроль рівня граматичних навичок на основі тестових програм. 3. Використання візуальної наочності.
Лексика	1. Формування рецептивних лексичних навичок читання та аудіювання. 2. Розширення пасивного й потенційного словника. 3. Одержання довідниково-інформаційної підтримки 4. Контроль рівня сформованості лексичної грамотності	1. Формування рецептивних лексичних навичок письмової мови. 2. Контроль рівня сформованості лексичної грамотності на основі тестових й ігрових програм. Використання візуальної наочності
Орфографія	Написання диктантів. Відновлення пропущених у словах літер, слів у реченнях, речень у тексті. Ігри типу Scrabble (кросворди)	1. Правопис слів.
Читання (аналітичне, синтетичне)	1. Формування навичок установлення звуко-буквених відповідностей. 2. Закріплення рецептивних лексичних і граматичних навичок читання. 3. Оволодіння уміннями вичленити з тексту змістовної необхідної інформації. 4. Формування умінь самостійного подолання мовних труднощів. 5. Одержання довідниково-	1. Навчання техніки читання вголос. 2. Удосконалення навичок техніки читання за рахунок: - варіювання поля сприймання; - темпу читання; - зміни розміщення тексту чи його частини; - вибір вправ і завдань з тексту 3. Закріплення рецептивних лексичних і граматичних навичок читання. 4. Навчання способам аналізу тексту.

	інформаційної підтримки. 6. Контроль якості й розуміння прочитаного тексту. 7. Стимулювання вдосконалення мови. 8. наявність зворотного зв'язку. 9. Використання візуальних опор.	5. Надання довідниково-інформаційної підтримки шляхом повідомлення мовної чи лінгвістичної інформації. 6. Контроль правильності й глибини розуміння прочитаного тексту.
Аудіювання	1. Формування фонетичних навичок аудіювання. 2. Стимулює удосконалення мови.	1. Контроль розуміння прослуханого тексту
Говоріння	1. Організація спілкування в парах і групах з використанням ролевих ігор на базі моделюючих програм. 2. Формування фонетичних навичок говоріння.	1. Організація спілкування в парах і групах з використанням ролевих ігор на базі моделюючих програм. 2. Формування фонетичних навичок говоріння.
Переклад	1. Формування лексичних та граматичних навичок перекладу. 2. Контроль правильності перекладу. 3. Набуття навичок редагування текстів перекладу з використанням текстових редакторів і систем машинного перекладу. 4. Одержання довідниково-інформаційної підтримки. 5. Стимулювання удосконалення мови. 6. Підвищення відповідальності учня.	1. Формування лексичних та граматичних навичок перекладу. 2. Контроль правильності перекладу. 3. Набуття навичок редагування текстів перекладу з використанням текстових редакторів і систем машинного перекладу. 4. Одержання довідниково-інформаційної підтримки.
Письмо і письмова мова	1. Навчання каліграфії з допомогою оптичного пера. 2. Вироблення індивідуально або в малій групі продуктивних лексичних і граматичних навичок письмової мови. 3. Формування орфографічних навичок з допомогою навчальних програм, систем корекції. 4. Контроль рівня сформованості орфографічних навичок з допомогою систем виявлення помилок. 5. Оволодіння репродуктивною та реконструктивною писемною мовою з використанням шаблонів документів і систем автоматичної переробки тексту (Story-Board). 8. Довідниково-інформаційна підтримка в ході написання тексту.	1. Навчання творчої письмової мови з використанням програм автоматичного складання текстів. 2. Технічна підтримка процесу створення тексту (набір, корекція, друк). 3. "Соціалізація" письма шляхом тиражування текстів у локальних мережах. 4. Вивчення структури тексту, його змісту й мовного матеріалу.

З аналізу таблиці випливає, що найменше розроблено форми реалізації навчання: аудіювання, фонетика та говоріння в комп'ютерній лінгводидактиці. Найбільш розробленими є аспекти навчання: читання, письмо, переклад та граматики. Нами визначені додаткові форми реалізації навчання аудіюванню в комп'ютерній технології. До них ми віднесли:

- використання візуальної наочності;
- використання функціональних шумів;
- використання музичного супроводу;
- формування навичок та вмій аудіювання;
- удосконалення навичок та вмій аудіювання, а також їх корекція за рахунок: варіювання умов сприйняття (темп мовлення, кількість пред'явлень аудіотексту, надання опор та орієнтирів);
- удосконалення навичок та вмій розуміння аудіотексту при опосередкованому сприйнятті та мінімальній кількості пред'явлень за рахунок системно-градуального підходу до організації візуальних опор;
- формування лексичних навичок аудіювання;

Комп'ютерні програми направлені на навчання читанню, лексиці, граматиці, письму, фонетиці не навчають учнів цілеспрямованому аудіюванню, їх дія є опосередкованою і, на нашу думку, малоефективною. Вони не характеризуються наявністю спеціально підібраних текстів, у них не витримуються етапи роботи над аудіотекстами. Опосередкованість проявляється в сприйнятті правил, інструкцій, окремих слів та виразів, звуків. Навчання аудіюванню в методичному плані – це спеціально організована програма дій з аудіотекстом (4, 130). До таких програм можна віднести мультимедійну навчаючу програму “Професор Хіггінс” (фонетика), комп'ютерну програму “Bridge to English version” 99 (лексика та граматики), комп'ютерний курс “English Platinum” (фонетика, правопис, лексика), комп'ютерний курс англійської мови “Intell” (граматика, пунктуація) та інші.

Прикладом програми для навчання аудіюванню може бути мультимедійний підручник “Learn to Speak English”. Учень сприймає на слух аудіотекст. На екрані учень має змогу слідкувати за мімікою та артикуляцією диктора. В окремому віконці є друкована текстова підтримка. Перед прослуховуванням, учень має змогу ознайомитися з невідомою йому лексикою. Перевірка розуміння здійснюється шляхом заповнення пропусків у друкованому тексті словами, які вимовляє диктор. Пропущені слова вписуються за допомогою клавіатури. Помилка в написанні сигналізується виділенням помилкового символу. Позитивним є те, що в програмі існує передтекстовий етап, використовуються візуальні опори: диктор, друкований текст. Ці опори полегшують процес сприйняття інформації. Недоліком, на нашу думку, є невдала організація перевірки, бо перевіряється не стільки розуміння смислу тексту, а правопис слів.

Комп'ютерна програма “Англійська в три прийоми” навчає аудіюванню діалогічного мовлення. Вона має три рівня складності, що є значним позитивом. Учні мають можливість слухати весь діалог, повертатися до прослуховування окремих реплік, мають можливість необмеженої кількості пред'явлень того самого аудіоматеріалу. Тему діалогу учень вибирає сам. Перевірка здійснюється шляхом звукового відтворення реплік з боку учня, а з боку комп'ютера здійснюється ідентифікація сказаного з наявним у діалозі. Недоліком програми, на нашу думку, є перевірка розуміння шляхом говоріння. Залишається незрозумілим питання, що саме перевіряється – сформованість навичок говоріння чи розуміння смислу сприйнятого на слух повідомлення. Другим недоліком є недосконалість апарату розпізнавання мовлення. Часто учень відтворює репліки правильно, а комп'ютер його не сприймає.

Аналізуючи подібні програми з методичної точки зору, ми визначили основні недоліки відомих нам програм з аудіювання:

- відсутність дотекстового етапу роботи з аудіотекстом;
- подання нових слів в вигляді словника, а не в контексті (відомо, що запам'ятовування та семантизація слів чи фраз здійснюється швидше та міцніше саме в контексті. Поверхове запам'ятовування нових слів призводить до їх невпізнання при аудіюванні іншого тексту);
- ігнорування словникової опори з щойнопредставлених слів при прослуховуванні аудіотекста, якщо попереднє закріплення нової лексики було відсутнє;
- відмічається одноплановість використання зорових опор при аудіюванні. Друкований текст та малюнки до тексту майже завжди складають весь арсенал зорових опор;
- відсутня проблемна установка перед прослуховуванням тексту. Використовуються установки типу: Послухайте текст та виконайте перевірений тест до нього. (Установка повинна містити інтригуючий, проблемний елемент. Наприклад: Послухайте текст про молоду пару. З'ясуйте, чому їм не судилося бути разом. Подумайте, як би ви вийшли з ситуації, у якій вони опинились);
- ігнорування використання стереофонічних та шумових ефектів, використання музики в передтекстовому етапі або під час звучання самого тексту;
- розробники програм часто обмежуються тільки тестом множинного вибору при здійсненні контролю розуміння аудіоінформації.

У методичній літературі зазначається, що методичний аспект комп'ютерної лінгводидактики мало розроблений. У зв'язку з появою мультимедія перед наукою постає питання, як ефективно використовувати її засоби для здобуття та корекції навичок і вмінь аудіювання. Аналізуючи програми з аудіювання та навчання іншим видам мовленнєвої діяльності, ми прийшли до висновку, що постає проблема раціонального використання зорових та слухових опор у комп'ютерній програмі з аудіювання. Саме в навчанні аудіюванню опора відіграє важливу роль у сприйнятті інформації. Існує тенденція використовувати одні й ті самі опори та в однаковій кількості протягом усієї програми. Розробниками не передбачається зміна режиму подачі зорових опор у бік їх зменшення, або їх переходу в інший, більш простий вид. Відомо, що кінцева мета навчання аудіюванню є натренувати учня розуміти текст з першого пред'явлення без будь-якої опори. Адже саме при такому режимі, на нашу думку, учень поступово навчається розуміти текст з першого пред'явлення. Ми пропонуємо системно-градуваний підхід використання візуальних опор у комп'ютерних програмах з навчання аудіюванню. Він складається з системи зорових опор, направлених, в ідеальному варіанті, на зняття лексичних, граматичних, фонетичних, та смислових труднощів, з якими учень зустрічається при слуханні тексту. Наприклад, для зняття лексичних труднощів ми пропонуємо наступні опори до та під час слухання тексту: незнайомі слова, ключові слова,

основні слова. Для зняття смислових труднощів: план до тексту; друкований варіант тексту; серії сюжетних малюнків, що допомагають розкривати смисл. До граматичних: схеми, правила в таблицях. Але тут, на нашу думку, доцільніше буде показати друкований варіант граматичного явища, для швидкого пригадування (відомо, що зоровий аналізатор є сильнішим за слуховий). Щодо градуїзованості пред'явлення опор вони поступово повинні переходити в бік зменшення протягом усієї програми. У результаті зменшення опор по кількості, вони переходять у зменшення інформаційної значимості. Так, наприклад, основні слова переходять у ключові, друкований текст набуває вигляду плану іт. Поступово й ці опори зникають, виводячи учня на значно новий рівень аудіювання.

Отже, на нашу думку, системно-градуїований підхід у використанні візуальних опор значно підвищить ефективність навчальних програм з аудіювання.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Rivers W., Temperley M. A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. – New York, 1978.

2. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с./ (Серия “Изучаем иностранные языки”).

3. Асоянц П.Г., Чекаль Г.С., Сердюков П.І. та ін. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: Навч. посібник. – К.: КДПШ, 1993. – 108 с.

4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гавриленко Ольга Миколаївна – аспірантка Київського лінгвістичного університету.

Коло наукових інтересів: методика навчання аудіюванню в страших класах загальноосвітньої школи, створення та застосування мультимедійних програм для навчання англійської мови, дистанційне навчання.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2001 р.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ

Лариса Голодюк

Реформування загальноосвітньої школи пред'являє нові вимоги до вчителя: всебічний розвиток учня як особистості. Традиційна система навчання не відповідає сучасному курсу на особистісно-діяльнісний підхід до учня. Історичний досвід вказує на переваги рівневої диференціації, яка спирається на новий підхід, нове розуміння індивідуалізації навчання. При використанні диференціації учень має вільний вибір завдань, оптимальний об'єм підготовки до кожного предмету. Тільки за такого підходу до навчання створюються умови гуманного ставлення до кожної дитини.

Secondary school reform makes new demands to a teacher's personality. Traditional teaching system doesn't correspond to the modern course for personality oriented approaches towards pupils. History experience points out the advantage of differentiation which is guided by new approaches and by the new conception of individualization of teaching. Differentiation of teaching gives a pupil a free choice of a task and optimum size of each subject preparation. Owing to such approach humanistic attitude to each child is created.

Реформа загальної освіти висуває нові вимоги до вчителя: всебічний розвиток учня як особистості; розвиток його талантів; розумових та фізичних здібностей; виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого вибору. Мова йде про необхідність розвитку особистості конкретного індивіда, а не якогось “середнього” учня. Отже, пріоритет повинен бути за особистісно-діяльнісним навчанням, за новими педагогічними технологіями.

У традиційній системі навчання “учитель – підручник – учень” перевага була абсолютно очевидна – діяльність викладання. Це не відповідає сучасному курсу на особистісно-діяльнісний підхід до освіти, який розробляється в психології та педагогіці. На зміну їй повинна прийти нова система навчання “учень-підручник-учитель”, у якій пріоритет повинен бути за самостійною пізнавальною діяльністю учня.

Організація особистісно-діялісного навчання вимагає високого професіоналізму з боку вчителя. Таким чином, стратегічний напрям розвитку освітніх систем очевидний: інтелектуальний і моральний розвиток учня на основі залучення його до різноманітної, самостійної, цілеспрямованої діяльності в різних сферах знань.

Це завдання зовсім не нове, але в теперішній час вільного вибору педагогічних технологій створюються нові можливості для успішного вирішення проблем. Для цього корисно визначитись із засобами, які будуть сприяти успішному вирішенню вказаних проблем. Якщо ж вести мову про педагогічні технології, то слід

звернути увагу на ті, що своїми функціями були б адекватні специфіці особистісно-діяльнісного, гуманістичного підходу. Прикладом може бути рівнева диференціація.

Взагалі, під диференціацією розуміють таку систему навчання, при якій кожен учень, опанувавши деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, має право й гарантовану можливість приділяти увагу тим напрямкам, які в найбільшій мірі відповідають його здібностям. Диференційоване навчання — це такий процес, що передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, класифікацію школярів на типологічні групи, спрямування роботи цих груп на виконання спеціальних навчальних завдань, які стимулюють їх розумовий і моральний розвиток (19, 7).

Уроки минулого завжди звернені в майбутнє. У ранніх проектах будівництва системи освіти в Україні (1917-1929 рр.) диференціація змісту навчання була відображена в пропозиціях поділу шкільної освіти у старших класах за так званими циклами або типами шкіл. У 20-ті роки ця ідея втілювалась у “профухілах”, що вводились у загальноосвітніх школах другого ступеня (8-9 класи дев’ятирічної школи) із метою забезпечення потреб народного господарства у підготовці кваліфікованих працівників масових професій. Наприклад, існували школи з адміністративно-управлінським (орієнтація на канцелярських працівників), електротехнічним (монтери), хімічним (лаборанти) та іншими “ухилами”. Відповідно до кожного з них вносилися зміни в загальноосвітній цикл предметів. Досвід показав, що такі школи відіграли певну роль у професійній орієнтації молоді.

Починаючи з 30-х років, коли були прийняті компартійні постанови про освіту, у радянській школі запанували єдині програми і єдині вимоги до рівня загальної середньої освіти. Уже в середині 40-х років педагоги стали відмічати ознаки перевантаження учнів, у зв’язку з цим почалось активне обговорення фуркацій.

З 1957 до 1973 року лабораторія АПН СРСР проводила в школах досить широкі експерименти з диференціації навчання в середній загальноосвітній школі. На жаль, результати цих досліджень офіційною компартійною владою були незаслужено відкинута, хоча вже тоді були розроблені навчальні плани, програми, рекомендації для органів освіти, було розглянуто специфіку роботи учителів в умовах диференційованого навчання. Перемогло хибне твердження про те, що диференціація навчання, як у свій час генетика й кібернетика, є “буржуазною” теорією й тому має “антинародний” характер.

Реальним кроком уперед у галузі диференціації навчання була урядова постанова від 10.11.1966 р. про впровадження двох форм диференціації навчання за інтересами: факультативні курси (7-10 класи) та школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів (9-10 класи). З часу цієї постанови пройшло більше 30 років. У ряді шкіл і регіонів ці форми диференціації довели своє право на існування, особливо за умови варіативності навчальних планів і програм (починаючи з 1989 р.).

Взагалі можна виділити три види диференціації:

- за структурою системи освіти;
- за змістом навчання;
- за характером навчального процесу.

Форми диференціації сучасного періоду розвивались у відомих поняттях індивідуалізації навчання: внутрішня та зовнішня диференціації.

Під внутрішньою диференціацією розуміли таку організацію навчального процесу, при якій врахування індивідуальних особливостей учнів здійснювалось в умовах класноурочної системи. З часом на зміну терміну “внутрішня диференціація” з’явився термін “рівнева диференціація”.

Рівнева диференціація спирається на новий підхід, нове розуміння індивідуалізації навчання, що полягає у формуванні позитивної мотивації навчання школяра. Навчальний процес будується таким чином, щоб учні з різними здібностями й підготовкою могли б відчувати успіх при вивченні шкільних дисциплін. Термін “рівнева диференціація” зумовлений особливостями нового підходу до навчання, який створював би сприятливі умови для досягнення кожним учнем заданих рівнів знань, орієнтацію математичної освіти на особистість учня. У більшості дослідників рівнева диференціація зводиться до виділення рівня обов’язкової підготовки й формування на її основі підвищених рівнів оволодіння матеріалом із тим, щоб учень мав можливість самостійно вибирати обсяг і глибину засвоєння матеріалу, варіювати своє навантаження відповідно до своїх здібностей, інтересів та потреб. В основі рівневої диференціації лежать такі основні принципи:

- 1) принцип виділення й відкритого пред’явлення учням обов’язкових результатів навчання;
- 2) принцип “ножиць” — між рівнем вимог і рівнем навчання. Рівень вимог має бути вищим за рівень обов’язкової підготовки;
- 3) принцип формування опори. Згідно з цим принципом в усіх учнів класу, незалежно від їхніх здібностей і навчальних можливостей, повинні бути сформовані опорні знання та вміння;
- 4) принцип послідовності в просуванні за рівнями навчання. Тим учням, які не досягли рівня обов’язкової підготовки не доцільно пред’являти більш високі програмні вимоги;
- 5) принцип індивідуалізації. Цей принцип дозволяє врахувати індивідуальний темп досягнення учнем обов’язкового рівня навчання;

6) принцип відповідності змісту, контролю й оцінки прийнятого рівневого підходу. Контроль передбачає перевірку досягнення всіма учнями обов'язкових результатів навчання, а також перевірку засвоєння матеріалу на більш високих рівнях;

7) принцип добровільності у виборі рівня навчання. У відповідності з принципом кожен учень добровільно вибирає рівень засвоєння навчального матеріалу з математики (8).

При дотриманні цих принципів у школярів формуються пізнавальні потреби, навички самооцінювання, планування й регулювання своєї діяльності.

Ефективне навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів. Індивідуальні особливості учнів у навчанні були предметом дослідження дидактів та психологів. Установлено, що до індивідуальних особливостей учнів відносять: 1) характер протікання мислительних процесів (гнучкість мислення, швидкість установлення зв'язків у навчальному матеріалі, наявність або відсутність власного ставлення до матеріалу, який вивчається, критичність суджень); 2) рівень знань і вмінь (повнота, глибина, їх дієвість); 3) працездатність (здатність працювати довго, ступінь інтенсивності праці, втомлюваність); 4) рівень пізнавальної самостійності й активності; 5) темп просування (швидкий, середній, повільний); 6) ставлення до навчання (позитивне, байдуже, негативне); 7) характер пізнавальних інтересів (широкі, стереотипні, аморфні); 8) рівень розвитку волі (високий, середній, низький) (4).

При застосуванні рівневої диференціації всі учні можуть досягти обов'язкових результатів навчання з кожної теми. Учень має не тільки обов'язки (зокрема, засвоїти матеріал на обов'язковому рівні), а й права, найважливішим із яких є право вибору – отримати у відповідності зі своїми здібностями й нахилами підвищену підготовку із предмета чи обмежитись обов'язковим рівнем засвоєння матеріалу.

Отже, учитель здійснює навчання на високому рівні, постійно виділяючи обов'язковий, підвищений, поглиблений рівні, – учень самостійно вибирає рівень засвоєння, але не нижче основного.

Позитивні моменти такої диференціації очевидні:

– зменшується навантаження на дітей, які інколи не тільки розумово, а й фізично не можуть учитися в рамках звичайної програми;

– стає реальністю отримання кожним мінімуму знань;

– зникає страх учня перед оцінюванням.

З якого віку вводити диференціацію?

Існує багато думок, але й серед них немає єдності. Скажімо, психологи вважають доцільним вводити диференціацію з першого класу.

Ти вибираєш сам або за тебе вибирають?

Чи є в цих словах змістова різниця? Так, є. Рівнева диференціація відповідає — вибирає учень. Він сам робить вибір, він сам несе відповідальність за свій вибір. Тільки таким чином можна сформувати людину нового типу, яка здатна до саморозвитку, до творчого мислення, до прийняття ефективних рішень у швидкоплинних умовах.

Рівнева диференціація може вирішити ряд проблем, пов'язаних із навчанням середньої ланки. Зниження якості навчання учнів у 7-9 класах пояснюється великою кількістю предметів, а отже, великим об'ємом інформації. Такий обсяг інформації одночасно можуть осилити далеко не всі учні. І в цій ситуації може запропонувати вихід рівнева диференціація. При диференціації існує відкритість обов'язкових результатів навчання для учня і його батьків.

Школяр повинен знати, що від нього вимагають. Визначеність, право вибору дозволяють учню почувати себе комфортно, знімається хвилювання, формують почуття власної гідності, примушують працювати усвідомлено.

Відомо, що діти не готуються кожен день до всіх уроків або не однаково готуються. Для більшості учнів це просто неможливо.

Рівнева диференціація вирішує це питання — оптимальний вибір об'єму підготовки до кожного предмета й на кожен день. Крім того, є право перескладання заліку або його частини. Учень учиться розпоряджатися своїм часом, планувати свою роботу, учитися визначати головне. А це дуже важливо в житті.

Рівнева диференціація передбачає збільшення виконуваних вправ — основний шлях підвищення технологічності навчання – і надає можливість забезпечити розвиваючий характер навчання:

— відмова від авторитарного навчання;

— створення умов комфортності перебування в школі;

— використання різних форм роботи в класі.

Успішне застосування рівневої диференціації на уроці потребує:

— вивчення індивідуальних особливостей і навчальних можливостей учня;

— з'ясування критеріїв поділу учнів на групи;

— уміння використовувати, удосконалювати здібності й навички учнів при індивідуальному навчанні;

— аналіз роботи учнів;

— перспективне планування діяльності учнів, направлене на керівництво навчальним процесом;

- уміння замінити малоефективні прийоми керівництва навчанням більш раціональними;
- здійснення постійного взаємозв'язку;
- уміло використовувати засоби заохочення.

Ефективною формою диференційованого підходу є розподіл дітей на групи з опорою на їхню самооцінку, постійне використання в рамках групи завдання на вибір, виконання котрих дає змогу просуватися від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку. Така організація роботи стає можливою за умов:

- 1) постійного вивчення особистості дитини;
- 2) точного знання рівня засвоєння кожним учнем попереднього матеріалу;
- 3) випереджаючого формування тих загальнонавчальних умінь і навичок, які дають змогу дитині працювати самостійно, оскільки в диференційованих завданнях прискорюється перехід учня від дії в співробітництві з учителем до часткової чи повністю самостійної (6).

Групова робота базується на соціально-типових спільних властивостях (особливостях, якостях, характеристиках), притаманних групі учнів як частині класу, і характеризується одночасно виконанням диференційованих для груп завдань. Така диференціація може здійснюватися за обсягом, змістом, мірою допомоги, способом пояснення та іншими ознаками. Групи учнів не постійні, їхній кількісний і якісний склад може змінюватися залежно від предмета й навіть від змісту теми.

У процесі застосування диференційованих завдань необхідно здійснювати для різних груп дітей поступовий перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку і системи уроків. Тому, незалежно від своїх здібностей, учні беруть участь у виконанні завдань всезростаючої складності.

В умовах класу практично неможливо врахувати індивідуальні особливості кожного учня. Об'єднуючи учнів у групи, учитель одержує можливість організувати навчання, різне за змістом, рівнем складності, обсягом завдань, тобто враховує індивідуальні особливості школяра. Узагальнення педагогічних досліджень і передового досвіду дає можливість визначити сукупність умов, за яких диференційоване навчання стає ефективним. А саме: 1) учитель враховує загальну готовність дітей до наступної діяльності; 2) уміє передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу; 3) використовує диференційовані завдання індивідуального та групового характеру в системі уроків; 4) проводить перспективний аналіз: із якою метою плануються ці завдання, чому їх треба використовувати саме на даному етапі уроку, як продовжити цю роботу на наступних уроках (7).

Виникає запитання: За якими критеріями розподіляти учнів на типологічні групи?

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до поділу школярів на типологічні групи. Наприклад, рекомендується основними критеріями формування типологічних груп обирати фонд дійових знань (навченість) і здатність до навчання — научуваність, тобто розвитку здібностей до сприймання, запам'ятовування, переосмислення навчального матеріалу. Крім навченості й научуваності, на результати навчальної діяльності школярів впливають ще такі індивідуальні параметри мислительної діяльності: рівень працездатності, навчально-пізнавальна мотивація, самооцінка результатів своєї праці. У різних учнів ці параметри різні, тому доцільно враховувати їх при індивідуальному підході в процесі навчання (3). І.Е. Унт виділяє сильних, середніх, слабких учнів за рівнем знань. Для них пропонують розробляти спеціальні варіанти вправ і завдань для вирівнювання знань слабких і середніх учнів (9). Дослідник О.О. Бударний усіх учнів класу ділить на три групи за рівнем научуваності (відносно висока, середня й низька). Крім даного критерію, використовується ще один — рівень працездатності (висока, середня, низька). Тоді, враховуючи це критерій, кожна з трьох даних груп поділяється ще на три підгрупи. Таким чином, у класі може діяти дев'ять підгруп. Допомога вчителя кожній підгрупі різна. Група з відносно високою научуваністю в основному самостійно вивчає і закріплює навчальний матеріал. Учитель приділяє більше уваги групам учнів з низькою научуваністю, яким пропонуються нескладні завдання й створюються умови для повторного сприймання матеріалу. Завдання для всіх типологічних груп поступово ускладнюються. Однак робота з такою кількістю підгруп пов'язана з певними труднощами (розробка великої кількості варіантів додаткових матеріалів, труднощі в керуванні навчальним процесом, оцінювання знань учнів) (1). Х.Й. Лійметс (5) за основу бере бажання працювати у даній групі, міжпредметні зв'язки, темп роботи, здібності. При цьому врахування взаємовідносин між учнями — обов'язкова умова комплектування груп.

Дуже часто при організації роботи на уроці вчителі в рамках групової роботи використовують роботу в парах. У процесі роботи в парах будь-якого типу в кожний момент половина учнів говорить, а інша половина учнів контролює. Потім вони міняються ролями. Робота в парах створює умови для пізнавального спілкування. Виділяють три види пар: статична, динамічна та варіаційна.

Статична пара. Спільна робота учнів, які сидять разом за однією партою. Така пара формується за бажанням учнів, так як фактор контактності й доброзичливості грає вирішальну роль. У цій парі учні постійно міняються ролями вчителя й учня. Вони можуть навчати один одного, працюючи в режимі "взаємодопомоги". Можуть контролювати один одного, працюючи в режимі "взаємоконтроль". Статична

пара є одним із найбільш ефективних механізмів, який забезпечує регулярне спілкування учнів один з одним на уроці й відповідно підвищує мовну та розумову активність кожного учня.

Динамічна пара. Для роботи об'єднуються учні, які сидять за сусідніми партами. Кожен учень працює з кожним, тричі змінюючи партнера. При роботі динамічної пари спільне завдання поділяється між членами групи. Кожен опитує кожного, кожен відповідає кожному. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Динамічна пара дає можливість кожному учаснику спілкування змінювати партнерів так, щоб попрацювати з кожним. Робота в такій парі повинна завжди завершуватися спільною роботою групи з узагальнення й систематизації вивченого матеріалу.

Варіаційна пара. У таку пару об'єднуються 4 учні, кожен працює то з одним, то з іншим сусідом. При цьому відбувається обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом пари. Варіаційна пара є одним із видів колективного навчання. Використання даних пар на уроці надає можливість кожному учню вільно спілкуватися, при цьому змінюючи партнерів так, щоб попрацювати з кожним. Робота в динамічній і варіаційній парах демократична за своїм змістом. Кожен учень опиняється в рівних умовах. Він стає досить компетентним у своїй частині завдання, може успішно навчати іншого учня, контролювати не залежно від рівня загальної підготовки (2).

С.П. Логачевська у своїй книзі “Диференціація у звичайному класі” пише: “Диференціація навчання в одному класі — це засіб досягнення всіма дітьми однакової мети, але різними шляхами, з урахуванням неоднакових навчально-пізнавальних можливостей кожного”.

Таким чином, навчання — доброзичлива, творча взаємодія вчителя й учня. Це діалог двох рівних партнерів, відсутність

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении// Сов. педагогика.— 1965. — №7.— С. 70-83.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1991.— 175 с.
3. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М.: Педагогика, 1981.— 200 с.
4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема.— Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982.— 223 с.
5. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975.— 62 с.
6. Грані творчості: Кн. для вчителя / Відп. ред. М.Д. Ярмаченко; Упоряд. В.Ф. Паламарчук.— К.: Рад. шк., 1990.— 205 с.
7. Грані творчості: Кн. для вчителя / Відп. ред. М.Д. Ярмаченко; Упоряд. В.Ф. Паламарчук.— К.: Рад. шк., 1990.— 205 с.
8. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы уровневой дифференциации при обучении математики в основной школе //Тезисы научно-практической конференции “Дифференциация в обучении математики” — Кутаиси, 1989.— С.8-12.
9. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
10. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. — Омск: Зап.-Сиб. книж. изд-во, 1973.— 154 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Голодюк Лариса Степанівна – вчитель математики ЗОШ № 20 м. Кіровограда, магістр математики, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми дидактики середньої школи.

Стаття надійшла до редакції 4.09.2001 р.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Лариса Гончаренко

У формуванні особистості як громадянина сучасної демократичної держави важливе місце займає естетичний розвиток. У статті розглядаються педагогічні умови, які забезпечують розвиток естетичних смаків майбутніх учителів музики. Акцент робиться на демократичні принципи, які передбачають діалогічність педагогічного спілкування й залучення вихованців до процесу саморозвитку естетичного смаку засобами сучасного музичного мистецтва.

Aesthetic development takes an important role in the development of personality as a citizen of modern democratic state. The article presents pedagogical conditions, which provide the development of aesthetic tastes of future music teachers. There have been emphasized the democratic principles which suppose dialogic pedagogical communication and the pupils involvement into the process of aesthetic taste development with the help of modern musical art.

У сучасних умовах реформування освіти традиційна думка про обов'язковість естетичного розвитку особистості не позбавляється актуальності, але “набуває об'єктивно нового змісту й функцій” (1). Це потребує корегування професійної діяльності викладача-вихователя. Доведено, що естетичний смак особистості є найважливішим показником її естетичного розвитку в цілому і характеризує особисте становлення. Між тим розвиток естетичних смаків майбутніх учителів музики – складний і багатоаспектний процес, який передбачає дотримання низки педагогічних умов. Систему педагогічного спрямування розвитку естетичних смаків майбутніх учителів музики представлено в комплексній моделі, де передбачено виконання зовнішніх та внутрішніх засад результативного впливу на естетичний розвиток студентів. Забезпечення єдності та взаємозв'язку цих умов дає можливість цілеспрямовано впливати на регулювання складного процесу розвитку даної естетичної якості особи.

Ми зосередимо увагу на внутрішніх засадах оптимізації розвитку естетичних смаків майбутніх учителів музики, тобто таких, де професіоналізм викладача (вихователя) характеризується уміннями створити позитивну міжособистісну взаємодію в системі “вихователь–вихованці”, здатність наставника розуміти внутрішній світ юнаків та дівчат, організувати їх самостійну й творчу роботу. І взагалі, здатність і вміння вихователя так організувати процес педагогічної взаємодії, щоб максимально використати й розвинути потенційні можливості вихованців. Умови педагогічної діяльності повинні забезпечити вихованцям “позицію активної діючої суб'єктів навчання”, надавати можливість активно працювати, самостійно вирішувати, творчо підходити до розв'язання нагальних проблем у навчанні та вихованні.

Як відомо, спілкування є одним з основних видів діяльності людини. Проте **педагогічне спілкування** наставника з вихованцями набуває особливого сенсу. Вибір цієї умови зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування (О.О.Леонтьєв) за принципом діалогічної взаємодії, що сприяє розвитку творчого потенціалу особистості й слугує підґрунтям її продуктивної діяльності (І.А.Зязюн). Як професійно-етичний феномен, педагогічне спілкування педагога з вихованцями має бути діалогічним за формою при тому, що суб'єкти спілкування виступають з різних позицій і різних ролей у взаємодії і професійного, життєвого досвіду, і вікового цензу.

Діалог – специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу. Діалог дає змогу самовираження кожному з партнерів спілкування (2, 270).

Зміни орієнтації у вихованні за сучасних умов пов'язані з опануванням вихователем майстерності вести діалог. Діалоговий характер спілкування суб'єктів педагогічного процесу, тобто викладача й студента, передбачає нові стосунки між ними. Ці стосунки, як протилежні авторитарному стилю в навчанні, засновані на довірі до вихованців, повазі до їх поглядів, думок, дій. При такому демократичному стилі стосунків взаєморозуміння в спірних питаннях на явища музичного життя, трактування художніх образів музичних творів, їх ціннісну значущість й інші принципові положення досягаються на основі спільних обговорень, пошуків, зіставленні різних думок і їх обґрунтування. При цьому викладач у більшості випадків має бути провідною ланкою у формуванні естетичних й етичних поглядів вихованців, але без силового тиску на них. Тобто у взаємодії викладача та вихованців необхідно додержуватися оптимального балансу між свободою й керівництвом, між самостійністю студентів і допомогою їм. Це викликано ще й тим, що розвиток естетичних смаків молоді накладається на вже сформовані естетичні якості особистості.

Оскільки діалог між суб'єктами навчання – викладачем і студентами – матиме творчий характер, то особливого значення при цьому набуває створення доброзичливої психологічної атмосфери на заняттях.

Діалогічність пов'язана з авторитетом викладача, який спирається не тільки на віково-посадовий фактор. Авторитет викладача має будуватися на знанні психології спілкування, яке передбачає “показ” себе, своїх професійних якостей і виявлення зацікавленості до проблем студентів, їх розуміння, роз'яснення й розв'язання.

Так, по-перше, викладачеві необхідно “показати себе на своїй території”, виявити діапазон своїх музично-естетичних та інтелектуальних можливостей, коло музичних уподобань, уміння розібратися в складних процесах сучасного музичного мистецтва, знання сучасної музичної літератури, орієнтацію у творчих напрямках, стилях сучасної музики, цікавих музичних прем’єрах, постановках тощо.

По-друге, викладач повинен “показати себе” на “території студентів”, свою орієнтацію в їх проблемах: від популярної музики, моди до соціальних претензій. Тобто у своїй орієнтації на студентську аудиторію викладач повинен прагнути до того, щоб сподобатися вихованцям і викликати їх бажання до відвертого спілкування з ним (3). Мається на увазі не “дешеве загравання”, а справжній інтерес і потяг до викладача, а через нього й до предмета, коли студент може зацікавитися сучасною академічною музикою.

У наш час викладачеві важко конкурувати з поінформованістю мас-медіа (особливо у сфері сучасної музики). Тому для впливу на вихованців замало лише повідомляти їм про цікаві факти із сучасного музичного життя. Тут потрібно обов’язково висловлювати свою особисту інтерпретацію цих фактів сучасної музичної культури, які “пропущені крізь особистісну призму”. Це завжди викликає інтерес у студентів і створює необмежене поле для вияву неординарності особистості викладача.

Однією з необхідних умов успішного процесу розвитку естетичних смаків виступає **сформованість мотиваційної сфери, інтересів, потреб молоді**. Мотивація – це система мотивів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (4). Тобто це комплекс певних стимулів, установок, які збуджують людину до діяльності.

Виділення цієї умови має неабияке значення для процесу розвитку естетичних смаків майбутніх учителів і засноване на одному з положень загальної концепції психічного розвитку особистості, згідно з якою зовнішні впливи на людину здійснюються через внутрішні мотиви.

Психологи вважають, що найбільш суттєві риси мотивації людини закладено у свідомості, яка зумовлена суспільною природою людини (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, О.Н.Леонт’єв, С.Л.Рубінштейн).

Об’єкти потреби, переломлюючись через свідомість, виявляються як мотиви. Мотиваційна сфера зумовлює спрямованість особи, її характер, емоції, здібності, діяльність, соціальні ролі й установки, впливає на всі психічні процеси.

П.Анохін указував на те, що мотив є необхідним компонентом будь-якого акту поведінки. Практично всяка зовнішня інформація, яка надходить у центральну нервову систему, неминуче зіставляється з домінуючою в даний момент мотивацією й оцінюється нею (5, 220).

Дослідники, які конкретно розглядають природу саме естетичної мотивації, доходять висновку, що вона “будується на основі взаємодії гностичних та естетичних мотивів і є основою для найбільш складного виду сприйняття... Існує відома послідовність формування і розгортання цього різноманітного ланцюга мотивів (від органічних до естетичних). І фактором індивідуального розвитку є не поодинокий мотив, а ланцюг мотивацій” (6).

Практична робота майбутніх учителів при опануванні сучасного музичного матеріалу має стимулюватися мотивами, потребами, установками, які можна об’єднати в дві групи: 1) професійні мотиви; 2) мотиви, котрі закладені в самому процесі навчальної діяльності.

Так, емоційна значущість музичних творів, їх яскрава самотуння інтерпретація, безумовно, є важливим фактором, який впливає на інтерес молоді й формує її емоційно-мотиваційну сферу. Цей інтерес, розширення спектра мотиваційних факторів до сучасної академічної музики можна розвивати, якщо постійно впроваджувати в досвід спілкування молоді з мистецтвом зразки різних стилєвих напрямків, жанрів, заохочувати вихованців до творчості у сфері музичної діяльності. Таким чином, навчання сприймати та оцінювати музику відповідно до прийнятих естетичних критеріїв і введення цих знань та вмій у мотиваційну сферу особистості слугує ефективності процесу розвитку естетичних смаків майбутніх учителів.

Не менш важливе значення при цьому відіграє нагромадження майбутніми вчителями художньо-естетичних теоретичних знань; реалізація досвіду емоційно-ціннісного ставлення до різноманітних музичних творів; розвиток творчого підходу до явищ сучасного музичного мистецтва.

Що стосується другого пункту, то створення мотиваційної установки на розвиток естетичних смаків засобами сучасної інструментальної музики в свідомості майбутніх учителів передбачає розвиток професійної самосвідомості. При цьому вихованці визначатимуть себе активними суб’єктами педагогічної взаємодії при встановленні діалогового типу педагогічного спілкування й створення “позитивного емоційного фону навчання” (М.Н.Скаткін).

Інтерес, мотивація, потреба пізнання для навчально-виховного процесу є основою, на підґрунті якого виникають, закріплюються й розвиваються знання, навички та практичний досвід студентів. Важливою властивістю інтересу є те, що на його основі здійснюється мобілізація уваги, почуттєвого й розумового сприйняття. Сила інтересу до сучасного музичного мистецтва здійснює значний вплив на розвиток естетичних смаків майбутніх учителів. Тому важливим є спрямованість інтересів студентів, їх розвиток та обґрунтування. Необхідним є керівна функція мотивації, коли студент діє згідно з установкою. Д.Узнадзе

розглядає установку як готовність організму до певної реакції. Характерним для установки є її тенденція бути домінантою в даній ситуації й відповідно активізувати чи ослаблювати різні види діяльності.

Важливим моментом є доведення до вихованців думки, що музичне мистецтво живиться одним джерелом – життям. З цього приводу розкриття емоційної значущості сучасних музичних творів, їх яскравої самобутності й оригінальності є важливим фактором, який впливає на інтерес молоді до музичного мистецтва, збуджує її до діяльності в цьому напрямку.

До критеріїв сформованості мотиваційної сфери майбутніх учителів на спілкування із сучасними музичними творами слід віднести такі показники:

- 1) емоційне захоплення сучасною музикою;
- 2) прагнення до спілкування з різними жанрами музичного мистецтва;
- 3) прагнення до творчих досягнень у різнобічній музичній діяльності;
- 4) почуття відповідальності;
- 5) впевненість у собі;
- 6) прагнення до самовдосконалення в галузі музичної культури.

Отже, компоненти музичної діяльності (інтереси, потреби, мотиви, цілі, дії) є своєрідними детермінантами розвитку естетичних смаків і складовою частиною педагогічних умов керівництва процесом розвитку цієї здібності особистості.

Так, основні етапи нашої поетапно-циклічної моделі-комплексу мали підпорядкуватися логічній послідовності дій. Першочергове завдання полягало в створенні мотиваційного контексту навчання, прищепленні інтересу до спілкування вихованців з сучасними інструментальними творами різних жанрів і стилів. Використання різноманітних методів сприяло розвитку емоційної, почуттєвої сфери естетичної свідомості молоді, її музичного мислення, збагачувало музично-естетичну ерудицію. Особлива увага приділялася розвитку виконавських здібностей, тобто вмінню використовувати набуті студентами знання у своїй музичній діяльності. Значна увага акцентувалася на вибірково-оцінній діяльності майбутніх учителів у процесі їх професійної музичної підготовки.

На внутрішню мотивацію вихованців позитивно впливає ситуація вільного вибору, яка суттєво позначається на результатах якості навчання й розвитку майбутніх учителів. Сумарним підсумком цієї роботи, її синтезом є цілісне адекватне сприйняття, критичне ставлення, вибір та виконання студентами сучасних інструментальних творів.

Для створення усвідомленого, зацікавленого ставлення до проблеми розвитку естетичних смаків студентства засобами сучасної інструментальної музики ми акцентували увагу на створенні мотиваційного контексту навчання студентів для стимулювання провідних позитивних мотивів естетичної діяльності й для з'ясування наступних положень:

1. Значення розвитку естетичних смаків вихованців у професійній роботі вчителя-музиканта.
2. Важливість ознайомлення з певним музичним матеріалом для усвідомлення глобальних і найбільш цікавих проблем у сучасному музичному мистецтві.
3. Можливість на основі опанування нового музичного матеріалу збагатити власну ерудицію, розвинути свій емоційний та інтелектуальний потенціал у перебігу засвоєння сучасних музичних композицій.
4. Усвідомлення реалій того, що в сучасній музиці знаходять опосередковане відображення соціальні явища сучасного життя.
5. Можливість через нагромадження сучасних музичних вражень, оцінювати світ і знаходити своє місце в ньому.
6. Можливість спілкування із однокурсниками й викладачами в спільній діяльності за перебігом підготовки завдань з проблем сучасного музичного мистецтва.

Диференційований підхід до розвитку естетичних смаків молоді є такою організацією педагогічного впливу, що містить діагностику індивідуальних та особистісних властивостей студентів. Необхідність застосування диференційованого підходу щодо розвитку естетичних смаків майбутніх учителів зумовлена тим, що ця естетична категорія передусім пов'язана з індивідуальним баченням, сприйняттям й емоційно-оціночним ставленням особи і має вибірково-суб'єктивний характер.

Зв'язок особистості з музичним мистецтвом завжди диференційований, бо музичні твори містять різноманітні почуття (як позитивні, так і негативні), запропоновані автором. Це спричиняє неоднозначність художнього переживання й співпереживання, яке здатне змінити систему цінностей особистості, її смакові установки, погляди, переконання. Потенційна сила художнього переживання залежить від суб'єктивної реакції того, хто сприймає, його характеру, художнього досвіду, стану психіки.

Ці обставини передбачають діагностику індивідуально-типологічних особливостей вихованців, реальну та об'єктивну оцінку рівня сформованості їх естетичних смаків засобами музичного мистецтва. У свою чергу суспільні тенденції до вияву індивідуальності кожного вихованця й диференційованого підходу до його здібностей, умінь ставлять високі вимоги до формування особистості майбутнього вчителя, розвитку його творчого потенціалу.

Одна з педагогічних умов експериментальної роботи полягала в тому, щоб **активізувати самостійну музично-творчу діяльність майбутніх учителів** і зробити її реальною основою процесу розвитку естетичних смаків.

Ця педагогічна умова спирається на психологічний підхід до проблем формування особистості й ураховує діалектичний зв'язок об'єктивного та суб'єктивного факторів у розвитку.

Сучасною педагогікою доведено, що надзавдання навчального процесу полягає в тому, щоб залучити вихованців до активної й самостійної діяльності, сформувані їх як суб'єкти навчальної діяльності.

Тут завдання наставника полягає в створенні умов, які б забезпечували активність вихованців (формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання прийомів навчальної роботи). Для створення умов розвитку активності й самостійності вихованців пропонуються використати наступні дії, взяті за основу (7, 11) й адаптовані нами:

- ставити вихованця в позицію активного суб'єкта навчання;
- розвивати здібності молоді із самокерування (саморегуляція, самооцінка, самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз) музично-естетичною діяльністю;
- організовувати процес розвитку естетичних смаків як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії, діалогового спілкування з вихованцями.

Самостійність студентів у здобутті, відборі, переробці музичної інформації, її осмислення й критичне ставлення до неї, за бажанням подальшої її трансляції передбачає оволодіння складними вміннями та навичками, які впливатимуть на розвиток естетичних смаків молоді. Її усвідомлений інтерес до своєї діяльності й упевненість у її необхідності дають змогу чітко бачити мету навчання й необхідний зміст роботи для її досягнення. Це має спонукати майбутніх учителів організовувати власну самоосвіту, по-новому підходити до розв'язання завдань.

Процес інтенсифікації саморозвитку майбутніх учителів, усвідомлення їх як самостійних творчих особистостей передбачає впровадження й реалізацію принципу оптимального впливу на усвідомленні (логічні) й неусвідомленні (інтуїтивні) процеси мислення (В.І.Андреєв). Сприйняття-розуміння сучасних інструментальних творів, їх інтерпретація, знання основних закономірностей психології творчості, підвищення в навчанні питомої ваги творчих завдань (тут і використання різних проблемних завдань, створення проблемних ситуацій, рольові дидактичні ігри) сприяють розвитку фантазії, уяви, інтуїції майбутніх учителів як основи їх художньо-образного мислення. Це у свою чергу формує емоційно-мотиваційну сферу майбутніх учителів, спонукає їх до задоволення власних художньо-естетичних потреб, активізує подальшу самостійну роботу в галузі музичної діяльності й розвиває естетичні смаки.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання //Рідна школа. – 1995. – №12.
2. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – К.:Вища школа,1997.– 349 с.
3. Энергия понимания. Размышления о высшей школе. – Л.:Изд. ЛУ, 1990.– 240 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К.:Либідь,1997.– 376 с.
5. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968.– 547 с.
6. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. –334 с.
7. Мышление учителя /Ред.Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской.– М.:Педагогика,1990.– 104 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гончаренко Лариса Петрівна – викладач-дослідник кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: художньо-естетичний розвиток студентів засобами музичного мистецтва.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2001 р.

СТАН АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

Галина Дідич, Микола Гейченко

Стаття присвячена важливій та актуальній проблемі виховання духовності школярів засобами хорового мистецтва, а також проблемі педагогічного керівництва цим процесом.

The article is dedicated to the important and topical problem of schoolchildren spiritual education by means of choir art and also to the problem of pedagogical guidance of this process.

Сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі, нові перетворення, що впроваджуються в усі галузі життя потребують і від освітян переходу до якісно нового рівня педагогічної праці.

Особливої актуальності в цих умовах набуває оновлення змісту освіти, відхід від застарілих форм навчання, що вже не відповідають сучасним завданням формування планетарного мислення молодого покоління. Розробка нових форм навчання, поява інноваційних підходів, у свою чергу, дають змогу формувати духовно багату молодь, громадян, які були б здатні до перетворень, творчого сприйняття реалій сьогодення.

Так, для соціально-економічних, духовних, політичних перетворень в Україні характерним є реформування освіти на ґрунті національної ідеї, а нове за змістом виховання починається саме із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу.

Звичайно, що процес оволодіння культурою свого народу має починатися з дитинства в сім'ї, але практика показує, що важливе завдання формування духовного світу дитини лягає, у першу чергу, на школу та викладачів. Саме на шкільній лаві, у кращому випадку в дитячому садку відбувається пізнання самотності національного обличчя рідного народу, формування бажання продовжувати культурно-історичні традиції.

Формування духовності дитини – складний процес, який вимагає перш за все удосконалення навчальних програм, впровадження нових методичних розробок, доскональне вивчення найкращого досвіду педагогів сучасності. Педагогіка як наука завжди приділяла увагу духовному розвитку особистості.

Значні зміни відбулися і в сфері методики музичного виховання та мистецької освіти. Виховання всебічно розвиненої особистості закономірно пов'язане з розширенням функцій естетичного виховання, із змінами й збагаченням структури змісту музичної освіти, її засобів і методів.

Урок музики в ЗОШ обов'язково мають стати важливим чинником у формуванні духовності підростаючих поколінь. Де, як не на уроці музики людина має змогу розпочати своє знайомство з рідною культурою, може навчитися розуміти й цінувати мистецтво, пізнає культурні надбання інших народів.

З глибини віків хоровий спів являє собою найбільш улюблений і розповсюджений вид музичного виконання. Він і є тією основою, на якій формується й розвивається культура всіх слов'янських народів, а в житті українців хоровий спів є і соціальним, і загальнокультурним явищем. Особливо велике значення хорове мистецтво має в процесі формування духовної сфери підростаючого покоління, молоді нашої держави.

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що один урок на тиждень, і то лише в молодших і середніх класах, не завжди забезпечує належний рівень музичного виховання.

Дуже часто вчителі музики вдаються до викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, замість того, щоб займатися нелегкою справою формування духовно розвиненої особистості. Далеко не всі педагоги користуються новітніми методиками, які радять переосмислювати традиційні форми вивчення музичних творів, засвоєння фактологічних знань та формування глибокоособистісного розуміння мистецтва. Таким чином, замість того, щоб, використовуючи весь потенціал закладений у хоровому мистецтві, зрощувати паростки духовності, педагоги розучують з дітьми легкі дитячі пісні, часом невисокого гатунку, які не відповідають вимогам виховання художнього смаку й не зацікавлюють дітей.

Проблема пошуку ефективних шляхів навчання в процесі формування духовності на уроках музики не є новою. Вона привертала й зараз привертає увагу багатьох дослідників, педагогів, психологів та музичних діячів в нашій державі і за кордоном. Якщо подивитися на означену проблему ширше, то ще в дореволюційні часи музиканти-просвітники М.Балакірев, Г.Ломакін, С.Міропольський, Д.Зарін, А.Маслова визнавали, що повноцінне музичне виховання всіх без винятку дітей є запорукою формування духовності. У радянські часи їх ідеї наслідували Н.Брюсова, сім'я Гнесіних, Б.Яворський, В.Шацька, Д.Кабалевський, Д.Шостакович, Б.Теплов, К.Платонов, Н.Ветлугіна.

Проблему впливу хорового мистецтва на формування духовності вивчали у своїх працях і впроваджували свої ідеї в практичній діяльності Б.Асаф'єв, Д.Локшин, Н.Афанасьєв, А.Лашенко, С.Абдулін, Т.Нагорна, Т.Жданова, Л.Горюнова, Г.Перельштейнас, О.Апраксіна, М.Черноіваненко.

Більшість педагогів-практиків займалася вивченням питань сприйняття учнями хорових музичних творів, обґрунтуванням значущості хорового співу як виду музичної діяльності в ЗОШ, розробкою ефективних методів навчання й виховання засобами хорового мистецтва.

Зокрема видатний психолог Б.М.Теплов, який зробив значний внесок у музичну педагогіку своєю працею “Психологія музичних здібностей” зазначав, що “сприйняття хорового музичного твору – процес багатоаспектний, багаторівневий, до якого входять розуміння, емоційне сприйняття та інтерпретація прослуханого матеріалу. Основна ознака музичної обдарованості полягає у переживанні як виразу змісту... Музичне переживання за своїм змістом є емоційним переживанням й окрім як емоційним шляхом не можливо зрозуміти змісту музики... Музичне обдарування передбачає виховання витонченого диференційованого сприйняття, “відчуття” музики...” (1, 105). Він неодноразово підкреслює, що музична обдарованість має дві сторони – емоційну й слухову, які втрачають свій зміст, якщо розглядати їх окремо.

Н.О.Ветлугіна зазначає, що серед школярів, як правило, розповсюджений саме емоційний тип слухання музики, який не ґрунтується на музичній грамоті. І хоча реакція на музику вже свідчить про деяку музичну обдарованість, але відсутність музичної освіченості являє собою серйозну проблему адекватного сприйняття музичного твору.

В.К.Белобродова вбачає конкретне завдання шкільного вчителя в тому, що через вивчення характеру сприйняття школярами творів хорової музики він формує загальну культуру сприйняття мистецтва в цілому. Хорова музика як найбільш близький і зрозумілий пересічному слухачеві вид музичного мистецтва, здатна викликати в пам’яті картину якого-небудь урочистого свята й навпаки траурна музика навіює на слухача відповідний настрій.

Г.С.Рігіна у своїй книзі “Уроки музики в початкових класах” неодноразово підкреслює, що “хоровий спів – це такий вид музикування, який як правило займає провідне місце в школі”. Практично кожна дитина, у тій чи іншій мірі має природний голос і слухові дані, які вчитель, при наявності належних знань про психофізіологічні особливості школярів того чи іншого віку, може з успіхом розвивати (2, 8). При цьому вона погоджується з тим, що навчити співати дітей, у яких зовсім відсутні дані, дуже важко, але головне – вивести дитину на якісно новий рівень музично-естетичного сприймання твору, і це повинен мати на меті кожен музичний педагог.

Спираючись на принцип диференційного навчання співу в молодших класах ЗОШ, запропонований С.Бранделем, Г.С.Рігіна створила власну систему розмежування дітей на початковому етапі навчання за такими показниками:

- діапазон голосу
- якість інтонування.

Д.Б.Кабалевський у своїй праці “Виховання розуму і серця” розрізняє дві форми дитячого хорового співу, які мають істотні відмінності, хоча іноді й співпадають: хоровий спів як обов’язкова форма діяльності для всіх школярів, важлива частина занять музикою в класі і хоровий спів як необов’язкова форма дитячої і юнацької музичної самодіяльності – один з найцікавіших видів дитячого мистецтва (і музичного мистецтва взагалі). Ця форма роботи з дітьми розвилася в позакласних хорах при школі та в позашкільних дитячих і юнацьких закладах, де найбільш обдаровані діти можуть розвивати й проявляти свої творчі здібності. Ці дві форми хорового співу взаємодоповнюють і збагачують один одного, причому розширення і зростання виконавської майстерності та загальної музичної культури усіх школярів надає можливість навіть в умовах ЗОШ намагатися досягти рівня високого мистецтва. Висновок Д.Б.Кабалевського такий – “Кожен клас має бути хором – ось ідеал, на досягнення якого має бути спрямована робота вчителя” (3, 67).

Н.О.Метлов, який ще в 1940 р. захистив кандидатську дисертацію з теми “Навчання співу дітей старшої групи дитячого садка” неодноразово підкреслював важливість навчання співу з раннього дитинства, вважав, що це є запорукою формування здорового художнього смаку та початком зародження духовності. Головна цінність праці Н.О.Метлова полягає в доскональному вивченні природи й розвитку дитячого голосу та слуху.

Дослідження взаємозв’язку слуху й голосу проводяться багатьма вченими. Доктор Є.І.Алмазов, який вивчив природу дитячого голосу, підкреслює особливе значення розвинутого слуху для правильної вокальної інтонації. Аналізуючи недосконалу якість дитячого співу, він називає причини (дефекти слуху, хворе горло, відсутність зв’язку між слухом і голосом) і зауважує про необхідність своєчасних лікарських оглядів і профілактики захворювань.

Слух удосконалюється, якщо навчальний процес є добре організованим. Увагу молодших школярів треба привертати до точного відтворення мелодії, для цього треба вивчати прості, маленькі поспівки. Завдання ускладнюється поступово й діти середнього шкільного віку вже аналізують хорові твори, співають більш складні пісні.

Велике значення має правильний відбір репертуару з урахуванням співацьких можливостей дітей того чи іншого віку. Грамотно відібрати репертуар можна за допомогою вивчення діапазону звучання дитячого голосу та врахування можливостей того чи іншого дитячого співацького колективу в цілому.

Надзвичайно вимогливо ставилася до складання музичного репертуару й до якості його виконання видатний музичний педагог В.М.Шацька. Вона звертала увагу на те, наскільки важливо в роботі з дітьми врахування їх вікових особливостей, психологічних даних. Спираючись на загальнодидактичні принципи, не розглядала кожен з них окремо (“систематичність”, “наочність”, “доступність”), але постійно підкреслювала їх зв’язок, єдину спрямованість на виховання особистості. Вважала, що кожен учитель, а зараз в Україні це набуває особливого змісту, зобов’язаний привчити дітей до слухання та сприймання народної музики. Тому що це корені, витoki складного, часом суперечливого мистецтва сьогодення. І тут має діяти природний принцип побудови навчального процесу від простого до більш складного.

Як педагог-практик, В.Шацька радить приділяти увагу й історії музики, і загальній історії, пов’язувати зміст, характер твору, що вивчається, з епохою, основними художніми течіями, найбільш значущими пошуками в галузі педагогіки й естетичного виховання. Вона часто підкреслює, що, на жаль, дуже часто доводиться зустрічатися з труднощами організації музичного виховання в ЗОШ на необхідному рівні, оскільки багато хто недооцінює важливість формування духовних цінностей у дітей шкільного віку й ці якості чомусь сприймаються як другорядні. З цього приводу можна навести цікаві спостереження академіка Б.Б.Піотровського, який зазначає, що одне лише раціональне, чисто інтелектуальне сприйняття світу робить особистість дещо бідною. Погодьтеся, у важкі хвилини знання математичних формул не допоможуть людині стати більш досконалою, доброю, мужньою. У такому випадку передати емоційний заряд здатне лише почуття прекрасного. Саме це почуття є внутрішнім рушієм усього людського в людині. І це незалежно від того, ким людина стане, яку професію обере. Він переконаний, що для сучасного школяра спілкування з музичним мистецтвом має стати життєвою необхідністю, яка повинна бути такою ж природною, як дихати і жити. Зв’яже шкільний цикл лише одна міцна ниточка – це прагнення вчителя навчити юну душу добру, гармонії й красі.

Одним із положень, які утверджувала В.М.Шацька було визнання необхідності й можливості повноцінного музичного виховання всіх дітей, незалежно від наявності в них музичних здібностей. У цьому плані вона йшла шляхом, який розпочали музиканти-просвітники ще в дореволюційні часи. Не заперечуючи вроджених задатків у музичному розвитку дитини, вважала, що всі діти, за винятком патологічних випадків, можуть займатися музикою.

У колі багатьох прогресивних діячів свого часу вона була прибічницею Л.Толстого, який вважав, що потреба насолоджуватися мистецтвом і служити мистецтву є в основі кожної людської особистості й ця потреба має бути задоволеною.

Для педагогів-музикантів велику цінність являє собою дійсно революційна діяльність Б.Л.Яворського. Головним завданням його педагогічної діяльності було “не вчити, а навчити мислити”. Він намагався об’єднати різні шляхи музично-художнього впливу і викликати всебічну творчу активність школярів при виконанні ними будь-якого завдання – при виконанні музики, слуханні.

Початковий етап музичного розвитку полягає в накопиченні дітьми музичних вражень. Це, звичайно, відвідування концертів, спілкування з природою. Яворський вважав, що вчитель має керувати цим процесом, ніколи не залишати дитину безпорадною, допомагати в цьому. Важливим засобом формування духовності вважав народну музику.

Педагогічний досвід Н.Л.Гродзенської особливо цікавий, оскільки використання саме індивідуального підходу було головною опорою її системи. Вона творчо ставилася до будь-якого педагогічного завдання. Не було двох таких класів, з якими вона працювала б однаково, завжди імпровізувала, була винахідницею нових методів й ідей. Н.Л.Гродзенська чітко розуміла остаточну мету музичних занять у школі в цілому – це виховання високого художнього рівня розвитку, розуміння музичного мистецтва та виховання духовності за допомогою музичних засобів.

Під час вокально-хорової роботи своєрідним “маяком” є розвиток художнього смаку, виключно через підбір відповідного репертуару. З початкових класів діти вчать сприймати інструментальну та хорову музику найкращих зразків світової класики: В.Моцарт, Л.Бетховен, Н.Паганіні, П.Чайковський, С.Прокоф’єв, Д.Кабалевський. Досвід Н.Л. Гродзенської показує, що при проведенні попередньої роботи діти добре сприймають навіть складну, серйозну музику з нетрадиційною гармонією та незвичними мелодійними зворотами. Цікавим є те, що діти, які вчилися у Н.Л.Гродзенської майже не були знайомі з нотною грамотою, але чудово співали і могли відповісти на будь-які питання стосовно змісту пісні. Адже при вивченні хорового твору вона, по-перше, спиралася на слух, музичні враження учнів та їх пам’ять. Ніколи не включала до репертуару легкі, невисокі за якістю твори, але пісні С.Прокоф’єва, П.Чайковського, М.Мусоргського вивчала з дітьми з особливою увагою. У процесі опрацювання твору задавала дітям багато питань, пов’язаних з розкриттям змісту твору. Взаємозв’язок цих видів музичної діяльності на уроці був одним з основних принципів роботи. Н.Л.Гродзенська зазначала, що говорити про будь-який розподіл видів діяльності на уроці музики просто недоречно. Усе на уроці взаємопов’язане: виконання пісні переходить у слухання музики, а перевірка домашнього завдання доповнюється пізнавальною бесідою.

Відомий педагог Т.В.Нагорна довгий час досліджувала проблему розвитку сприйняття музики та формування духовності на хорових заняттях. Вона доводить, що процес зростання технічної майстерності,

вміння щодо практичного відтворення того чи іншого твору формуються у дітей швидше, ніж вміння цілісно сприймати музичний твір чи взагалі емоційно відчувати й реагувати на музичні звуки. Якщо серед учнів не проводиться спеціальна робота, направлена на розвиток сприйняття музики та на виховання смаку, то діти не завжди можуть визначити характер музики й роль засобів, які створюють цей характер. І вже зовсім без відповіді залишаються питання про жанр, стиль, епоху, біографію композитора, який написав той чи інший твір.

Сам процес відтворення музики голосом найбільше сприяє загальному музичному вихованню дітей, тому що є найбільш близьким і зрозумілим дітям. Т.В.Нагорна вважає, що саме тому хоровий спів і є одним з основних засобів музичного виховання.

У своїх пошуках ефективних шляхів музичного виховання Т.В.Нагорна спиралася на досвід Д.Кабалевського, який у своїх працях неодноразово підкреслював, що “активне сприйняття музики – основа виховання в цілому”. Ця мета має поступово досягатися на всіх заняттях музики, але особлива роль належить хоровому співу, особливо це стосується початківців, дітей, що тільки починають знайомитися з музикою, тому що саме в цей період закладається підґрунтя для всього подальшого музичного розвитку.

По-перше, вона підкреслювала комплексний характер виховання засобами хорового мистецтва. Спираючись на те, що, як і інший навчальний процес, хорові заняття повинні проводитися згідно загальних принципів дидактики, з котрих спеціальну увагу слід приділяти принципу наочності, оскільки він найбільш відповідає особливостям сприйняття дітей молодшого віку.

Співпрацювала з Т.В.Нагорною й продовжувала її дослідження Л.О.Бартенева. Вона вважала за необхідне враховувати специфіку хорового виконавства – його колективну форму при обов’язковому індивідуальному опануванні всього змісту роботи, що проводиться. Підкреслюючи комплексний характер занять, вона мала на увазі, що ці заняття повинні включати в себе не тільки власне заняття співом, а й складання плану виконання твору, роботу щодо засвоєння засобів музичної виразності.

Велике значення має попередня розмова про твір, який повинен бути виконаний: тут розповідь про композитора, про особливості його стилю й творчого методу, про епоху, у якій він жив і творив. Під час цієї розмови вчитель має зацікавити дітей, розбудити їх фантазію й творче мислення, для цього можна застосувати будь-яку наочність: репродукції картин майстрів тієї епохи, до якої належить написання твору, читання віршів, зміст яких споріднений із словами пісні або допомагають розкрити її образ.

Головним на хорових заняттях Л.О.Бартенева вважає підбір репертуару, оскільки від його якості у великій мірі залежить розвиток загальної музичної культури учнів, їх уявлення про мистецтво й красу. Як відомо, у процесі розучування пісні розвивається музична пам’ять, слух, накопичуються вокально-хорові навички й разом з цим знаходить своє відображення розуміння дітьми змісту твору, його художнього образу. Тому при складанні репертуару його слід розглядати з таких позицій: з виховної точки зору – тобто як цей твір може вплинути на формування психології дитини; з педагогічної – як дана пісня може бути застосована для індивідуального розвитку деяких сторін музичальності.

При доборі творів доцільно враховувати також емоційність, художню цінність, доступність; паралельно діти засвоюють поняття про пісенність, танцювальність, маршовість, забезпечується оптимальний варіант знайомства з засобами музичної виразності.

Репертуар має налічувати пісні, різні за характером, як із супроводом, так і без нього, при цьому, звичайно, матеріал має поволи ускладнюватись. Твори композиторів-класиків Л.О.Бартенева радить включати в репертуар тільки з другого року навчання, а вчитель-хормейстер за власним розсудом ознайомлює учнів з кращими зразками вітчизняної та зарубіжної хорової музики.

Б.В.Асаф’єв, який зробив вагомий внесок у розкриття змісту поняття “хорове мистецтво” займався також питаннями музичної педагогіки. Він зауважує, що хор є одним із чинників виховання культури й духовності. У своїй книзі “Про хорове мистецтво” Б.В.Асаф’єв наголошує на тому, що участь у хорі створює можливість надзвичайно швидкого росту музичної свідомості й сприйняття, особливо якщо твір є складним з розвинутим і самостійним рухом голосів.

Ще в той час пріоритет у справі виховання культури засобами хорового мистецтва мав належати, на думку Б.Асаф’єва, ЗОШ, оскільки саме там учителю доводиться працювати з найкращим матеріалом – дітьми. Адже треба лише розбудити в них інтерес до пісенності й це одразу призводить до свідомого ставлення до виконуваного твору. Лише тоді відвідування концертів і слухання музики не буде тягарем, повинністю людини, що має прилучатися до мистецтва, а стане потребою кожного.

У своїй статті “Музика в сучасній загальноосвітній школі” Б.В.Асаф’єв намагається визначити місце й значення музики як шкільного предмета, тобто того, що викладається дітям. Він приходить до висновку, що місце хорового співу в школі ще не визначене остаточно. Тому будь-яке намагання зміцнити роль шкільного хору має починатися не тільки з розробки педагогічних прийомів і програм, але, у першу чергу, із соціального обґрунтування завдань, тісно пов’язаних із роллю музики в процесі відродження духовності.

У своїй книзі “Хоровий клас” Стулова підкреслює, що в основних напрямках форми ЗОШ висувається важливе завдання покращення художнього і естетичного виховання школярів. Це завдання може бути вирішене лише шляхом удосконалення методів навчання й виховання. Проблема вдосконалення теорії й

методів навчання завжди актуальна й постійно знаходиться в центрі уваги педагогів-практиків і дослідників. До загальної проблеми вдосконалення методів навчання дітей і підлітків відноситься й теорія їх обґрунтування, а також пошуки нових шляхів відродження духовності засобами музики, прищеплення любові до музичного мистецтва через спів, як один з самих доступних для усіх здорових дітей активний вид музичної діяльності.

Навчання співу – це не тільки навчання даному виду мистецтва. У процесі навчання розвивається дитячий голос, вирішуються виховні завдання, пов'язані з формуванням особистості людини культурної, гуманної, зі здоровим художнім смаком.

Дитячий спів є предметом вивчення не тільки музичної педагогіки, але й естетики, методики, психології, фізіології, акустики, мистецтвознавства, медицини. Кожна з цих наук вивчає один з аспектів співацької діяльності, а складність роботи сучасного вчителя музики полягає в тому, що він має бути обізнаним в усіх цих галузях.

Стулова прийшла до думки, що створення ефективної теорії й системи вокального виховання неможливе без творчої співпраці різних наук. Поступово її ідея комплексного розвитку особистості дитини завоювала чимало прибічників. В іншому випадку заняття музикою в школі мають безсистемний і малоефективний характер. Вона також дійшла до висновку, що мала кількість навчальних годин відведених для уроків музики в ЗОШ, не дозволяють говорити про серйозне систематизоване музичне виховання, тому великого значення набуває позакласна й позашкільна музична освіта дітей. За рахунок роботи ДМШ, хорових студій в основному й вирішується проблема масового музичного виховання засобами хорового співу.

Стулова впевнена, що вокальна робота в дитячому хорі – одна з складних проблем у підготовці вчителя музики. Труднощі в її вирішенні можна віднести на рахунок недостатньої вивченості теоретичних основ голосоутворення в дітей. Слід відмітити, що ні до 1917 року, ні в радянський час питання про розвиток дитячого голосу взагалі не стояв, оскільки мета й завдання дитячого співу були різними. Адже мова йшла про відбір найбільш обдарованих дітей до церковних, світських, а за радянських часів – до піонерських хорів. Але коли мова йде про всебічний розвиток особистості, про формування загальної духовної культури – питання про якісну сторону співу, його доступність для усіх дітей має вийти на перше місце.

Говорячи про українських композиторів ХХ сторіччя, їх творчість, треба сказати, що мало хто знає про їх внесок у музично-естетичне виховання школярів, про педагогічну діяльність М.Лисенка, Ф.Колесси, М.Леонтовича, Д.Січинського. Цю проблему – внесок українських композиторів у теорію і практику музично-естетичного виховання школярів глибоко висвітлив С.Процик – професор Дрогобицького державного педагогічного університету. Він розглядає як інструментальну, так і хорову спадщину цих композиторів, написану саме для дітей.

Цінним внеском М.Лисенка в розвиток музичного виховання була його “Збірка пісень у хоровому розкладі, пристосованому для учнів молодшого й підстаршого віку в школах народних” (1908). Інша його збірка “Молодощі” (1875), до якої увійшли 25 дитячих ігор та 13 веснянок з фортепіанним супроводом. Від пісень та ігор справді віє молодістю, весною, веселістю і свіжістю. Усе зроблено просто й близько до народного духу, композитор показує що народна пісня – це невичерпне джерело для вивчення життя народу, його історії й побуту. Цікаво те, що М.Лисенко сам переважно композитор-інструменталіст та автор опер, у дитячому музичному вихованні велику увагу приділяв саме хоровому співу, розуміючи, що цей вид музичної діяльності є найбільш доступним і впливовим для дітей шкільного віку.

Багатий педагогічний досвід М.Леонтовича послужив основою для створення “Практичного курсу навчання співу в середніх школах України” (1919), який ставив за мету охопити музичним вихованням якнайширші кола учнів.

Розглядаючи творчість К.Стеценка, С.Процик висловлює думку про вагомий внесок композитора в музичне виховання школярів. Особливою популярністю в сучасній школі користується його “Шкільний співаник”. Свої методичні основи навчання музиці К.Стеценко виклав у таких посібниках, як “Початковий курс навчання дітей нотному співу” (1918), “Методика шкільного співу”, “Українська пісня в народній школі” (1917).

Говорячи про Я.Степового, доречно згадати його збірку “Проліски” (1921). Обробки народних пісень та твори композитора свідчать про тонке розуміння автором дитячої психології і є цінним матеріалом для виховання учнів.

Західноукраїнські композитори В.Матюк, С.Воропкевич, Д.Січинський, А.Вахнянин також збагатили теорію й практику музичного виховання дітей засобами хорового співу. Педагогічна спадщина В.Матюка складається з трьох посібників: “Руський співаник для шкіл народних” є особливо цікавим для педагогів-практиків. Автор прагнув того, щоб діти “не зачували пісні напам'ять, а... вміли з першого погляду прочитати ноти, розпізнавали інтервали; вміли все це відтворити голосом”.

Особливою популярністю користується “Співаник” С.Воропкевича, у якому значне місце відводиться українським народним пісням. Він писав, що вплив музики на людей превеликий, бо через музику вчиться людина і глибше відчувати, й облагороджувати своє серце та душу. У посібнику містяться канони для двох

та трьох голосів. Отже, поліфонічну форму співу композитор теж вважав засобом музичного виховання дітей.

Інтерес викликає й педагогічна спадщина композиторів радянського періоду – Ф.Колесси, С.Людкевича, П.Козицького, Л.Ревуцького та інших.

У відомій збірці Ф.Колесси “Шкільний співаник” подано 226 пісень. Головна мета цього посібника, як зазначив автор, – “подати пісенний матеріал для науки в народній середній школі”, таким чином молодь має привчатися цінити народну творчість та перейматися її духом. Ф.Колеса є також автором посібника “Співаймо” (1926) та “Збірки народних пісень” (1927).

Цінним посібником для хормейстера є збірка П.Козицького “Масовий спів”, яка була написана в співавторстві з композитором К.Богуславським. П.Козицький є також автором збірки “Десять шкільних хорів” та праці “Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування”.

Говорячи про творчість корифея української музики С.Людкевича, слід вказати на його педагогічний посібник “Матеріали для науки сольфеджіо і хорового співу” (1930), присвячений питанням розвитку почуття ритму. Тут автор використав не тільки народні пісні, а й кращі зразки зарубіжної та вітчизняної музичної класики.

В основу циклу обробок народних дитячих пісень “Сонечко” Л.Ревуцького та творів, уміщених у збірках “До нових перемог”, “Молодий ленінець”, “В дитячому садку”, “Збірник пісень для початкової школи”, покладено радянську масову пісню.

На розвиток музично-педагогічної думки в Україні в пореволюційні роки значний вплив мала діяльність М.Леонтовича. Його педагогічна спадщина складається з 50 творів для дитячого хору, навчальних посібників “Нотна грамота”, “Сольфеджіо” та 3 методичних рекомендацій щодо розвитку музичного слуху, виховання почуття ритму. Дослідженням педагогічної спадщини М.Леонтовича займалася Л.Іванова – професор Миколаївського державного педагогічного інституту ім. В.Г.Белінського.

М.Леонтович приділяв велику увагу вмінню вчителя зацікавити учнів кожною конкретною темою, навчити їх логічно мислити. Також ставив питання про розширення знань вчителя інших видів мистецтва. Він був одним з перших, хто запропонував поєднувати музику і колір, використовуючи показ тих чи інших зображень при звучанні твору. Поєднання кольору зі звучанням твору є однією з умов успішного сприйняття художнього образу.

Говорячи про виховання почуття ритму, він підкреслював, що ритм у музиці – елемент більш легкий для засвоєння, ніж мелодія. Вважав хоровий спів засобом формування духовності та патріотизму молоді.

Педагогічні ідеї та спадщина усіх цих українських композиторів набула особливо великого значення після здобуття Україною незалежності. Освітняни, зокрема вчителі музики зустрілися тоді з необхідністю докорінної зміни орієнтирів, соціальних замовлень. Було зрозумілим, що за допомогою застарілого репертуару, до того ж більшість цікавих пісень були написані російською мовою, можна виховувати “радянського” школяра, але не українського, який має знати й любити свою національну культуру. Саме в цей час прийшли на допомогу чисельні збірки М.Леонтовича, Ф.Колесси, К.Стеценка, які швидко заповнили той вакуум, який утворився в пострадянській музичній освіті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Теплов Б.М. Психологія музичних здібностей// Проблеми індивідуальних відмінностей. – М., 1961. – 105 с.
2. Рігіна Г.С. Уроки музики в початкових класах. – М., 1979. – 8 с.
3. Кабалецький Д.Б. Виховання розуму і серця. – М., 1981. – 67 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента, декан музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Гейченко Микола Іванович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2001 р.

РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ЗМІСТУ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ

Сергій Кононенко, Олександр Чінчой

У статті розглядається один із шляхів удосконалення навчального фізичного експерименту з політехнічним змістом. Описується використання стендів-макетів при вивченні електродинаміки.

The article presents one of the ways of improvement of educational physical experiment with the polytechnic contents. There has been given the description of model-stands usage in studying electrodynamics.

Досвід вивчення практичних застосувань електродинаміки в умовах школи свідчить, що вдосконалення вивчення політехнічного матеріалу завжди пов'язане з необхідністю постановки значної кількості навчальних експериментів, що є причиною укомплектування сучасних фізичних кабінетів шкіл великою кількістю навчального обладнання.

Однак, фізичний експеримент з політехнічним змістом (з електродинаміки) має ряд обмежень:

1. Політехнічний матеріал (практичні використання електродинаміки) – об'ємний і відтворити його на уроках за допомогою існуючого демонстраційного експерименту й лабораторних робіт не завжди можливо.

2. У більшості учнів не сформований стійкий активний пізнавальний інтерес до фізики. Так, дослідження з формування пізнавального інтересу свідчать, що увага учнів концентрується на демонстраційному експерименті лише протягом незначного проміжку часу, що призводить до пропусків важливих моментів експерименту.

3. Має місце неповне сприймання результатів експерименту, зумовлене невідповідністю оптимального індивідуального темпу сприймання інформації й відсутність оптимального темпу подачі інформації на уроці.

Неповнота сприймання пов'язана з недостатніми розмірами приладів, пристроїв і шкал виміральної апаратури, а також з виконанням експериментів на горизонтальній площині демонстраційного стола.

4. Демонстраційний експеримент, який виконує вчитель, задовольняє в основному тільки споглядальні, переважно пасивні інтереси учнів, внаслідок незначної взаємодії учнів з об'єктом пізнання.

5. Процеси в електродинаміці протікають дуже швидко; більшість явищ необхідно розглядати на мікрорівні. Крім цього, необхідно враховувати динамічність протікаючих процесів, широке використання схем з уніфікованими умовними позначеннями елементів електричного кола. Вивчення роботи електро- й радіотехнічних пристроїв вимагає великої кількості станів, варіантів, включень тощо.

Виконання учнями експериментальних робіт у домашніх умовах обмежене примітивністю доступних учням підручних засобів і відсутністю в більшості з них відповідних найпростіших навичок.

Названі обмеження й розглянуті особливості сприймання учнями традиційного демонстраційного експерименту змушують шукати можливості його розширення. Так, значну педагогічну ефективність дає експеримент, який демонструється на занятті, а потім учні використовують його в позаурочній роботі й при розв'язуванні задач. Тому ми пропонуємо технічні пристрої й моделі установок розміщувати на спеціальних діючих стендах-макетах.

На основі проведених нами теоретичних і практичних досліджень, можна зробити висновок, що демонстраційні стенди як вид наочності вже використовуються й знайшли визнання в навчанні фізики, зокрема, під час вивчення питань електротехніки, радіотехніки. Однак основне їх призначення – використання для пояснення вчителем під час уроку. Нами встановлено, що в практиці роботи школи відсутні стенди-макети універсального призначення: для демонстрації вчителем на уроці і для позаурочного представлення політехнічного матеріалу у вигляді технічних установок, з якими учні можуть виконувати самостійні дослідження. Тому ми поставили перед собою мету розробити таку наочність.

Усі виготовлені й рекомендовані нами для використання стенди-макети умовно поділяються на три типи:

1. Стенди для вивчення простих електро- й радіотехнічних об'єктів на уроці і в позаурочний час. Ці стенди являють собою перфоровану панель, на якій закріплюють технічні пристрої, діючі схеми й т. ін. Інформаційний матеріал подається так, щоб учень міг самостійно ознайомитися з об'єктом і провести відповідні демонстрації.

2. Стенди з розгорнутими схемами – нескладні діючі установки, у яких деталі розміщуються в одній площині, у той час як в реальному електроприладі деталі конструктивно розміщуються в трьохмірному просторі.

3. Стенди з ілюмінованими схемами – у них поєднане діюче електричне коло і його принципова електрична схема, у якій за допомогою світлових і динамічних ефектів показана послідовність роботи, напрямки струмів тощо.

Для керування процесом засвоєння навчального матеріалу, розміщеного на стендах, учням пропонують систему завдань на картках для домашньої й позаурочної роботи. Як показало наше дослідження, учні таким чином досить повно засвоюють навчальний матеріал і добре відтворюють його під час перевірки знань.

Щоб робота з такими дидактичними засобами не перетворилася для учнів у забаву, розроблену наочність потрібно використовувати відповідно до навчальної програми, одночасно з вивченням відповідного матеріалу й обов'язково ставити перед учнями завдання, пов'язані з інформацією, яку несуть стенди-макети. Запитання потрібно формулювати так, щоб учні могли відповісти на них тільки після проведення досліду зі стендом-моделлю. Це, зокрема, стосується всієї системи запропонованих дидактичних засобів.

І хоч розв'язати завдання можна й іншим шляхом, наприклад, вдома батьки можуть докладно проконсультувати учнів, після чого задача теж буде розв'язана, однак сам факт постановки в описаний спосіб задачі викликає у учнів не менше задоволення, ніж факт розв'язку її з чіткою допомогою.

На стендах доцільно розмішувати навчальне обладнання для експериментальних задач. Так, експериментальні задачі на "чорні ящики" цікаві для учнів, крім того, вони містять завдання, необхідні для використання знань учнів, одночасно з кількох тем розділу і є добрим засобом для перевірки експериментальних умінь. На практиці їх використовують у навчальному процесі рідко і в основному через обмаль часу. Через це учні погано справляються з подібними завданнями. Для подолання цих недоліків ми запропонували розмістити подібні задачі на стенді з перфорованою панеллю. Школярі охоче виконують ці завдання під час перерви й після уроків.

Позаурочне розв'язування експериментальних задач на "чорні ящики", як показали результати педагогічного експерименту, сприяють тому, що учні під час контрольних експериментальних завдань краще розв'язують такі задачі. На уроці вони працюють переважно над змістом завдання, а не над обдуванням питанням до нього.

Одна з основних особливостей з розробки і виготовлення стендів заключається в підборі об'єктів до нього. Дослідженням встановлено, що при цьому необхідно керуватися такими рекомендаціями:

1. Об'єкти до діючих схем стендів-макетів повинні бути типовими для тієї чи іншої моделі електротехнічної установки, що вивчається в курсі фізики. Так, стенд «Увімкнення вуличного освітлення за допомогою фотореле» включає тільки найбільш розповсюджені й типові в шкільних умовах прилади.

2. Кількість об'єктів повинна бути мінімальною, але достатньою для вивчення будови й принципу дії пристрою.

3. Форма об'єктів повинна бути комплексною й зручною для розміщення на стенді. Так, наприклад, на стенді "Автоматична насосна станція" підібрані деталі промислового виробництва, що використовуються в автомобілях і сільськогосподарській техніці (реле РЗС-3, водяний електронасос для омивання вітрового скла автомобіля).

4. Розміри об'єктів повинні бути пропорційні між собою і з частинами демонстраційного стенда. Так, наприклад, на такому ж стенді розміщено об'єкти, що мало відрізняються один від одного за розмірами, причому розміри їх забезпечують доступність огляду учнями.

Ефективність використання стендів багато в чому залежить від підготовки об'єктів до них. Виділення окремих елементів деталей (деталі в зібраному вигляді й розібрані, препаровані деталі) сприяють підвищенню якості й глибини засвоєння навчального матеріалу.

Перед тим як розмістити й закріпити на стенді об'єкти, необхідно сконструювати основу. Дослідження показало, що кращою основою стендів є дерев'яний каркас зі щитами із ДВП, пофарбований у білий колір.

Співвідношення між довжиною й шириною стенда слід брати за правилом "золотого перерізу". За цим правилом ділять дану величину в кратному й середньому відношенні. Це означає, що ширина повинна відноситися до довжини так, як довжина до ширини й довжини, взятих разом, тобто повинна бути приблизно рівна 0,62, можливе також співвідношення у межах 0,6 – 0,75. Розміри рекомендованих нами стендів 50 x 70 см. Стенди з іншим співвідношенням сторін, наближені до квадратної форми або здовжені, виглядають значно гірше й демонстраційний матеріал на них розмішувати значно складніше.

Оскільки в електротехнічних пристроях є дуже складні конструкції, то деякі деталі на стендах слід розмішувати в препарованому вигляді. Призначення препарування полягає в тому, щоб показувати конструкцію й взаємне розміщення різних механічних деталей, захованих від огляду в готовому виробі. Препарування можна проводити двома способами: з повністю зібраного механізму вирізають частину, наприклад, зовнішній кожух або його чверть аналогічно тому, як це умовно проводять на кресленнях або розбирають виріб на складові частини й закріплюють їх на дошці в порядку проведення збирання.

У ряді випадків можна обмежитися розкриттям зовнішнього покриття, наприклад, балона лампи. При цьому внутрішні частини пристрою залишаються незайманими, а усуваються тільки перешкоди для огляду. Часто необхідно розкрити значну частину пристрою. При цьому бажано зберегти не тільки взаємне скріплення деталей, але й властиву їм у роботі рухливість. Так, наприклад, при виконанні перерізу автоматичного запобіжника слід вирізати третину або половину кришки, де кріпляться кнопки вмикання й "відсічки". Грані розрізу, як правило, зафарбовують у червоний колір, щоб підкреслити те, що дана площина є штучною для цієї деталі й у нормальних умовах знаходиться всередині її. Якщо необхідно позначити різницю між деталями, що дотикаються, їх перерізи розфарбовують різними відтінками червоного кольору. Деякі деталі, щоб їх не пошкодити, закривають прозорим матеріалом, наприклад, органічним склом.

Розміщення деталей на стенді є однією з відповідальних робіт, від якої багато в чому залежить і його дидактична цінність. Правильне, продумане розміщення об'єктів на стенді-макеті повинне відповідати не тільки вимогам логічної й методичної послідовності, але й завданням естетичного виховання учнів. Розміщення об'єктів стенда повинно відповідати головній меті посібника: підкреслювати головні, характерні особливості експонованої діючої установки. Монтаж об'єктів на стендах можна проводити різними способами залежно від матеріалу об'єктів, їх конструкції та розмірів. Провідники для зовнішнього монтажу повинні бути досить жорсткими. Для кращої наочності їх підбирають з різнокольоровою ізоляцією. При потребі принципову схему наносять на панель фарбою, так як при цьому широкі лінії сприяють збільшенню видимості провідників. Принципову схему можна, малювати масляною, емалевою або нітрофарбою безпосередньо на панелі, особливо, якщо остання виконана з будь-якої пластмаси або пресованого матеріалу. Фарбу розводять розчинником і наносять за допомогою рейсфедера на попередньо знежирену поверхню.

Стенди доцільно доповнювати схемами, малюнками, таблицями, які підвищують їх дидактичну цінність. Майже всі стенди, крім натуральних об'єктів, мають або схеми, або малюнки, або креслення, або те й інше разом. Так, на стенді "Електрична схема світлофора" доповненням до натуральних об'єктів є ілюстрація регульованого перехрестя, окремі малюнки, друкований текст, який описує роботу технічного пристрою. Доповненням до натуральних об'єктів стенда "Автоматична насосна станція" є ілюмінована принципова схема зі світловими й динамічними ефектами. Стенд "Увімкнення вуличного освітлення за допомогою фотореле" містить малюнок міської вулиці з "діючими" ліхтарями вуличного освітлення.

Перераховані зображення й текстовий матеріал доповнюють натуральні об'єкти необхідними відомостями, фактами, допомагають учителю фізики економити час при поясненні, а учням швидше осмислити та засвоїти навчальний матеріал.

Велике значення для стендів у позаурочній роботі мають різного роду тексти – заголовки, надписи, підписи і т.п. У багатьох наявних стендах ці тексти становлять єдину форму керівництва щодо вивчення технічного об'єкта або установки, пояснюють послідовність роботи. Однак на стендах основними все-таки є самі об'єкти. Їх слід розташовувати відповідно до принципової схеми установки, тому що таке розміщення є найбільш наочним (це стосується стендів-макетів); у звичайних демонстраційних стендах об'єкти розкладають рівномірно, не допускаючи згущення матеріалу в одних місцях і розрідження в інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жерехов Г.И. Политехническое обучение в демонстрационных опытах. Пособие для учителей.– М.: Учпедгиз, 1955.– 195 с.
2. Чінчой О.О., Нижник В.Г. Вивчення регулювання дорожнього руху під час навчання фізики у 8 класі //Фізика та астрономія в школі. – 2001. – №3. – С.31-32.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Чінчой Олександр Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: удосконалення навчального фізичного експерименту.

Кононенко Сергій Олексійович – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: удосконалення навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2001 р.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Наталія Потапенко

Аналізуються важливі для професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта знання, уміння навички концертмейстерської діяльності.

The skills and skills concert of activity are analyzed important for professional training of the future teacher – musician of knowledge.

Розглядаючи вимоги до підготовки майбутнього вчителя, автори психолого-педагогічних праць тлумачать його професійно значущі якості, фахову підготовку (О.Мудрик, В.Дряпіка, В.Сластьонін, В.Радул, О.Рудницька, А.Розенберг та ін.). Це дає можливість з великою вірогідністю виділити й обґрунтувати найсуттєвіші характеристики й вимоги до особистості вчителя та рівня його професійно-педагогічної підготовки (В.Сластьонін).

Сьогодні підвищує професійні вимоги до випускників музично-педагогічних факультетів вищої школи, що повинні відповідно до сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління мати високий рівень виконавської підготовки, розвинуті музичні й педагогічні здібності, знання, уміння й навички в галузі практичної музично-педагогічної діяльності.

Педагогічна практика засвідчує, що підвищення рівня професійної підготовки педагогів-музикантів безпосередньо пов'язана з активізацією навчально-виховної роботи в концертмейстерському класі. Структура навчального процесу в концертмейстерському класі музично-педагогічного факультету фактично відображає всі види діяльності шкільного вчителя музики. У цьому зв'язку необхідно підняти загальний рівень викладання даної музичної дисципліни, активізувати інтерес до неї з боку студентської молоді, розвинути здібності учнів до самовдосконалення, зацікавити їх майбутньою професійною діяльністю, використовуючи з цією метою оптимальні форми й методи концертмейстерської діяльності.

Основне завдання педагога в процесі концертмейстерської підготовки вбачається у формуванні та розвитку умінь і навичок, які необхідні майбутньому вчителю для роботи в школі. У цьому полягає специфічна відмінність цієї дисципліни від аналогічного предмета, що вивчається у консерваторіях і музичних училищах. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики в концертмейстерському класі включає такі уміння й навички:

- акомпанемент солісту, ансамблю, хору; транспонування, творче “поводження” з нотним текстом; об'єднання акомпанементу з партією соліста;

- добір на слух мелодій та акомпанементів до них.

Крім цього, спеціальними концертмейстерсько-педагогічними вміннями є:

- керування при акомпануванні дитячим хором-класом із використанням елементів диригентської техніки;

- виконання-показ класу або солісту нового твору з одночасним співом;

- розучування нового твору із солістом (вокалістом або інструменталістом), хором-класом;

- самостійна (позанавчальна) робота з вокалістами, інструменталістами.

Таким чином, концертмейстерський клас – одна з виконавських дисциплін музично-педагогічного факультету, що має важливе значення для загальної фахової підготовки вчителів музики. У концертмейстерському класі музично-виконавська діяльність студентів полягає у вивченні широкого кола вокальної, інструментальної, дитячої музичної літератури, в акомпануванні солісту-вокалісту або інструменталісту, грі в ансамблі, співі під власний супровід, читанні з листа, транспонуванні, у доборі на слух.

Необхідно відзначити, що в концертмейстерському класі, у силу його специфіки, відбувається концентрація й систематизація знань і вмінь, отриманих студентами на заняттях з фортепіано, баяну, акордеону, диригування, сольного співу й теорії музики (Н.Борисова, Д.Гостева, Т.Глядковська, Ф.Халілова та ін.). Особливо яскраво це проявляється в співі під власний акомпанемент і доборі на слух, де вузькопрофесійні навички, отримані на різних спеціальностях, зосереджуються в одному напрямку – втіленні художніх образів творів. Подібне різноманітне завдань вимагає всебічного вдосконалення теорії й технології концертмейстерської діяльності.

Однак незважаючи на весь спектр актуальності та значущості проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя музики, за умов набуття студентами умінь і навичок концертмейстерської діяльності в процесі навчання, вона до цього часу не стала предметом спеціального науково-педагогічного, зокрема теоретичного і методологічного дослідження. У фаховій літературі висвітлювалися лише окремі питання, що були пов'язані з читанням музики з листа (М.Крючков, М.Смірнов, В.Подольська та ін.), транспонуванням і підбором на слух (О.Рафалович, Т.Карнаухова, А.Рубан, Н.Рубан та ін.). Деякі аспекти цієї проблеми знайшли відображення в дисертації І.Одиноквої, присвяченій навчанню студентів створенню акомпанементу шкільній пісні в класі гармонії. Питання про використання тих чи інших прийомів спрощення фортепіанної фактури розглянуті у праці Є.Шендеровича, але автор обмежився досить вузьким колом музичного матеріалу (оперні клавіри). Адаптація баянної фактури вирішувалася в дисертаційних дослідженнях А.Рубан і Н.Рубан, проте й ці автори обмежили вирішення завдань підготовки вчителя музики умовами навчання в класах основного й додаткового музичних інструментів.

Найбільш повно проблема концертмейстерської підготовки студентів музично-педагогічного факультету висвітлена в дисертації В.Пустовіт, але, й тут простежуються певні обмеження: автора цікавили насамперед методи роботи над шкільним пісенним репертуаром, а камерно-вокальний, інструментальний і оперний матеріал фактично залишився за межами дослідження. Досить цікавий і своєрідний підхід до розв'язання проблеми концертмейстерської майстерності спостерігається в дисертаційному дослідженні Д.Науказ, де автор також акцентувала увагу лише на методичному ракурсі навчання студентської молоді.

Вищезазначене свідчить про досить значні прогалини у педагогічній теорії та технології концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики, про відсутність чітко розробленої системи такої підготовки, – системи, яка б включала в себе зміст, форми й прийоми відповідної музично-виконавської діяльності.

Для успішного оволодіння такою складною й багатоаспектною професією, якою є професія вчителя музики, де концертмейстерська діяльність займає чільне місце, необхідно насамперед виявити структуру умінь і навичок, що входять до неї у їх ієрархічних взаємозв'язках і взаємозалежностях. Водночас, неоднозначне тлумачення основних детермінант процесу формування умінь і навичок у сучасній науці, так само як і різночитання з даного питання в методичній літературі, роблять їх розгляд особливо важливим.

Категорії умінь і навички знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. У професійній підготовці майбутнього вчителя музики межа між ними дуже рухлива, лобільна; їхні функції найчастіше збігаються, зливаються (дифундують) одна в одну. Проте в теоретичному ракурсі ці категорії розводяться спеціалістами – і в цьому, безумовно, є свій резон.

Аналіз поглядів сучасних учених на проблему розуміння сутності умінь показує, що одні з них характеризують уміння як “незавершену” навичку, котра є проміжною ланкою між засвоєнням знань і формуванням навичок. За визначенням К. Корнілова: “Уміння – це не цілком завершена навичка. Уміння – це один з істотних етапів у виробленні навичок ... (у той час як навичка – це завершене вміння)” (1, 124).

Ряд інших авторів вважає, що сутність уміння полягає в готовності суб'єкта до свідомої практичної дії на основі набутих знань (М. Данилов, С. Кабанова-Меллер та ін.).

Позиції наступної групи вчених, що на досить високому рівні розкривають і конкретизують відмінні риси умінь, представляє особливий інтерес і має принципово важливе значення для даного дослідження. Автори, що виражають дану точку зору, поділяють уміння на два види: 1) “найпростіші”, “елементарні”; 2) “складні”, “творчі” (І.Огородніков), “більш високого порядку” (Т.Льїна), “уміння-майстерність” (О.Степанов), “узагальнене уміння” (Е.Ігнат'єв). Сутність даної теорії достатньо повно й переконливо відображена у висловленні О. Степанова: “... варто розрізняти елементарні уміння, що йдуть слідом за знаннями, і вміння, що виражають той або інший ступінь майстерності у виконанні діяльності, що йдуть за етапом вироблення навичок. Елементарні уміння – це дії, що виникають на основі знань або в результаті імітації. Уміння-майстерність виникає в процесі виконання діяльності, на основі уже відпрацьованих навичок і знань” (3, 104).

Перший вид умінь функціонує при сталості своїх “складових”, тобто засоби виконання дій не змінюються, умови їх виконання залишаються постійними. Психологічний аспект формування цього виду умінь містить у собі такі компоненти: концентрацію уваги й волі учня; постійний контроль свідомості при постановці мети, обмірковуванні засобів дії, виконанні дій. Другий вид умінь, навпаки, функціонує в різноманітних умовах діяльності, що змінюються, а засоби виконання дій мають творчо-варіативний характер і не можуть бути автоматизовані, тобто зведені до рівня навичок. Психологічний аспект формування таких умінь містить у собі: концентрацію уваги і волі суб'єкта; постійний контроль свідомості при плануванні майбутніх дій, виборі засобів, адекватних поставленій меті, коригування помилкових дій.

Зазначене вище дає нам підставу віднести низку музично-виконавчих дій, що вважаються в спеціальній методичній літературі концертмейстерськими навичками (транспонування, добір на слух, виконання пісні під власний акомпанемент та ін.), до категорії “творчих” умінь або, іншими словами, умінь “більш високого порядку”. Дане положення підтверджується тим, що чимало музично-виконавчих дій є творчим процесом, що виключає їхню автоматизацію (точніше, високий ступінь автоматизації). Подібний підхід до визначення сутності музично-виконавчих дій дозволяє педагогу підвищити рівень вимог до результатів їхнього формування.

У цьому зв'язку варто особливо виділити теоретичну концепцію, розроблену К.Платоновим, ще отримала відображення в ряді його наукових праць. Автор не без підстави вважає, що головною категорією, що є завершенням педагогічного процесу, має стати уміння, утворене на основі раніше набутих знань і навичок: “Нам уже довелося говорити про необхідність перегляду співвідношення пов'язаного з цими категоріями. У педагогіці раніше було загальноновизнаним, що знання породжують уміння, а останні – навички. Думаємо, що вірніше вважати, що на основі знань виробляються навички, а на їхній основі у свою чергу – уміння” (4, 103). Процес формування уміння К.Платонов поділяє на п'ять етапів і характеризує два останніх із них як етап високорозвинутого вміння, психологічна структура якого містить у собі творче використання знань і навичок певної діяльності, та етап майстерності, що припускає творче використання різноманітних видів умінь.

Аналізуючи теоретичні погляди К. Платонова щодо сутності категорій уміння й навички, Н.Лошкар'єва дійшла висновку, що у К. Платонова “природа навичок і умінь різна: навичка – дія, уміння – спроможність, якість особистості, і хоча вміння вбирає у себе навички, але це різні категорії, де у кожній своя логіка розвитку, отже, своя методика формування, практичного використання” (2, 27).

Звертаючись до проблеми дефініції категорії навички, слід зазначити, що в цій галузі наукових досліджень також спостерігається низка різночитань. Варто виділити три основні позиції вчених з цього питання. Перша з них відбиває точку зору авторів, які характеризують навичку як “удосконалене уміння”, “автоматизоване уміння”: “...навичка є те ж уміння, але уміння удосконалене в результаті повторення і тренування тих або інших дій”. Таке недостатньо повне визначення сутності навички дуже точно

характеризує її деякі відмінні риси, тому що виконання тієї самої практичної дії в залежності від умов може призвести до набуття то властивості уміння, то навички.

Наступна позиція щодо розуміння сутності навичок сформульована в працях К. Платонова, Л. Шварца та ін. Навичка характеризується ними як досконала дія, що виконується легко, ошадливо й “завжди під контролем свідомості” (К.Платонов).

Особливо важлива роль у дослідженні механізмів формування навичок належить теоретичним поглядам С. Рубінштейна, Б. Теплова й К. Корнілова. Розкриваючи психологічний аспект формування навичок, С.Л. Рубінштейн пише: “Навичка виробляється спочатку свідомо, навмисно, а потім функціонує автоматично, але на кожному кроці, зокрема, при утрудненнях знову стає свідомою дією (5, 162). Аналізуючи сутність теоретичних концепцій, що виражають різноманітні погляди вчених на відмінні властивості навичок, А.Дмитрієв доходить висновку, що кожна з цих концепцій відбиває швидше особливості окремих груп навичок, а не характеризує всі випадки їхнього функціонування.

Із зазначеного випливає, що на початковому етапі навичка формується на основі знань і завжди знаходиться під контролем свідомості. Учень усвідомлює мету своїх зусиль і визначає засоби виконання практичних дій. Обрані засоби дій не змінюються й виконуються при незмінних умовах. На більш пізньому етапі формування навичок відбувається удосконалювання дій: вони виконуються швидко, легко, точно, за повної або часткової відсутності свідомого контролю й мінімальної витрати вольових зусиль.

Формування умінь і навичок неможливо без опори на різноманітні види знань. Знання, уміння й навички знаходяться між собою в органічній єдності. Проте головна роль у навчанні належить знанням. Лише на основі знань учні набувають певного кола умінь і навичок. Це дозволяє розглядати знання як необхідний складовий компонент умінь і навичок у процесі навчання.

Різнманітні знання діляться загалом на інформативні й поглиблені в науковому плані, що розкривають певні закономірності та взаємозалежності в аналізованій проблематиці. Фахівці виділяють знання про засоби діяльності – як конкретні (алгоритмічні), так і складні, комплексні за своєю природою. Важливою передумовою формування умінь і навичок є оцінні знання, що включають у себе критерії якості того або іншого матеріалу. Аналізуючи процес трансформації знань у різноманітні за своєю структурою уміння й навички в реальному навчальному процесі, Н.Лошкарєва відзначає: “... у залежності від якості оволодіння теоретичним матеріалом, від ступеня вироблення прийомів практичного застосування теоретичного матеріалу і від ряду інших чинників одні знання в учнів будуть трансформовані в уміння, інші – у навички, треті залишаться просто знаннями” (2, 330).

Звертаючись до питань теорії й практики формування умінь і навичок у сучасній психолого-педагогічній літературі, необхідно відзначити, що основним принципом вітчизняної науки в цій галузі є усвідомленість процесу навчання. “У зв’язку з виходом на перший план питання про свідомість, про направляючу і регулюючу роль свідомості у вчинках людини у корені змінюється підхід до дослідження більшості психологічних проблем. Раніш усього це позначилося у підході до практично важливого питання про вироблення навичок (Б. Теплов). Вартісні положення, присвячені психології формування умінь і навичок в учнів містяться в працях Б.Ломова, Е.Кабанової-Меллер, Н. Менчинської та ін. Ними доводиться, що ефективність вироблення умінь і навичок знаходиться в прямій залежності від ступеня розуміння учнями мети завдання й засобів його розв’язання. Особливо важливим чинником ці автори вважають усвідомлення засобів дій на початковому етапі формування навичок, оскільки це дозволяє на більш пізньому етапі здійснити їх автоматизацію.

Із зазначеного можна зробити висновок, що оптимальний результат формування умінь і навичок досягається за дотриманням наступних умов:

- визначенні мети і завдань майбутніх дій;
- усвідомленні змісту й засобів їхнього виконання;
- адекватній оцінці результатів виконання завдань, зокрема, виявленні допущених помилок.

Не менш значимою для педагогіки є сучасна теоретична концепція, що встановлює прямий взаємозв’язок між засвоєнням теоретичних знань, з одного боку, і виробленням практичних умінь і навичок, з іншого. Органічне сполучення пізнавальної й практичної діяльності має стати неодмінною умовою процесу формування умінь і навичок в учнів, тому що опора на теоретичні знання, особливо на початковій стадії формування умінь або навичок, сприяє своєчасному попередженню помилкових дій. Крім того, практична дія, що узгоджується з тим або іншим теоретичним правилом, у процесі свого повторення постійно розвивається й удосконалюється. Існування цієї закономірності відзначає А.Смірнов: “Повторне виконання дій не є точною копією їхнього початкового виконання. Це іноді дуже значна модернізація старих дій, істотна зміна початкової діяльності. Дія живе, розвивається, знаходиться в безупинному русі, змінюється” (6, 307).

За останні десятиріччя в результаті активного пошуку вченими шляхів удосконалення процесу навчання у психолого-педагогічній науці склався ряд прогресивних напрямків, які істотно збагатили сучасну теорію й практику формування умінь і навичок. Авторів різних наукових напрямків об’єднує прагнення до активізації самостійності учнів, розвитку їхніх творчих здібностей у процесі навчання. Характеризуючи значні зміни,

що відбулися за останні десятиріччя у сучасній педагогічній психології, Д. Ельконін пише: “Замість розповсюджені раніше простій констатації перебігу психологічного розвитку в умовах уже сформованої виховної системи була розроблена стратегія досліджень особливостей і закономірностей психічного розвитку в процесі формування нових, більш високих пізнавальних можливостей дітей” (7).

До числа найбільше значущих проблем, розглянутих у наукових дослідженнях цього періоду варто віднести: розвиток самостійності учнів (Ю.Бабанський, Б.Єсіпов, І. Огородніков, М.Скаткін); взаємозв'язок навчання й розвитку (В.Давидов, Л.Занков, Д.Єльконін); проблемне навчання (І.Лернер, О.Матюшкін, М.Махмутов); творче використання методів навчання (Ш.Ганелін, Е.Голант); репродуктивно-творчий підхід до організації процесу навчання умінням і навичкам (А.Дмитрієв).

Найбільший інтерес у контексті даного дослідження представляють наукові праці А.Дмитрієва, що висвітлюють різноманітні аспекти (як репродуктивні, так і творчі) процесу формування умінь і навичок. Однією з необхідних умов ефективного здійснення цього процесу А.Дмитрієв вважає засвоєння учнями знань на високому теоретичному рівні, у тісному зв'язку з їхнім практичним застосуванням. Це дозволяє учням самостійно обирати прийоми й засоби виконання дій та здійснювати їх у необхідній логічній послідовності. На більш пізньому етапі ученя здатний уже самостійно переносити відпрацьовані операції в нові умови, вирішувати за їхньою допомогою нові задачі.

Визначаючи місце й роль тренувальних дій при формуванні навичок, А.Дмитрієв пропонує різноманітні типи вправ. Відповідно до логіки навчальної діяльності ці дії поділяються автором на: вправи за зразком (репродуктивні); тренувальні вправи, метою яких є не тільки повторення налагоджених операцій, але й удосконалювання їх, перенос на більш високий рівень. Це важливий крок від роботи “за зразком” до самостійного застосування дій у нових умовах. Особлива роль, на думку А. Дмитрієва, належить творчим вправам, у яких уміння й навички застосовуються у всьому спектрі їхнього практичного використання. Не можна не погодитися з положенням, відповідно до якого у процесі виконання завдань творчого характеру відбувається інтенсивний розвиток й удосконалювання пізнавальних сил і здібностей учнів.

Методика формування умінь і навичок, розроблена А. Дмитрієвим, значною мірою сприяє розвитку самостійності й творчого мислення учнів, а це дозволило адаптувати найбільш цінні їх положення стосовно мети й завдань професійної підготовки майбутнього вчителя засобами концертмейстерської діяльності.

Складний і багатоаспектний характер концертмейстерських умінь і навичок полягає в тому, що одні з них носять репродуктивно-технічний характер (сприйняття, увага, пальцеві рухи), а інші споконвічно мають творчо-варіативний характер і не можуть бути зведені до рівня навичок (про що зазначалося вище). Педагогічно доцільно достатньо чітко розмежувати першу підсобно-технічну групу навичок, де опрацювання полягає в їхній автоматизації. Це дозволить концертмейстеру спрямувати максимальну увагу й можливість для продуктивно-творчого характеру його професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічних праць з даної проблеми виправдовує звернення й до спеціальної літератури методико-практичного спрямування: розгляду принципово важливих теоретичних положень і методичних розробок у галузі музичної педагогіки, зокрема в галузі концертмейстерського мистецтва; вивчення й аналізу широкого кола праць провідних педагогів-музикантів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корнилов К.Н. Психология.– М.: Учпедгиз, 1946.– 171 с.
2. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников: Методические рекомендации для ФПК директоров и завучей школ.– М.: Изд-во МГПИ, 1982.– 88с.
- 3.Общая психология / Под ред. В.В.Богословского и др. 2–е изд., доп. и перераб.– М.: Просвещение, 1973.– 351 с.– С.104.
- 4.Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Сов.педагогика.– 1963.– №11.– С.98–103.
- 5.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– М.: Педагогика, 1976.– 416 с.
- 6.Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти.– М.:Просвещение, 1966.– 433 с.
- 7.Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника.– М.: Знание, 1974.– 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Потапенко Наталія Валентинівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка студентської молоді в процесі набуття концертмейстерської майстерності.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

СЛУХОВИЙ МЕТОД ОПАНУВАННЯ БАЯНА В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО ІНСТРУМЕНТА

Анатолій Рубан, Неоніла Рубан

Стаття присвячена питанню інструментальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи. Крім суто виконавських завдань (гри класичних, сучасних, народних творів) учитель має вміння грати на слух шкільні пісні, танці та інший музичний матеріал, який потребує специфіка позакласної музично-виховної роботи. Методика розвитку музично – слухових уявлень, а також прийоми формування слухо-рухового координування, які є основою вміння гри на слух і розглядаються в тексті статті.

The article deals with the problem of instrument training of school teachers of music. Except of performance of classical, modern and folk music teacher should be able to perform school songs, dance music and other compositions, demanded by the specific character of extracurricular activities. The authors present the methods of musical perception development and ways of forming the specified skills.

Практична діяльність учителя музики загальноосвітньої школи досить об'ємна й багатогранна, оскільки вона охоплює різні види музичної діяльності. До цих видів відноситься музично-теоретична діяльність (теорія музики, сольфеджіо, музична література), виконавська (робота з хором, диригування, вокал). Неодмінною передумовою успішності й ефективності музично-виховної роботи вчителя є володіння музичним інструментом (Д.Кабалевський, З.Квасниця).

На музично-педагогічних факультетах інструментальна підготовка зосереджується, головним чином, на вивченні музичних творів по нотах. Цей психофізичний процес здебільшого здійснюється за таким ланцюгом: зорове сприйняття нотного тексту – моторне (рухове) відтворення звуків на інструменті – слухове сприйняття звучання.

Відомий психолог Б.Теплов у праці “Психологія музичних здібностей” зазначав, що “фортепіанна моторика не передбачає в якості необхідної умови слухових уявлень” (3, 183). І далі: “Різниця між вокальною і фортепіанною моторикою полягає в тому, що перша утворюється і розвивається не інакше, як у найтіснішому і нерозривному зв'язку із слуховими уявленнями, тоді як остання може створюватись і розвиватись без всякого зв'язку з ними”.

У роботі українського дослідника В. Ковалева показана методика й умови музичного виховання. Учений пише: “... Відносна, а не абсолютна висота звуків є ведучим моментом у сприйнятті музики. Основні компоненти релятивного слуху – це слухові уявлення, які є основою музичного мислення” (2, 43). Виходячи з цього, “у відчутті музичного звука на перший план виступає відносна висота і уявлення, тоді як абсолютна висота і тембр є моментами підпорядкованими, по суті справи другорядними” (2, 43).

Особливістю освоєння студентом – піаністом додаткового інструмента (баяна) є те, що він не знає розташування клавіш на двох (лівій і правій) клавіатурах. (Студент, який навчається грати на акордеоні знайомий з правою клавіатурою, оскільки вона подібна фортепіанній). При візуальному ознайомленні з клавіатурами студент має звернути увагу на колір клавіш: вони в багатьох баянах двоколіорові (білі й чорні), що є спільними ознаками з фортепіано. Тобто білі клавіші відповідають “чистим” звукам, а чорні – альтерованим (діезам, бемолям).

Оглядання клавіатур дозволяє встановити, що клавіші розташовані рядами: на правій і лівій (відповідно три і п'ять). Зорове вивчення розміщення клавіш лівої клавіатури продовжується їх слуховим сприйняттям шляхом натискання на вертикальних і горизонтальних рядах лівої клавіатури. Результатом слухового аналізу має стати висновок про те, що на перших двох рядах звучать баси (в октаву), а на трьох інших – акорди, у складі яких звучать декілька голосів (не менше трьох, оскільки відчутна їх благозвучність і ладовий нахил). Благозвучність звучання свідчить про те, що в складі акордів є консонуючі інтервали (обов'язково терції). У свою чергу консонуючі інтервали складають мажорні й мінорні акорди, які розташовані на третьому й четвертому рядах лівої клавіатури.

Проводячи порівняння цих акордів з клавішами п'ятого ряду, виконавець може відчутти їх дисонантність, оскільки вони дійсно містять у собі дисонуючі інтервали (різних видів, залежно від басів, до яких вони відносяться). Скажімо, у складі септакорду (сі бемоль – до – мі – велика секунда, збільшена кварта), а соль септакорд (соль – сі – фа) містить зменшену квінту й малу септиму.

Порівняння слід провести між акордами третього й четвертого рядів. Для чого бажано виявити звуковий склад акордів лівої руки. Баяніст натискає акорд третього ряду й починає шляхом спроб підбирати баси, які підходять до цього акорду. З метою полегшення виконання цього завдання слід вказати обмежену кількість басів, серед яких вибираються ті, що підходять акорду. Перш за все це баси, близько віддалені від акордів: до, мі на одному горизонтальному ряді; фа, ля рядом нижче; соль, сі рядом вище. Баси фа і ля явно дисонують до акорду (до мажор). Це стосується також баса сі. У той же час баси до, мі, соль підходять (консонують) з акордом – зіставленням. Далі слід дослідити звуковий склад акорду на четвертому ряду (по горизонталі з акордом третього ряду). Цей акорд порівнюється із звучанням тих же басів, які натискувались у попередній вправі. Крім того, надавались ще два баси нижче від фа: сі бемоль та мі бемоль.

Інструменталіст натискував акорд і далі опробував почергово вказані баси й зіставляв їх із звучанням акорду. Баси мі, сі, фа, сі бемоль дисонують з акордом. А от інші до, соль, мі бемоль благозвучні до даного акорду. Слуховий аналіз виявив, що два звуки (до, соль) спільні у двох акордах третього й четвертого рядів по горизонталі. І тільки одним звуком (мі, мі бемоль) акорди різняться.

Виходячи з цього, логічним, як уявляється, є виявлення видів спільних звуків (основний – прима, середній – терція, верхній – квінта). Інструменталісту треба з басів, які він підбирав до акорду третього ряду (а потім четвертого) зіграти тризвуки. У першому випадку, цей тризвук до мажор (до-мі-соль), а в другому – до мінор (до – мі бемоль – соль). Ці тризвуки можна підбирати ще й на правій клавіатурі. Проводячи їх зіставлення, можна констатувати, що вони мають два спільних звуки (нижній і верхній, до, соль) і різняться терцією (середнім звуком мі, мі бемоль). Це, у свою чергу, свідчить про те, що ці акорди – однойменні (до мажор і до мінор).

Паралельно з лівою клавіатурою інструменталіст має виявити порядок розташування звуків на правій клавіатурі. Відлік інтервалів між клавішами доцільно розпочинати від звука до (як основного тона діатонічної гами без знаків при ключі). Оскільки білі клавіші правої клавіатури відповідають діатонічній гамі до мажор, то слід запропонувати баяністу, спираючись на слухове відчуття ладу, віднайти на слух звук “до”. Для цього він послідовно від білих клавіш грає звуки звукоряду, аналізуючи їх звучання. Опробування звуків (білих клавішів) має дати такі результати. Починаючи гаму від звука ре, інструменталіст має зіграти їх тільки до третьої ступені (фа), оскільки вона мінорна. Гра від звуків мі повинна закінчитися на другій ступені (фа), яка складає півтона з початковою нотою (у мажорі цей інтервал велика секунда). Початок гами від фа – студент має зіграти до звука сі (у фа мажорній гамі відтворюється сі бемоль). Найбільш довгою при опробуванні буде гама соль мажор – остання сьома ступінь фа не відповідає звучанню (грати слід фа діз). Передостання перевірка від ля: гра закінчується на звуці до (у мажорній гамі терція до діз). Свій вибір баяніст має зупинити на гамі, яку зіграє повністю від першого до восьмого звука (повтору першого через октаву). Це й буде гама до мажор.

Вивчення інтервального розташування клавіш слід проводити на кожному ряду окремо, а також між рядами (першим – другим, першим – третім, другим – першим, другим – третім, третім – першим, третім – другим). Баяніст натискує на першому ряду дві сусідні клавіші й визначає на слух їх інтервальный склад (до-мі бемоль, мала терція).

При первинному натисканні клавіш інструменталіст має відчутти слухом напрямок розташування інтервалів від заданого звука. Зокрема, чим нижчі клавіші від висхідного звука, тим вище вони за висотою й відповідно вгору від клавіші (заданого) звучать низькі звуки.

Одним із перших є завдання на знаходження октавного унісона. Баяніст натискує на першому ряду, скажімо, звук до й далі послідовно натискує вниз по клавіатурі клавіші зіставляючи їх звучання з висхідним звуком.

На основі такого опробування й аналізування студент має знайти октавний клавіш, особливістю якого є те, що він знаходиться на цьому ж (першому ряду) через три клавіші.

Подальше опробування вгору й вниз від клавіша (висхідного), призводить до висновку, про закономірність розташування октавних унісонів на першому ряду.

Аналогічні опробування проводить інструменталіст від клавіші (скажімо, мі) другого, а потім і третього рядів (клавіша ре). Подібне натискання клавіш та їх слухове аналізування дозволяє виявити більш широкую закономірність: усі октавні уніسونи (або октави) розташовані на одному ряду через три клавіші.

Визначення інтервалів (у правій клавіатурі) між клавішами доцільно здійснювати через акорди в лівій клавіатурі. Натиснувши інтервал до – мі бемоль (гармонічно чи мелодично), студент підбирає до нього мажорний (або мінорний) акорд в лівій клавіатурі. До цієї малої терції підходить тільки ля бемоль мажорний акорд (даний інтервал утворюється між терцовим і квінтовым звуком тризвука). Далі студент натискує клавішу, нижче від мі бемоль (фа діз) і виявляє їх інтервальне співвідношення (через акорд лівої руки). Виявляється, що між цими звуками теж інтервал малої терції. До речі, для перевірки виду акордового звука слід натиснути баси, які входять до складу мажорного акорду (по горизонталі – перший, другий ряди й клавішем вище). Терцовий бас знаходиться на допоміжному першому ряді.

Перевірка інтервального складу клавіш першого ряду продовжується від звуків фа діз і ля. Від цих звуків будуються також малі терції (фа діз – ля, ля – до).

За такою ж методикою виконавець перевіряє інтервальний склад двох сусідніх клавіш другого й третього рядів. У результаті він переконується, що на всіх рядах дві клавіші розташовані в інтервалі малої терції.

Між клавішами одного ряду (першого) утворюються ще два інтервали, один з яких тритон (до – фа діз або соль бемоль). Цей інтервал входить до складу великого мінорного септакорду або домінантсептакорду (з оберненнями) п'ятого ступеня.

Тому після натискання цього інтервалу на клавішах першого ряду (а він грається через одну клавішу), студент до нього підбирає септакорд у лівій руці (у даному випадку ре септакорд). Якщо інтервал визначено неправильно (скажімо, квінта), то до цього інтервалу підбирається до мажорний акорд у лівій руці. Однак, при суміщенні тритону (до – фа діз) і до мажору виникає дисонанс, тому слід визначити правильно тритон.

Одразу можна дати завдання визначення інтервалу між фа діезом (верхнім звуком попереднього тритону) і звуком до через одну клавішу. Безумовно, що це буде тритон і перевіряється він таким же ре септакордом, що і в попередній вправі.

Подібним чином баяніст виявляє інтервал від звуків мі бемоль і ля (через одну клавішу ля і мі бемоль), які теж складають тритон і перевіряються гармонією фа септакорд. Так будується тритон і на другому, і третьому рядах.

Продовженням вивчення клавіш правої клавіатури є визначення клавіш другого й третього ряду, які містяться нижче від клавіші першого ряду (наприклад до – до діез, ре). Ці сполучення клавіш складають, відповідно, інтервали малої й великої секунди, які є дисонансами. І все ж інтервал великої секунди входить в обернення (ре) септакорду, у той же час мала секунда дисонує з цим акордом. Тому після натискання одного з вищезазначених інтервалів і їх визначення, інструменталіст підбирає до нього відповідний септакорд. Якщо септакорд гармонує з інтервалом – значить це велика секунда, а коли не гармонує – мала секунда. Подібні вправи граються між клавішами соль, ля бемоль, ля (другого – третього і першого рядів), а також фа – фа діез, соль (третього – першого і другого рядів). Акордами для перевірки були ля септакорд і соль септакорд.

Далі інструменталіст досліджує клавіші другого ряду (мі, соль, сі бемоль), які містяться нижче від до діеза (відповідно звука до на першому ряду). Звукосполучення до – мі, до – соль, до – сі бемоль складають інтервали великої терції, квінти й малої септими, які входять у до септакорд. Тому при перевірці визначення цих інтервалів використовувався один септакорд (до). За схожою методикою гравець досліджував ці інтервали – клавіші, що розташовані на другому – третьому й третьому – першому рядах. У якості перевірки при визначенні клавіш, які розташовані на велику терцію й квінту, використовувався мажорний акорд лівої руки.

На першому (й інших) ряду через дві клавіші від висхідного звука утворюється інтервал великої сексти (до – ля). Для його підтвердження баяніст відшукував адекватні бази в лівій клавіатурі. Даному звукосполученню відповідають фа мажор і ля мінор.

Між клавішами першого й третього рядів до – фа, до – ля бемоль утворюються відповідні інтервали чиста кварта й мала секста. Отже, для перевірки при визначенні студентом цих інтервалів слід підібрати в лівій клавіатурі фа мажор або фа мінор (інтервал кварта) і фа мінор і ля бемоль мажор (мала секста).

Подібні завдання виконуються на другому – першому, третьому – другому рядах.

При визначенні інтервалів можуть виникнути складності (як у назві інтервалу, так і в підборі акордів для підкріплення). Враховуючи ці обставини, ми скорегували методику, у якій вибір інтервалів здійснювався з двох запропонованих і близьких за будовою. До таких інтервалів відноситься мала й велика терція.

У процесі ознайомлення з правою клавіатурою інструменталісту доцільно виявити інтервальний склад між окремими клавішами, але й усвідомити на слух інтервальне співвідношення всіх клавіш між собою.

При цьому слід звернути увагу, що клавіші правої клавіатури мають не тільки вертикальні, а й горизонтальні ряди (по косині, як і в лівій руці). Отже, виконавець має дослідити інтервальний склад клавіш почергово (по косині) від висхідного звука униз і вгору по клавіатурі. Конкретно це здійснюється таким чином. Натискається висхідний звук (до) на першому ряду, нижче від нього (по горизонталі) сусідній звук другого ряду (до діез). Студент визначає, що цей інтервал дисонуючий, оскільки він звучить досить різко, це значить – мала секунда. Далі від цього звука (до діез) перевіряється клавіша третього ряду (ре), яка міститься під висхідним звуком. Після натискання клавіш устанавлюється їх інтервал. Цей інтервал різко дисонуючий – мала секунда.

Продовжується визначення інтервалів між клавішею третього ряду (ре) і мі бемолем, що міститься на першому ряду (трохи вище ре). Слухова перевірка засвідчує, що це теж інтервал мала секунда. Таку перевірку слід проводити по всій клавіатурі вгору й униз від висхідного клавіша, тобто переконатися в наявності чотирьох і малої октави. Головне ж полягає в тому, що клавіші правої клавіатури по косині розташовані в хроматичному порядку (або по хроматичній гамі). Виходячи з цієї закономірності, інструменталіст може визначити всі “чорні” (альтеровані) клавіші в їх взаємозв’язку з білими (“чистими”).

Визначення інтервалу малої секунди можна проводити в порівнянні її з тритоном або септимою. Гравцю пропонується після малої секунди (до – до діез) зіграти до – фа діез і до – сі. Безумовно, що ці інтервали значно ширші від малої секунди й різницю між їх звучанням визначити нескладно. Зіставляти можна також звуки до – до діез і до -ре (малу й велику секунду).

Знаючи хроматичне (півтонове) розташування клавіші правої клавіатури, інструменталіст може віднайти від будь-якого заданого звука необхідний інтервал, а по ньому визначити відповідну ноту – клавішу і навіть акордові сполучення. Після того як баяніст підібрав звуки – бази, які входять до складу акордів третього, четвертого рядів лівої клавіатури, він знаходить на слух їх звукові “синоніми” на клавішах у правій руці. Підібрані звуки акорду третього ряду лівої руки – до, мі, соль. Якщо інструменталіст їх підібрав в іншій послідовності, то слід ці звуки розставити по терціях в даному випадку це до мажорний акорд (велика і мала терція, квінта). Отже, підтверджується попередній висновок виконавця про те, що акорд третього ряду лівої руки є акордом із трьох звуків, складається із благозвучних (консонантних) інтервалів.

Далі інструменталіст підбирає в правій руці звуки баси, що складають акорди четвертого ряду лівої клавіатури. Цими звуками є до, мі бемоль, соль, тобто мінорний тризвук. У свою чергу, це означає, що на третьому й четвертому рядах (а для цього слід провести дослідження акордів від різних басів) розташовані однойменні мажорні й мінорні акорди (у даному випадку до мажор і до мінор), які у своєму складі мають два спільні звуки (основний і квінта) і різняться малою та великою терцією.

Визначимо ще одне завдання, яке доцільно виконати інструменталісту, пов'язане воно з розвитком відчуття основного, терцового й квінтового басів. Баяніст натискає акорд (до мажору) і на допоміжному ряді підбирає на слух основний бас до нього (до). Знайшовши бас, він грає його на основному ряду й до нього підставляє акорд, який має співпадати з висхідним. Якщо замість основного тона до гравець вибрав терцію мі або квінту соль, то при порівнянні він зіграє помилково мі мажор і соль мажор. Перевіряти підібраний основний тон можна в правій клавіатурі: від звука (скажімо, мі) у правій руці слід побудувати основний тризвук (мі мажор).

Далі цей тризвук грається з до мажорним акордом і виявляється їх несумісність (дисонанс), що свідчить про неправильно вибраний звук (основний тон). Тому завдання слід повторити й вибрати інший звук. У вправі може бути завдання знаходження терцового басу (мі) за акордом (до мажор, третій ряд). Баяністу пропонуються три баси на основному або допоміжному рядах (до, соль баси один над одним і мі через дві клавіші вгору). Серед них він вибирає терцовий тон. Оскільки акорд (до мажору) знаходиться нижче від терції мі через три клавіші, то й від басів до, соль теж акорди були нижчі, відповідно, мі бемоль мажор і ля бемоль мажор. Тому якщо інструменталіст грав неправильно баси (до, соль) то й акорди не співпадають з висхідним до мажором.

Завдання може стосуватися знаходження терцового тона на правій клавіатурі за акордом (до мажор) у лівій. У якості альтернативних пропонувались такі акорди: до мажорний секстакорд; мі – соль – до – необхідний акорд; мі бемоль мажорний секстакорд; соль – сі бемоль – мі бемоль; ля бемоль мажорний секстакорд, до – мі бемоль – ля бемоль. При виборі терцового тона (мі) виконавець опробував три види акордів і мав вибрати до мажорний секстакорд.

Вибір квінтового тона перевірявся такими акордами: до мажорний квартсекстакорд (соль – до – мі), ля мажорний квартсекстакорд (мі – ля – до діез), фа мажорний квартсекстакорд (до, фа, ля). Таким чином, розвиток відчуття видів басів (основний, терцовий, квінтовий) поєднувався з формуванням у баяніста відповідних видів мажорних акордів (тризвук, секстакорд, квартсекстакорд). Разом з тим при визначенні басів інструменталіст усвідомлює конструктивну закономірність розташування басів відносно мажорного акорду, а саме: основний бас (до) розміщений по горизонтальному ряду (косині) з акордом, терцовий тон теж по горизонталі, але на допоміжному ряді (мі), квінтовий – бас (соль) рядом вище над (до) мажорним акордом.

Відповідно рухо-ігрову закономірність мають мінорні звуки – баси. Основний і квінтовий звуки (до, соль) мають аналогічне розташування відповідно до мажорних басів. Терцовий тон (мі бемоль) розташований від основного тона нижче через дві клавіші. Розвиток відчуття в студента видів басів від мінорних акордів проводився за такою методикою.

Після слухового сприйняття мінорного акорду (до) гравець підбирає основний бас на допоміжному ряду з трьох варіантів басів-акордів: до мінорний, соль мінорний, мі бемоль мінорний.

При зміні завдання й виборі інструменталістом терцового басу (мі бемоль) акордами для порівняння були: до мінорний секстакорд, ля мінорний секстакорд і мі мінорний секстакорд.

У завданнях, які спрямовувалися на знаходження квінтового басу, були такі акорди: до мінорний, фа мінорний і ля бемоль мінорний квартсекстакорд, тобто акорди, які клавішею нижче стоять від баса – квінти.

Тепер завдання іншого порядку. У лівій руці натискається до мінорний акорд без басу й студент у правій клавіатурі підбирає основний тон і акорд до нього. Вибір акорду здійснюється за однією руховою схемою, однак вона відповідає акорду до мінор (основний тон до) і мі бемоль мінор (терція мі бемоль).

Відповідну увагу слід зосередити на слуховому вивченні акордів п'ятого ряду лівої клавіатури. Для виявлення звукового складу септакорду (до) ми пропонували декілька басів, з яких студент шляхом опробування вибирав необхідні. Зокрема, це були баси, які близько розташовані із септакордом (до): до мі (по горизонтальному ряду), соль, сі (вище рядом), фа, ля, сі бемоль, ре (нижче від до двома рядами). При опробуванні з септакордом (до) баси сі, фа, ля звучать дисонуюче, а клавіші до, мі, соль, сі, бемоль – як складові висхідного акорду (консонанси). З метою виявлення інтервального складу баси-консонанси слід підібрати на правій клавіатурі. Хроматичне розташування клавіші дозволить точно визначити інтервали між звуками (до, мі, соль, сі бемоль), що у свою чергу стає вирішальним для висновку про те, що дані звуки складають великий мінорний септакорд (або домінантсептакорд), оскільки в його склад входять терції (консонанси) і мала септима, зменшена квінта, велика секунда (дисонанси).

Підібраний у правій клавіатурі септакорд дозволяє констатувати, що звук (до) другого ряду (навпроти септакорду по косині) є основним до цього акорду, отже, однойменним до мажорного й мінорного акордів, розміщений на спільному горизонтальному ряду з цими акордами.

Одночасно з цими завданнями необхідно зробити порівняння звучання мажорного й мінорного акордів із септакордом п'ятого ряду (по косині). Звукове порівняння має дати такі висновки: мінорний акорд (до) дисонує з септакордом (до), а от мажорний акорд є складовою частиною однойменного септакорду (зокрема, ці акорди мають спільну терцію мі, яка надає мажорного нахилу цим акордам).

Чергове завдання має на меті формування в інструменталіста відчуття видів звука септакорду (основний, терцовий, квінтовий, септімівий). Грається септакорд і далі натискаються баси сі бемоль, до, соль, мі на допоміжному ряду (вони показуються на наочній схемі – клавіатурі). Баяніст почергово натискує їх, звіряючи із звучанням септакорду, вибирає основний бас.

Підібраний бас грається на основному ряду й до нього підставляється септакорд. Якщо гравець правильно вибрав основний бас до, то правильним буде й до септакорд. В інших випадках септакорди не будуть співпадати з висхідним до септакордом. Такими акордами стають (соль, мі, сі бемоль септакорд).

Поставимо завдання знаходження терцового тона (мі) серед басів, які входять до септакорду (на допоміжному ряду). Безпосередньо ці баси належать до таких акордів: мі (до септакорд), соль (мі бемоль септакорд), до (ля бемоль септакорд), сі бемоль (соль бемоль септакорд). Правильним варіантом серед цих акордів є до септакорд.

При завданні вибору квінтового звука (соль) баси, серед яких вибирається необхідний, граються на основному ряду. До них підставляються такі септакорди: мі (ля септакорд); соль (до септакорд, правильний варіант), до (фа септакорд), сі бемоль (мі бемоль септакорд). Усі септакорди розташовані клавішею нижче від висхідного баса.

Останній варіант ігрової ситуації, у якій обирається септима – бас. Вибір необхідного басу й септакорду до нього інструменталіст здійснює серед декількох можливих – мі (фа дієз септакорд), соль (ля септакорд), до (ре септакорд), сі бемоль (до септакорд, необхідний варіант). Септакорди від басів знаходяться вище через один клавіш.

Підбір на слух на інструменті (баяні) передбачає координування рухів правої та лівої руки. Зокрема, складовою координації є відчуття інтервалів (унісонна гра). У правій клавіатурі грається інтервал великої секунди (до – ре) клавіші першого й третього ряду. Інструменталіст підбирає висхідний звук – бас (до), а далі, орієнтуючись на схему, відшукує секундний хід. У лівій клавіатурі утворюються дві рухові комбінації великої секунди: по основному (чи допоміжному) ряду через одну клавішу вгору від висхідної, в іншій позиції після початкового звука (до) на основному ряду секундний бас натискається на допоміжному (через один клавіш донизу). На схемі можна вказати декілька клавіш угору від до (соль, ре, ля) або підказати, що необхідний бас знаходиться вище від висхідного звука. У другому варіанті інструменталіст шляхом спроб відшукує бас (в інтервалі великої секунди) на допоміжному ряду нижче від початкового тону.

Отже, процес слухового опанування клавіатурами дозволяє визначити інтервальний склад розташування басів на основному та допоміжному рядах, види акордів (мажор, мінор, септакорд) на третьому – п'ятому рядах у лівій клавіатурі. Слуховий аналіз є основою для визначення логіки розміщення клавіш на правій клавіатурі по вертикальних рядах і між рядами. Ці та інші вправи (знаходження унісону, звукового складу акордів) стають дієвою передумовою подальшого розвитку навичок гри на слух.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Советская музыка М.: Советский композитор, 1976. – 144 с.
2. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К.: Музична Україна, 1973. – 149 с.
3. Теплов Б. Избранные труды. – Т.І. – М.: Педагогіка, 1985. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рубан Анатолій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Рубан Неоніла Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Стаття надійшла до редакції 3.09.2001 р.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

ТЕТЯНА САВЕНКО

У статті розглядається проблема формування й розвитку соціокультурної компетенції студентів як складової частини комунікативної компетенції, що є передумовою набуття студентами навичок і вмінь автентичного мовлення. Розвиток соціокультурної компетенції студентів – одна з найбільш актуальних проблем фахової підготовки сучасного вчителя іноземної мови, яка обумовлюється вимогами державної освітньої політики в галузі навчання іноземних мов. Наводиться власне бачення дидактичної моделі розвитку мовленнєвих умінь і навичок, набуття студентами знань мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови.

The article touches upon the most vital problems in teacher training policies – the development of socio-cultural competence as part of communicative competence of students learning English as a foreign language. Socio-cultural competence is considered an important aspect in teacher training process and its formation is reasoned by the state policy in the field of foreign languages teaching.

Розуміння культури свого народу та народів інших країн завжди було тим фактором, який визначав рівень розвитку особистості, її бачення та ставлення до загальнолюдських цінностей. Особистість існує в певному суспільстві, спілкується з іншими його представниками, розвивається інтелектуально завдяки існуючим досягненням свого народу та його культури.

Культура визначається як сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, які використовуються суспільством, складають його культурні традиції й служать подальшому прогресу людства. Людина не існує поза часом і простором, поза життям народу та його культурою.

Саме завдяки такому розумінню культури та її місця в житті суспільства визначається необхідність набуття його представниками соціокультурної компетенції. Це питання є актуальним у підготовці педагога, насамперед майбутнього вчителя іноземної мови, однією з функцій котрого є реалізація поряд із практичними цілями освітніх, виховних та розвиваючих.

Соціокультурна компетенція є складовою невід'ємною частиною комунікативної компетенції та становить важливий аспект комунікативної здатності людини, складає певні специфічні риси суспільства та відображається в комунікативній поведінці його членів.

Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) визначає, що комунікативна компетенція має кілька складових частин, тобто складається з трьох видів компетенції: *мовної, мовленнєвої та соціокультурної* (4, 6). На думку укладачів проекту, соціокультурна компетенція охоплює такі види компетенції, як країнознавча та лінгвокраїнознавча. *Країнознавча компетенція* – це знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни. *Лінгвокраїнознавча компетенція* складається зі знань особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування (4, 6).

Вимоги до володіння говорінням англійською мовою зумовлюють побудову навчального процесу з урахуванням тематики соціально-побутового, навчально-трудоного й соціально-культурного характеру. Слід зазначити, що в проекті йдеться про навчання та вивчення іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Оскільки ми розглядаємо проблему навчання студентів мовного факультету, майбутніх учителів англійської мови середньої школи, усі питання, що висвітлюються в проекті, виявляються важливими й актуальними й для університету / інституту, тому що саме вчителі мають здійснювати навчання та формувати комунікативну компетенцію учнів середніх шкіл.

Вимогою до мовленнєвих умінь учнів середньої школи визначається вміння здійснити говоріння в діалогічній та монологічній формі. Для успішної реалізації комунікативних функцій діалогічного мовлення учні середньої школи повинні оволодіти такими видами діалогу:

- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін враженнями/думками;
- діалог-обговорення/дискусія (2, 152).

Ще одна форма діалогу визначається у проекті державного стандарту – це діалог етикетного характеру (4, 11).

Для реалізації комунікативних функцій монологічного мовлення учні навчаються висловлюватися у формі монологу-розповіді, монологу-опису, монологу-повідомлення, монологу-роздуму (2, 173).

Комунікативні завдання для реалізації діалогічного та монологічного мовлення передбачають набуття вмінь здійснювати різні мовленнєві дії, а саме: повідомляти фактичну інформацію; розповідати про себе (родину, школу, місто) і висловлювати власну думку з цього приводу; описувати природу; давати характеристику та обґрунтовувати свої думки; висловлювати свою точку зору та обґрунтовувати її; висловлювати власні ставлення, пропозиції, погодження/непогодження, давати пораду, висловлювати вдячність та реагувати на неї, висловлювати радість, сумнів, впевненість/невпевненість, співчуття тощо (4,

7). Тобто передбачається володіння учнями різними формами мовлення для здійснення зрозумілого висловлювання або повідомлення за допомогою відповідних структур лінгвістичної системи мови – лексичних і граматичних. Мовлення має супроводжуватися різноманітними екстралінгвістичними засобами.

Усі положення, які визначаються в Проекті державного освітнього стандарту з іноземної мови, мають бути враховані в процесі навчання англійської мови в університеті / інституті або на факультеті іноземних мов. Це зумовлюється тим, що вчитель іноземної мови повинен бути освіченою людиною і мати відповідні знання країнознавчого та лінгвокраїнознавчого характеру.

Програми підготовки вчителів іноземної мови містять дисципліни, які мають за мету навчання та вивчення матеріалу країнознавчого характеру. До таких дисциплін відносяться країнознавство, література країни, мова якої вивчається, та історія світової культури, які згідно навчального плану вивчаються студентами.

Проте формування соціокультурної компетенції та практичних навичок і вмінь необхідно починати раніше та здійснювати саме на заняттях із практичного курсу усного та писемного мовлення (англійська мова).

У програмі з англійської мови для університетів/інститутів визначається зміст соціокультурної компетенції й передбачається оволодіння студентами соціокультурними знаннями (linguistic and non-linguistic sociocultural knowledge) та набуття навичок і вмінь (practical and non-practical skills) (3, 8). Мовний і мовленнєвий матеріал розподілено по курсах із визначенням практичних, розвиваючих, виховних та освітніх цілей.

Згідно програми до переліку розмовних тем, які вивчаються студентами на першому курсі, віднесено такі блоки тем, як: *Personal Identification, Family, There's no Place Like home, Meals and Cooking, At Your Service, Seasons and Weather, Students' Life and Studies. Places*. Кожен блок містить певну кількість тем. Наприклад, вивчення тем блоку *Personal Identification* передбачає формування й розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення з кількох аспектів, а саме: *About myself, Appearance and disposition, Jobs and professions, Interests of young people in English-speaking countries and Ukraine, Problems of young people in English-speaking countries and Ukraine*. Усі інші блоки також складаються з розмовних тем, які вимагають спеціальних знань і вмінь соціокультурного характеру.

Водночас, усі ці теми надають необмежені можливості організувати навчальний процес на першому курсі з урахуванням соціокультурного компонента.

Специфічні риси суспільства та комунікативної поведінки його членів можна умовно розподілити на “соціальні умови”, “соціальні звички” та “універсальний досвід”. Таке їх визначення підтверджує те, що їм треба навчатися, що допоможе забезпечити розвиток автентичного мовлення та поведінки студентів у процесі комунікації.

Таким чином, опанування соціокультурною компетенцією виявляється одним із найважливіших аспектів у процесі навчання іноземної мови й зумовлюється тим, що спілкування в реальній ситуації суттєво відрізняється від навчального спілкування. Під час спілкування з людиною, яка є носієм мови, що вивчається, процес здобуття соціокультурної компетенції значно прискорюється, саме тому необхідність формування соціокультурної компетенції студентів вимагає створення відповідних умов для її здобуття у навчальних умовах, оскільки можливості спілкуватися з носіями англійської мови, звісно, дуже обмежені за об'єктивними обставинами.

З одного боку, це означає, що необхідно чітко визначити матеріал соціокультурного характеру, який студенти мають опанувати. Тобто викладач повинен передбачити те, що він очікує в результаті навчання на кожному конкретному занятті й наприкінці вивчення певної порції мовного та мовленнєвого матеріалу.

З іншого боку, навчання соціокультурної компетенції вимагає всілякого стимулювання використання опанованого соціокультурного матеріалу в мовленні. Це підкреслює важливість використання в навчанні розмовних тем соціокультурного характеру.

Програма для університетів / інститутів та факультетів іноземних мов чітко визначає загальну тематику, конкретизує цілі та завдання на кожен рік навчання (3). Для успішної реалізації цілей та опанування визначеного програмою матеріалу необхідна розробка навчальних матеріалів, які б сприяли її виконанню.

Важливим фактором здобуття соціокультурної компетенції є порівняння *реалій*, які існують у країні, мова якої вивчається, з тим, що студенти спостерігають у своїй культурі. До цього аспекту можна віднести різноманітні лінгвістичні явища, традиції народів, манеру поведінки в різних життєвих ситуаціях тощо. Звернення в процесі навчання до реалій означає, що викладач повинен будувати процес навчання з урахуванням різноманітних специфічних моментів, які висвітлюють відмінність та спільні риси в стилі життя, манері спілкування, традиціях та звичках людей двох країн.

Соціокультурна компетенція складається з багатьох аспектів, одним із яких є “знання про” та “знання як”. Визначені терміни можна порівняти з тим, як ми вивчаємо мову – навчання лінгвістичної системи та навчання використання системи з метою комунікації. Тобто у цьому випадку йдеться про “знання про мову” і знання, як нею користуватися в ситуаціях спілкування.

“Знання про” забезпечують студентів необхідними фактичними даними про країну, людей цієї країни, їх звички та традиції, географію, історію й таке інше. Опанування студентами цих знань означає реалізацію освітніх, виховних та розвиваючих цілей.

“Знання як” здобуваються студентами з тим, щоб мати змогу висловлюватися й реалізовувати свій комунікативний намір у різних ситуаціях – уміти привернути увагу, ввічливо звернутися, висловити власну думку, прохання, подяку, співчуття, незадоволення, позитивне або негативне ставлення з урахуванням реєстру спілкування.

На нашу думку, уміння визначити відповідний до ситуації реєстр мовлення є достатньо важливим фактором, оскільки спілкування людини з друзями, знайомими, батьками, офіційною людиною, учителем, незнайомою людиною суттєво відрізняється. Саме ці аспекти спілкування часто залишаються невідомими, хоча будь-яка освічена людина розуміє, що спілкування в різних умовах і з різними комунікантами має суттєві відмінності. У навчальному процесі з іноземної мови формуванню вмінь і навичок спілкування за визначеними ситуацією та соціальним статусом співрозмовника умовами майже не приділяється уваги. У цьому випадку студенти переносять свій досвід спілкування рідною мовою до ситуації спілкування англійською, тому мовлення й поведінка не відповідають вимогам реального спілкування, і це не може сприяти опануванню автентичної мови.

“Знання як” ґрунтуються на здібності інтегрувати опановані навички та вміння до різноманітних специфічних ситуацій спілкування англійською або іншою іноземною мовою. Студенти, які оволоділи соціокультурною компетенцією, мають здібності співвідносити в реальному часі знання, навички та вміння й свої ставлення, які сформовано в навчальному процесі, до реальних ситуацій спілкування англійською мовою; здібності враховувати специфічні стосунки між людьми представниками різних культур; здібності враховувати відмінності та спільні риси в культурі рідної країни та країни, мова якої вивчається.

Формування й розвиток перелічених здібностей повністю залежить від уміння користуватися різними джерелами інформації про країну, мова якої вивчається; уміння налагодити стосунки з представниками іншої культури; уміння відповідним чином ідентифікувати ситуації спілкування з тим, щоб установити стосунки з урахуванням соціального статусу співрозмовника, тобто здійснити мовлення у відповідному реєстрі. Отже, соціокультурна компетенція студентів та ступінь її опанування повністю залежать від їх культурного рівня та рівня володіння мовою, що вивчається.

Для студентів факультету іноземних мов, майбутніх учителів англійської мови, найбільш важливим, на нашу думку, виявляється здобуття компетенції на рівні “універсального досвіду”. “Універсальний досвід” містить знання повсякденного життя носіїв англійської мови, життєвих умов, найважливіших цінностей та ставлень. Щодо соціальних умовностей та ритуалів (ритуал – порядок здійснення будь-чого, який обумовлений звичаєм або існує традиційно), студенти мають знати невербальні, тобто нелінгвістичні аспекти – мову жестів і міміки, різноманітних звичаїв, манери спілкування та поведінки людей у специфічних ситуаціях спілкування.

У сучасних дослідженнях з методики навчання іноземних мов ця проблема набуває все більшої актуальності, що зумовлює укладання програм і розробку навчальних матеріалів з урахуванням соціокультурного компоненту. Так, перераховані аспекти й компоненти соціокультурної компетенції мають назву *Verbal Communicative Behavioral Patterns, Non-Verbal Communicative Behavioral Patterns, Lifestyle Non-Verbal and Verbal Communicative Patterns* (8, 22). Пропонуються також шляхи опанування іншомовним міжкультурним спілкуванням з урахуванням індивідуальних особливостей з визначенням факторів, що сприяють формуванню зазначених умінь, і тих, що стають перешкодою (1, 26). Визначається, що для успішного формування соціокультурної компетенції необхідно розробляти спеціальні завдання, практичною ціллю яких буде формування й розвиток специфічних умінь студентів.

Лінгвістичні особливості комунікативної поведінки людини формуються в процесі оволодіння мовою в навчальних ситуаціях спілкування. Студенти опановують різноманітні функції лінгвістичної системи мови та навчаються правильно користуватися ними в спілкуванні. Практична реалізація цього процесу відбувається на основі спеціально розроблених вправ.

Крім того, як ми вже згадували, існує багато так званих реалій. Реалії – це номінативні одиниці, за допомогою яких відображаються соціокультурні поняття іншого народу. Латинське слово “реалія” вживається для визначення, по-перше, предметів матеріальної культури, які служать основою для номінативного значення слова, по-друге, абстрактні явища, які пов’язані з духовними цінностями й традиціями народу, політичним устроєм суспільства й культурно-соціальними традиціями країни, тобто реальні факти, які стосуються побуту, культури та історії країни, мова якої вивчається (5, 11).

Реалії розподіляються на денотативні – слова, які означають предмети та явища, що не мають аналогів в іншій культурі, та конотативні слова, які в даній мові мають особливі, додаткові значення завдяки культурно-історичним асоціаціям, які існують лише в цій культурі (7, 39). Отже, філологічна наука дає подвійне трактування поняття реалії:

Як предмету, поняття, явища, які характерні для історії, культури, побуту, укладу того чи іншого народу або країни, та які не зустрічаються в культурі іншого народу.

Як слова, які визначають такий предмет, поняття, явище, а також словосполучення (звичайно фразеологічні звороти, ідіоми, прислів'я), які містять ці слова.

Реалії потребують ретельного пояснення з тим, щоб студенти могли користуватися ними у мовленні усвідомлено й відповідно до умов ситуації спілкування, що робить мовлення автентичним.

У зв'язку зі згаданими аспектами навчання та оволодіння соціокультурної компетенції постає питання про визначення прогресу студентів та критеріїв оцінювання досягнутого успіху. Прогрес оволодіння навичками й уміннями та рівень компетенції взаємопов'язані. Проте не можна говорити про їх повну взаємозалежність. Прогрес у навчанні слід вважати за педагогічну концепцію для розробки навчальної програми.

Щодо рівня компетенції, його не обов'язково треба пов'язувати з педагогічною діяльністю в процесі навчання.

Принципи прогресу в педагогіці враховують два аспекти у вивченні іноземної мови. По-перше, враховується складність матеріалу, що вивчається. По-друге, психологічний розвиток студентів. Зазначені принципи займають помітне місце в організації навчання саме тому, що здійснюється навчання соціокультурної компетенції, коли студенти вивчають елементи культури, яка суттєво відрізняється від культури народу, до якого вони належать. Складність полягає в незнайомому, що спричиняє певні труднощі в навчанні. Студенти мають абстрагуватися від існуючих реалій з тим, щоб бути в змозі сприймати невідоме й розуміти відмінність двох культур. Формування таких умінь цілком залежить від рівня психологічного розвитку кожного студента, тому прогрес у цьому випадку оцінюється суто індивідуально.

Для реалізації цілей навчання говоріння студентів 1 курсу та з метою формування їх соціокультурної компетенції було розроблено комплекс вправ. Типологія й види вправ були визначені з урахуванням практичних цілей навчання студентів 1 курсу (3). До комплексу внесено мовні, умовномовленнєві та мовленнєві вправи, які повністю відповідають вимогам до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь (2, 6).

Наведемо кілька прикладів комунікативних завдань із комплексу вправ для навчання говоріння студентів 1 курсу.

Слід зазначити, що вправи комплексу складаються з кількох кроків, кожен з яких відповідно до існуючих у методиці вимог містить інструкцію та зразок виконання (6, 3). Крім того, до вправ додаються пояснення вживання граматичних структур або лексичних одиниць з ілюстративними прикладами, що полегшує виконання вправи і зумовлює успішне виконання мовленнєвої дії або дій.

Наприклад. *Think and say why hobbies seem to be important for some people and are not at all interesting for others. Do not be too categorical when expressing your opinions. Use conversational phrases from the list below.* Інструкція націлює студентів на здійснення усного повідомлення у формі монологу-міркування по темі "Інтереси молоді в англomовних країнах та в Україні", подані нижче лексичні одиниці супроводжуються поясненням їх використання в неформальній ситуації спілкування. При виконанні цієї вправи студенти навчаються логічно будувати висловлювання, виражати власні думки й ставлення. Крім того, висловлювання мають бути коректними й некатегоричними.

Наведемо інший приклад. *You have learnt about the way the students study in Great Britain. Discuss your impressions and come to a consensus.* Інструкція пропонує студентам обговорити проблеми студентства в англomовних країнах (у цьому випадку у Великій Британії) та в Україні, висловити власні враження щодо почутого (інформація для обговорення сприймається аудитивно) та по можливості дістатися спільної точки зору. До вправи додаються граматичні структури та лексичні одиниці, за допомогою яких виражаються значення погодження/непогодження, впевненості/непевненості, сумніву тощо. Ціллю цієї вправи є формування мовленнєвих умінь діалогічного мовлення та розвиток умінь вести бесіду, дискусію, обґрунтовувати свої думки й ставлення, тому виконанню завдання передують тренування – виконання мовної вправи, націленої на формування вмінь висловити ці значення на рівні речення та понадфразової єдності.

З теми "Навчання в університеті" пропонується вправа, завдання якої полягає у вирішенні проблеми. Студентам пропонується кілька проблемних ситуацій, з якими вони, імовірно, зустрічалися у своєму повсякденному житті. Ціллю вправи є формування й розвиток мовленнєвих умінь діалогічного мовлення, розвиток уміння переконати, довести, запропонувати та обґрунтувати власну думку. Вправа містить схему – опору для використання при побудові діалогічного висловлювання. Таке завдання є доволі складним навіть для виконання рідною мовою, тому подається детальне пояснення того, як правильно і коректно побудувати такий діалог. Передбачається, що за типологією ця вправа є мовленнєвою, проте апробація комплексу на 1 курсі факультету іноземних мов показала, що ініціативне продуктивне мовлення студентів у ситуаціях такого типу практично неможливе. Це пояснюється недостатнім досвідом студентів під час спілкування в подібних ситуаціях рідною мовою. Відсутність досвіду реалізації комунікативної наміру рідною мовою значно ускладнює процес набуття навичок і вмінь, проте відмовлятися від таких вправ, на нашу думку, недоцільно.

У статті наводиться лише кілька прикладів завдань комплексу вправ для розвитку мовленнєвих умінь студентів 1 курсу на основі матеріалу соціокультурного характеру, проте вони достатньою мірою

ілюструють відповідність цих вправ існуючим вимогам і програмі з практичного курсу усного та писемного мовлення (англійська мова). Загалом у комплексі 10 вправ, котрі містять від п'яти до десяти кроків, кожен з яких є мовленнєвим завданням, логічно пов'язаним із попередніми та наступними, ціллю якого є формування мовленнєвих навичок і вмій та розвиток конкретного специфічного уміння – відповідної до ситуації мовленнєвої або немовленнєвої поведінки.

Отже, апробація комплексу вправ підтверджує правильність обраного нами шляху розв'язання проблеми формування мовленнєвих навичок і вмій студентів та їх соціокультурної компетенції. Результати навчання, як свідчать проміжні діагностичні вправи та тестування, мають тенденцію до поліпшення, проте остаточних висновків поки не зроблено, оскільки, на нашу думку, комплекс вправ та прийоми роботи потребують деяких змін та подальшого вдосконалення.

Обраний підхід до реалізації однієї з цілей навчання студентів I курсу – формування соціокультурної компетенції як складової частини комунікативної компетенції полягає в навчанні студентів користуватися набутими знаннями практично, уміти порівнювати та оцінювати існуючі відмінності в культурах країн, урахувати специфічні риси народу країни, мова якої вивчається, у власних висловлюваннях і немовленнєвій поведінці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бориско Н.Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК // Иноземні мови. – 1999. – №3. – С. 26-32.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С.Ю. Ніколаєва та інші. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів / факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання): / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. К.: Коорд.-інформ. Центр “Злагода”, 1999. – 186 с.
4. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) // Иноземні мови. – 1998. – №1. – С. 5-14.
5. Рудакова Л.П. Методичний апарат для засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі // Иноземні мови. – 1997. – №3. – С. 39-42.
6. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмій // Иноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.
7. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
8. Tarnopolsky O., Sklyarenko N., Dimova L. Teaching students of English communicative behavioral patterns // Иноземні мови. – 1999. – №3. – с. 22-25.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савенко Тетяна Вікторівна – викладач кафедри англійської мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання говорінню студентів мовного факультету на початковому етапі; формування мовленнєвих навичок і вмій; комунікативно-орієнтоване навчання англійської мови; формування і розвиток соціокультурної компетенції студентів як складової частини комунікативної компетенції.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2001 р.

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕТОДИК ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

Микола Садовий

У статті розкривається структура методик основних навчальних дисциплін, які вивчаються в загальноосвітній школі. Визначені загальні структурні елементи методик, проаналізовано їх зміст та визначені напрямки розвитку.

The structure of the methods of teaching major educational disciplines which are taught in secondary school is described in the article. The author defines general structural elements of teaching methods, analyzes their matter and determines the directions of their development.

У теоретичному аспекті ми розглядаємо питання про взаємозв'язок структурних елементів методики навчання фізики з методиками інших дисциплін загальноосвітньої школи з такою метою:

- виокремлення структурних елементів методик як єдиної системи;
- теоретичного аналізу критеріїв оцінки окремих методик, шляхів і методів формування високоефективних структур методик навчання певного предмета, удосконалення і розвитку міжпредметної інтеграції;

- порівняння методичних посібників з точки зору повноти системи їх структурних елементів;
- з'ясування ступеня кореляції між окремими структурними елементами в об'ємі однієї методики навчання і з циклів методик.

Методики навчання дисциплін загальноосвітньої школи у своїй загальній частині мають подібну структуру, хоч їх складовим властиві особливі, характерні для певного курсу поняття. Навколо них групуються факти, які вивчаються, утворюючи певну систему. Внутрішні асоціації кожної методики навчання якісно різні. Вони відіграють позитивну роль у навчанні, відображаючи об'єктивну реальність у системі знань. Не зважаючи на високу ефективність внутрісистемних асоціацій, це лише ступінь до більш складної системи – структури курсу в цілому та міжпредметних структур.

У системі загальної середньої освіти структурні елементи для загальноосвітніх дисциплін розроблені неоднаково. Нами досліджено розробленість структурних елементів методик шкільних навчальних дисциплін і встановлено наступне. Структурний елемент – методика навчання фізики – як педагогічна наука розглядається у 45% авторів. Значно краще він розглядається в методиці навчання біології (100%), російської мови (70%), історії (90%), математики (85,7%), географії (60%), фізичного виховання (100%) (1, 196).

Структурний елемент «Історія розвитку основних проблем методики фізики» порівняно детально розглядається у 60% розглянутих посібників. Серед основних навчальних дисциплін це середній показник (він коливається від 30% у хімії до 80% у літературі).

Поняття ролі фізики в освіті знайшло своє відображення у 27% джерел з методики навчання фізики. За винятком авторів методичних посібників з біології, де цей показник становить 80%, в інших навчальних дисциплінах він знаходиться в межах 10-30%.

У широкому розумінні слова виховання – це процес цілеспрямованого формування особистості. Всебічний розвиток особистості в школі не завершується. У вузькому розумінні виховання – це формування світогляду, морального обличчя людини, його різноаспектних відношень до оточуючого середовища, інших людей і до самого себе. Виховання ґрунтується на змісті навчального матеріалу й методах виховної роботи. Шкільний курс фізики розкриває матеріальність явищ оточуючої природи, знайомить із тим, як людина, озброєна знаннями, перебудовує природу, підводить учнів до оволодіння діалектико-матеріалістичним світоглядом. Даний структурний елемент розглядають автори 90% методичних посібників з фізики нарівні з історією. В інших посібниках він розкритий значно менше (1, 198).

До змісту кожного розділу фізики відбирається найбільш цінний в освітньому та виховному значенні навчальний матеріал. Розвиток структурного елемента – виховання в процесі навчання – можна прослідкувати за його викладом у посібнику П.О.Знаменського (3). Цей структурний елемент розкритий у всіх методиках навчання фізики (1, 199). Методисти інших шкільних навчальних дисциплін розглядають його у 80-100% посібників (2, 38)

Зміст, особливості й структура шкільного курсу фізики розкриваються в усіх методичних посібниках і базуються на загальнодидактичних принципах навчання: науковість, систематичність, наочність, свідомість, міцність. З часом ці основні вимоги зазнали змін та виникли нові: програмоване навчання, навчання на базі персональних комп'ютерів, інформаційні, алгоритмічні. Потребує корекції й нового наповнення зміст цього структурного елемента.

Мета навчання – досягти правильних, ґрунтовних, свідомо засвоєних знань учнів. Вона досягається при правильному розвитку явищ, понять, суджень, дій, теорій, заснованих на принципах цілісності, систематичності навчання й розвитку мислення учнів. Визначення основних понять, які складають систему знань у навчанні фізики, ускладнюється тим, що кожному з розділів курсу фізики середньої школи – механіки, молекулярної фізики, термодинаміки, електродинаміки, коливання і хвилі, квантової фізики – навчають здебільшого відірвано один від другого. Проте вони повинні складати один цілісний фізичний цикл. Наукове знання складається з понять. Поняття – це думка про явище, процес. Людина мислить поняттями. Відповідно, поняття розвиваються за законами мислення. Поняття – узагальнююче знання суттєвих ознак, їх зв'язків і відношень. Правильні, ґрунтовні поняття утворюються в процесі навчання не самі собою, а в результаті цілеспрямованої взаємодії всієї системи навчання. Забезпечуючи дану систему, учитель систематично й планомірно керує розвитком понять в учнів. Засобом формування понять є наочні посібники. У загальній методиці навчання фізики структурний елемент “розвиток явищ, фізичних процесів, понять, суджень, дій, теорій” включають 36% авторів. Теорія розвитку понять недостатньо розглянута в загальній методиці навчання фізики й потребує подальшого розвитку. Методику розвитку явищ, понять розглядають 60% авторів методик у хімії, 80% – історії, 42,9% – математики, 40% -російської мови і літератури.

У структурі методики поряд з відбором змісту навчального матеріалу, розвитком понять важливим елементом є методи навчання, їх визначення, класифікація і застосування відповідно до специфіки змісту предмета й віку учнів. Методи є предметом дослідження, вивчення будь-якої методики навчання. Проте при розгляді ряду загальних та окремих методик шкільних дисциплін маємо парадоксальне явище: у них нерідко

майже не згадується про методи, тобто не дається визначення й класифікація. Сучасна класифікація методів навчання у фізиці добре розроблена О.І.Бугайовим, В.А.Онищук, П.О.Знаменським та ін.

Виділення прийомів як мікроструктури методів збагатило методичку і відкрило перспективу її наступного розвитку. У 60% посібників з методички навчання фізики розглядається структурний елемент “методи навчання” як одна із актуальних проблем (1, 194). В інших навчальних дисциплінах цей елемент розглядається в більшості посібників (у порівнянні з авторами методички навчання фізики) по-різному: хімії, математики – 100%, біології, географії –80%, іноземної мови – 66,7%, історії – 50%, літератури – 40% (2, 46).

Розвиток понять передбачає певну систему форм навчання. Успіх у навчанні фізики досягається в тому випадку, якщо ця робота є цілеспрямованою системою навчання й виховання. Під системою форм навчання розуміється розвиток закономірно розташованих і діючих у взаємному зв'язку частин.

Елемент система форм навчання фізики розглядається у 45% посібників (1, 194). Цей елемент розкривається у 10% методичних видань з російської мови та історії, у 20% – літератури та хімії, 18,2% – з креслення, 60 та 66,7% – біології та іноземної мови (2, 45).

До найбільш поширених форм навчання відносяться уроки (у 60% посібників), екскурсії (у 20%), позакласна робота (у 40%). Автори найбільш поширених посібників з методички навчання фізики такі форми роботи, як позаурочна робота, громадсько-корисна праця та домашня робота не включили до розгляду (1, 194). З інших навчальних предметів 60 – 90% посібників містять розробки уроків. Екскурсії розглядає частина авторів-методистів: біології – 70%, хімії і географії – 30%, літератури – 20% та історії – 10%. Від 40 до 80% авторів основних навчальних дисциплін включили до змісту методик організацію позакласної роботи з предмета.

Елемент форми навчання – домашня робота розглядається в 10% посібників з біології, історії та хімії. У 20% методик навчання біології та літератури включено елемент структури – позаурочна робота. Громадсько-корисна робота розглядається в посібниках з біології, літератури, іноземної мови, фізичного виховання, музики й малювання.

Система навчання фізики може бути успішно реалізована при наявності доброї матеріальної бази. Шкільний курс фізики за своєю суттю є прикладним. Але лише в 27% методичних посібників розкривається структурний елемент – матеріальна база навчання фізики. Складові частини матеріальної бази розкриваються авторами по-різному: у 45% посібників описується фізичний кабінет, у всіх посібниках розглядається методика шкільного фізичного експерименту (1, 195). У розрізі інших навчальних предметів цей структурний елемент краще досліджений у методиці навчання біології, математики, креслення, фізичного виховання, російської мови.

На розвиток особистості учня великий вплив здійснює особистість самого вчителя. У вихованні все повинне ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила проявляється лише від живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний механізм установи, як би хитро він не був придуманий, не в змозі замінити особистість у справі виховання. Проте структурному елементу “особистість учителя” практично не приділено уваги в жодному з найбільш поширених посібників з фізики (1, 195), хоч загальні питання розробки цього елемента структури добре розроблені під керівництвом І.А.Зязюна. Елемент “особистість учителя” частково знайшов своє відображення у 20% посібників з біології та літератури, 30% – історії та 10% – географії, музики і малювання.

Міжпредметне порівняння структурних елементів нами проведено через коефіцієнти. Коефіцієнт 1 показує, що структурний елемент розкривається у найбільшій кількості методичних посібників, а тому визначає місце кращого дослідження та вивчення. Для зручності ці коефіцієнти нами названі для загальної методички навчання густиною структурних елементів μ_3 . Збільшення величини коефіцієнта показує менш вивчені структурні елементи в тій чи іншій навчальній дисципліні, таблиця 1. У кінці таблиці визначено загальне місце методички навчання для кожного навчального предмета.

Таблиця 1

Стан дослідження структурних елементів методик навчання

№ п/п	Структ елем.	Фіз	Літ	Рос мова	Ін. мова	Історія	Хімія	Біо	Мат	Геог	Крес праця	Фіз вих	Муз мал
1	Мет. п.н.	6	4	9		2		1	3	5	7	1	8
2	Істор. заст.	8	1	5	6	5	7	2	4	2	9		3
3	Роль освіти	4	4	5		2	2	1		2			3
4	Вихов.	1	2	6		1	4	2	8	3	7	4	5
5	Зміст	1	1	2	1	3	2	3	4	2	6	5	7
6	Поняття	5	4	4		1	2	7	3	6	9		8

7	Методи	9	7	3	4	6	1	2	1	2	5	4	8
8	Форми навч.	6	7	9	1	9	7	2	3	4	8	5	
9	Мат. база	6	5	3		5	4	1	2	7	2	2	8
10	Особ. учителя		2			1		2		4			3
	Густина елементів	3	3	5	6	2	4	1	3	3	6	5	6

На перетині колонок та рядків цифри показують, як розглянуто в основних методичних посібниках загальні елементи структури методики. У таблиці зроблені позначення слів: Біо – біологія, Літ. – література, Рос. мова – російська мова, Ін. мова – іноземна мова, Іст. – історія, Хім. – хімія, Фіз. – фізика, Мат. – математика, Геог. – географія, Кресл. Праця – креслення і праця, Фіз. вих. – фізичне виховання, Муз. Мал. – музика, образотворче мистецтво.

З аналізу таблиці випливає, що серед предметів шкільного навчання найбільш повно розроблена загальна структура методики навчання біології, потім історії. Відносно інших навчальних предметів складові елементи методики навчання фізики (поряд з географією та математикою) займають третє місце. Далі слідує хімія ($\mu_{\cdot 3} = 4$), російська мова та фізкультура ($\mu_{\cdot 3} = 5$), іноземна мова, креслення, праця, музика і малювання ($\mu_{\cdot 3} = 6$).

Цифрові порівняння показують, що серед природничих дисциплін елементи структури методики навчання фізики краще розроблені на рівні методики навчання математики і географії, ніж на рівні методики навчання хімії, та гірше, ніж в методиці навчання біології. Найбільш дослідженими структурними елементами є: зміст шкільного курсу фізики; виховання в процесі навчання; урок – основна форма навчання. Усі інші структурні елементи в посібниках з фізики досліджені менше, ніж у посібниках з інших навчальних предметів.

Отже, загальна методика навчання фізики має чітко виражену структуру цілісної системи. Виявлення її головних елементів досить важливе для розв'язання всіх інших проблем конкретної методики навчання фізики в середній та вищій школах. Це необхідно для раціонального застосування діалектичної концепції розвитку до пізнання процесу навчання й виховання підростаючого покоління. При формуванні методики навчання фізики необхідно враховувати всі структурні елементи цієї системи. Недооцінка або абсолютизація частини із них приводить до спотворення та неправильного розуміння процесу виховуючого навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Садовий М.І. Становлення і розвиток фундаментальних ідей дискретності та неперервності у курсі фізики середньої школи. – Кіровоград: Прінт-Імідж, 2001. – 396 с.
2. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как наука. – М.: Педагогика, 1079. – 168 с.
3. Знаменский П.А. Методика преподавания физики. – Ленинград: Учпедгиз, 1955. – 552 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Садовий Микола Ілліч – доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: удосконалення методики навчання квантової фізики в школі.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2001 р.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

Наталія Свіщинська

У статті розглядається проблема переорієнтації ціннісних домінант майбутніх учителів музики у сфері фортепіанної музики ХХ століття.

In clause the problem of change of values of majorants of the future teachers of music in sphere of music for the piano XX of century is considered.

Багатовікова історія людства – це величезний шлях пізнання й ціннісного осмислення буття, де людина знаходила й знаходить право називати себе Homo faber – Людина, яка творить. Творча сутність людини, що здатна індивідуально-ціннісно ставитися до буття, усвідомлювати навколишній світ, створювати “другу природу” (як нову сферу цінностей) є підґрунтям безперестанного розвитку культури.

Феномен культури як другої природи, котра створена людиною й у свою чергу є її витвором, постійно викликає до життя безліч теорій, які намагаються розібратися в розмаїтості культур, знайти точки їхнього перетину, визначити закономірності розвитку, що пояснюють особливості культурно-історичних процесів. Величезну роль, що вже багато тисячоліть (першим пам’ятникам образотворчого мистецтва – біля 30 тисяч років) відіграє мистецтво і його інтегративна частина – музика. Вона робить спроби усвідомлення місця художньої творчості в людському бутті та виступає необхідним компонентом пізнання й ціннісного осмислення навколишнього світу.

Особливості культурно-історичних типів, їхній життєвий цикл, можливість або неможливість взаємодії, забезпечення наступності розвитку, уявлення про прогрес і регрес – усі ці питання найтіснішою уявою пов’язані не тільки з реальним буттям людини, але і з “другою реальністю”, що створюється художньою діяльністю особистості в сфері культури (2, 45).

У працях О.Шпенглера і А.Тойнбі про цивілізації так чи інакше визнається циклічний характер їхнього розвитку. Як живий організм цивілізація має свій генезис, переживає зростання, надра і занепад. Нова типологія культури, яка належить П.Сорокіну, дає уявлення про “двошарову” побудову культури, де внутрішній ментальний прошарок несе її зміст, цінність, духовний сенс, а зовнішній – матеріальний представляє втілення значень і цінностей у сприйнятих почуттях формах. Матеріальне в інтерпретації П.Сорокіна стає формою, у якій визначається духовне, тобто воно стає носієм значень і цінностей. Таке нове розуміння культури.

Але і П.Сорокін, і О.Шпенглер, і А.Тойнбі підтверджують, що всяка культура народжується, дорослішає, вбирає в себе новачі, старіє, утрачає спроможність народжувати нове, деградує й умирає. Це час поступитися місцем новій культурі, яка народжується, а за перехідним періодом після півми настає світанок.

У фундаментальних працях М.Кагана культура розглядається як система, що саморозвивається. Ідея саморозвитку закладена в самій системі. Це постійний поступ від “Хаосу до Космосу” (А.Лосєв) у безкінечному прагненні до створення нового, який проте не є повною руйнацією старого, а виступає постійним відновленням, подібно до процесів, що відбуваються в природі. У кожному “сьогодні” живе “учора” й “завтра”, тому що в сьогоденному вже існують зерна майбутнього – аттрактори, що несуть нові потенційні можливості. Системний підхід дозволяє М. Кагану розглядати культуру в її цілісності, де в якості девізу художнього освоєння людиною світу приймається заклик “через матеріальне – до духовного” (4, 255), тому що мистецтво орієнтується на виявлення цінності буття, а це дозволяє сформулювати “пізнання духовного життя людини як головну і кінцеву позначку” (Там же).

Особливе місце у світі мистецтв займає музика, яка прямо і безпосередньо звернена до “глибинних процесів життя людського духу” (М.Каган). Безліч дефініцій, що визначають сутність музики як феномена у сфері мистецтва, відображають ту нескінченність, багатозначущість і поліфонічність, що притаманні цьому виду художньої творчості.

У роботах Б.Асаф’єва й А.Лосєва, у музикознавчих працях сучасних дослідників: М.Лобанової, В.Медушевського, Н.Назайкинського, А.Соколова, В.Холопової, Ю.Холопова, Т.Чередниченко та інших розглядаються різні аспекти осмислення музики як феномена: психологічні аспекти її сприйняття; коло естетичних й аксіологічних питань, пов’язаних із особистісно-ціннісним ставленням до неї.

Усвідомлення реальності за допомогою мистецтва і, зокрема, через її музичне перетворення – це особливий вид пізнання. “У мистецтві пізнання мовби повертається оцінкою, а оцінка – пізнанням. Цей взаємний відбиток пізнання й оцінки... має місце завжди, що й відрізняє сенс мистецтва від змісту науки... Пізнання й оцінка зливаються в мистецтві як одне органічне ціле” (4, 261).

Це особливо актуально для ХХ століття, що характеризується відмовою від канонічної системи мислення, адже дана епоха це час величезної сили експерименту в усіх галузях культури, час переходу до нової художньої системи, формування нових світоглядних установок.

Ле Корбюзьє і М. Пруст, Стравінський і Дж. Джойс, П. Пікассо і Ф. Кафка, Б. Брехт і Ч. Айвз, П. Клес і С. Прокоф'єв – кожний із них творець нових світів, нової реальності мистецтва, нового квазібуття, закони якого вступають у гостре протиріччя з нормами “старого” мистецтва, викликаючи або захоплення, або різкий протест.

Нове уявлення про мистецтво потребує “нового слова”, усвідомлення нових законів музичного мислення, звукової логіки, створення нової техніки композиції, нових гармонічних систем. Звідси теорія метротектонізму Г. Конюса, теорія багатоосновності ладів М. Гарбузова, теорія ладового ритму Б. Яворського, теорія інтонації і музичного процесу Б. Асаф'єва. “В еволюції національних художніх традицій є своєрідна закономірність, яка управляється протилежними силами – їх можна назвати доцентровими і відцентровими: у певні періоди історії увага зосереджувалася на підкресленні переважно свого, національного – зусилля митців були спрямовані до цього “центру”; в інші періоди помічається інша тенденція – відцентрова (при збереженні національного переважає інтерес до виходу за його межі) шляхом засвоєння інонаціональних культур, виявлення спільності в культурному розвитку різних націй” (1, 14).

Особливість мистецтва ХХ століття, що було помічене М. Друскіним полягає в діалектичній єдності, у постійному прагненні з'єднати національне і наднаціональне, урбаністичну культуру міста й архаїчний фольклор, культуру Заходу й таємничу культуру Сходу. З'єднання доцентрових і відцентрових сил – це і є той центр напруги, що властивий мистецтву ХХ сторіччя. Це те джерело з'єднання непокерованого, що створює образ нашого часу, його множинність, жанрово-стильовий синтез, особливу метамову.

Протягом ХХ століття в тій чи іншій мірі проявилися три основні тенденції: неоромантизм (в імпресіонізмі, експресіонізмі й пізніше у сонористичності), неофольклоризм (від Б. Бартока та І. Стравінського практично через усе ХХ століття), неокласицизм або необароко. Воістину, ХХ століття за своєю напругою може зрівнятися тільки з епохою бароко (Н. Конрад). “У минулому соціальний цикл був набагато коротшим за культурний. Людина, з'явившись на світ, заставала певну структуру культурних цінностей. Остання не змінювалася в перебігу багатьох сторіч, регулюючи життя цілої низки поколінь. У ХХ столітті, як вважає чимало дослідників, стався розрив соціального й культурного циклів. Це, по суті, одна з історичних закономірностей нашого століття. Тепер “протягом одного життя чергується декілька культурних епох”, – стверджує філософ, психоаналітик і філолог П. Гуревич. Саме це й створює феномен ХХ століття, що потребує серйозного аналізу процесу формування ціннісних орієнтацій нової епохи: змін в ієрархії цінностей, антагоністичних і неантагоністичних антитез, змін естетичних орієнтирів тощо.

Образ машини, що знищує людину, – незмінний образ культури ХХ століття. Він відображений у безлічі сучасних фантастичних опусів, де віртуальний світ стає єдиною реальністю, яка знищує особистість. Музика і машина – тема сили-силенної досліджень, а заперечити цей взаємозв'язок неможливо, тому що і рояль, й орган – це високоорганізовані машини, результат технічного прогресу. Саме тому неможливо розглядати цей технічний прогрес лише як зло, що знищує й особистість, і мистецтво. Сьогодні ця проблема не менш актуальна, аніж на початку століття.

Катастрофа ілюзій гуманізму – це і Ф. Кафка, і А. Шенберг, і Г. Маллер, і О. Шпенглер (з його відомим твором “Занепад Європи”). Усі ці настрої – ґрунт для експресіонізму, для нового “відсторонення” (В. Шкловський), для нового протистояння. Якщо експресіонізм – це передчуття жаху прийдешнього, то футуризм – його очікування: “Нехай сильніше гряне буря”. Естетика руйнації, краса Хаосу простежується й у цьому заклик М. Горького, і в “Маніфестах італійського футуризму” Ф. Т. Марінетті 1909-1919 років, і в гаслах російських “будетлян”. Заколот проти придушення особистості в “красі” бюргерства виливається в протиставленні їй нової урбаністичної культури, у красі аероплана, що злітає в повітря, у могутності технократичної цивілізації з одного боку й у відході у глибинні пласти як національного, так і неєвропейського фольклору з іншого. Обидві ці тенденції є проявом прагнення до створення нової естетики, нових концепцій мистецтва, нових форм художнього мислення.

У складному світі художньої творчості, об'єднаному ідеєю створення і примноження духовних цінностей людства, значимі художні особистості відіграють різні ролі й виконують різні функції. Одні, відповідно до дотепного висловлювання М. Друскіна, є “ферментами бродіння”, які сіють зерна для проростання цілого ряду нових ідей. Це й А. Скрябін, і К. Дебюссі, і А. Шенберг, й І. Стравінський. Інші ж ідуть шляхом розвитку традиції. Вони приречені вважатися консерваторами, які відставали від часу. Така доля спіткала й І. С. Баха, й І. Брамса, що залишилися поза поклонінням Р. Вагнеру, і П. Чайковського, котрий поступився у новаторстві М. Мусорському і С. Рахманінову. Вони неухильно притримувалися традицій, а не відкривали досі не бачені шляхи розвитку мистецтва подібно А. Скрябіну. І тільки час у результаті визначає кожному його місце в скарбниці цінностей культури й мистецтва.

Але для сучасників роль “ферментів бродіння” важко переоцінити. Викликаючи захоплення чи обурення, вони розбуджують суспільну думку, спрямовують її на нове сприйняття, готують підґрунтя для прориву у новий духовний простір. І навіть там, де результат виявляється неадекватним рівню декларованих ідей, саме процес пошуку, прагнення до поступу і розвитку справляє благотворний вплив на художні явища. Так, надзвичайно екзотично проявилось новаторство французької “Шістки”, що виступала за повернення до

класичних канонів, до ідеалів І.Гайдна і Ж.Ф. Рамо. При цьому відбувається естетизація конструктивізму, мюзик-холу і джазу (як виразної культури сучасного міста), що несуть нову естетику урбанізму.

Звідси й славнозвісний “Пасифік-231” А.Онеггера, й акробатичний балет-пантоміма на сюжет Ж.Кокто “Бик на даху” Д.Мійо, і танцювальний дивертисмент-гротеск “Молоді з Ейфелевої вежі”, до якого приклали свої зусилля майже всі члени “Шістки”. Проте подальший шлях членів “Шістки” показує як “ферменти бродиння» приводять до різноматних результатів. Так, шлях Ж.Орика пролягав до театрального дійства, до музики в кінематографі, у якому він залишив помітний слід: більш ніж у 120 фільмах лунає його музика. Французька легкість, ясність і добірність живуть у творах Ф.Пуленка, творчість якого постійно рухається вбік неокласицизму. Тенденції часу по-різному торкнулися кожного із “Шістки”: й імпресіонізм К.Дебюссі (хоча члени “Шістки” вимагали його подолання), й експресіонізм (у більше для Д.Мійо, а почасти для А.Онеггера і Ж.Орика), і неокласицизм (так чи інакше відображений у творчості музикантів).

Постійне прагнення до синтезу яскраво відображене у творчості А.Онеггера, який з’єднує “високе” і “низьке”, оперу з ораторією, драму з оповіддю, ігрове з ритуальним у єдиному бажанні писати музику, яка була б доступно широким масам слухачів і цікавою для знавців. Так демократична спрямованість “Шістки” виявляється у творчості А.Онеггера, перегакуючись із музичним мистецтвом кінця ХХ століття (коли з’являються симфонії А.Шнітке), його музика до багатьох кінофільмів, його синтези “високого” і “низького”. Внутрішня єдність і цілеспрямованість – от основні риси творчості А.Онеггера.

Нова експериментальна хвиля схвилювала музичний простір у 50-і роки ХХ століття, проголошуючи початок «нової ери» (Г.Айверт) у музиці. Це час народження електронної музики, доведення до логічної межі принципів структуралізму, серіалізму й алеаторики. Саме в цей час починається поступова перебудова свідомості: починається усвідомлення багатомірності нового музичного простору, його поліфонічності й множинності. З’являється цілком новий погляд на культуру в теоретичних композиторських працях Е. Денисова, А.Шнітке.

50-і роки – це період звільнення від жахів другої світової війни, відновлення й одночасно період нового звернення до авангарду. Це був пошук нових ефектів сонористики в напрямку “конкретної музики” (“Етюд із турнікетами”, “Етюд із каструлями”, “Етюд із залізницями” П.Шеффера із записами звуків реального життя – локомотивів, лементу, зітхань, гудків тощо). Протягом років у центрі уваги авангардистів знаходилася серійна техніка як принцип “тотальної організації” музичного матеріалу, що був запропонований А.Шенбергом (подальший розвиток одержав у А.Веберна). Він широко використовувався О.Мессіаном, К.Штокхаузеном, П.Булезом, Л.Ноно й іншими. Проте герметичність системи – це засіб вичерпати її й довести до логічного кінця. Саме тому відбувся відхід від її ортодоксального застосування й перехід у нову якість – вільне входження в тональну музику. Тобто починає простежуватися шлях до синтезу, переходу від антагонізму тези – антитези до принципу доповнювальності.

Безплідність тотальної організації звукового матеріалу була зрозуміла й діячам авангарду, які не входили до крайніх радикалів, а зберігали власне бачення процесу художньої творчості. Так помітний представник італійського авангарда Л.Беріо писав: “Композитор, що займається послідовним комбінуванням окремих елементів, не складає нічого, що мало б навіть віддалене відношення до справжньої музики. Перетасувати окремі ноги, і доводити ілюзію, що саме так створюється музика – це дитячий лепіт” (3, 14).

Проте, і новаторам, які пророкували новій серійній техніці повну перемогу над старосвітською системою звукової організації, і консерваторам, що вважали її “витівками диявола”, котрі знищують саме поняття музики, не призначено було стати справжніми провидцями. Як раніше в епоху барокко гомофонія не привела до загибелі поліфонії, а лише запропонувала їй нові форми існування в синтезі.

Нові музичні процеси потребують нового розуміння фортепіано. Парадоксальні досвіди з приготуванням роялем сприймаються як бажання розглянути можливості фортепіано як фізичного тіла. Ці досвіди викликали і страшенний інтерес, і величезне обурення. “...із препарованого рояля і з магнітофона виривалися стрекотливі, тарабанячі, вибухові звуки стакато. Тюдор, дивовижний піаніст, часом брав у рот флейточку або кольорову дитячу пишталку і видавав свист, бив молотком по металу, заповзав під рояль, у той час як Кейдж продовжував спокійно грати. Вони пішли з естради під свист, скажені вигуки й оплески” (3, 22).

Музика й математика міцно з’єднуються, сусідять у музиці ХХ століття. Не тільки досвід варіабельних метрів свідчить про це, але й ужиток теорії ймовірностей і теорії алгоритмів у створенні музики, – представляє конструкцію, де чисто математичні проекти отримують звукову реалізацію. Усі закладені схоластичні закони, що представляють імовірний розрахунок, складають програму, запропоновану електронному мозку для твору. У якості музичних одиниць пропонуються не звуки, а “звукові хмари”.

Вивчення зв’язків математики і музики продовжується й у сучасній науці на початку ХХІ століття. Інтерес являє вивчення впливу музики на розвиток у людини абстрактного мислення, що сприяє її успіхам у математиці. Цими проблемами займаються американські дослідники М.Гардинер, Ф.Раушер, Л.Левайн, Г.Шо й інші вчені. Відкритий ними ефект “розумового зв’язку (розтягу)” у результаті занять музикою доводить, що дослідження у відкритті взаємозв’язків різних видів людської діяльності у світі продовжують розширювати обрії людського мислення.

Соціальна тема також не обійдена в мистецтві авангарду другої половини ХХ століття. У цьому напрямку працювали композитори: Л.Ноно і Х. В. Хенце. Вони поєднали авангардистську техніку із соціальним замовленням, наприклад: театралізована ораторія Х.В. Хенце “Пліт Медузи”, яка сприймалася автором як реквієм Е. Че Геваре.

Величезну роль у формуванні нових звукових світів відіграла сонористика, що створила нову техніку “пишнобарвних звукових пластів”. Про перспективи сонористики та її передісторію В.Цуккерман пише: “... у галузі сонористики створені й створюються засоби, що можуть увійти в актив музики, заснованої на інших більш широких принципах... Напівсонорні явища являють собою “гармонієтембри” пізнього Скрябіна. До сонористики наближається Прокоф’єв у тій сфері, котру я свого часу запропонував назвати «непрямою лірикою», тобто у характеристиці ліричних, іноді драматичних ситуацій не через мелос, а через фонічний ефект, ефект гармонієтембрів і фактури” (6, 553-555).

Відчуття необхідності нової музичної реформи переслідувало й Д. Лігетті, за його згадками, ще з 50-го року. Про п’єсу Д. Лігетті “Явища”, що пролунала на Варшавській осені у 1965 році, В. Цуккерман писав, що “... твір сприймається у чисто сонорному аспекті. Віддалені таємничі звучання змінюються “подіями”, дуже далекими від музичних тонів” (6, 536).

Серед нових засобів створення звукового простору була й техніка “мінімальної” або “періодичної” музики (Т.Райлі “Танцюючі перські дерев’яні” для сольних фортепіанних імпровізацій) як засіб з’єднання статичної й рухливої частини майже незмінних коротких фігур. Цей засіб розрахований на створення ефекту гіпнозу. Представники цього напрямку – американці Т.Райлі, Л. М.Янг і С.Дейч, були зачаровані таємничими ефектами індійської музики й африканських ритмів (на початку ХХ сторіччя під тим же впливом знаходився К. Дебюссі та його сучасники).

Вплив Сходу прослідковується й у медитаційній музиці, що несе, за висловлюванням К.Штокхаузена, задачу магічного перетворення психіки слухача й проводить його в сферу “вищої свідомості”. У коментарі до циклу “Сім днів” К.Штокхаузен докладно пояснює принципи медитаційної музики й пропонує моделі для колективних імпровізацій. Задача – відвести музиканта й слухача в сферу підсвідомості, де музикант – медіум, який сприймає звуки світу. Це, по К.Штокхаузєну і є формування “нової людини”, спроможної до телепатії, телепортації, просторово-тимчасовим трансформаціям, знаходженням універсального знання для свідомого вступу в контакт із космічними силами.

Вивчення фортепіанної музики ХХ століття (як і всієї музики нової епохи) – безпосереднього музичного середовища – стає нагальною потребою, бо вимагає усвідомлення нової ієрархії цінностей, нових засобів музичного буття, нових уявлень про співіснування мистецтва і життя.

Шлях до усвідомлення цього складного процесу пролягає через вивчення, проникнення, ціннісне осмислення й художнє перетворення музичних інновацій, які вражають своїм різноматтям, оригінальністю з’єднання “старого” й “нового”, вигадливими конструкціями єднання традиції й новачії в еволюційному процесі саморозвитку культури. Безкінечне розмаїття музичного буття, що відображає динамізм музики як виду мистецтва, завжди гостро відчувалося й відчувається учасниками музичного процесу.

Б.Яворський – піаніст, теоретик, музичний діяч – стверджував: “за мою теорію епохи переплітаються – кінцева фаза попередньої епохи одночасно з початковою фазою наступної епохи” (7, 373). Ця думка Б.Яворського, задовго до появи науки синергетики, дуже точно виражає процеси, що розпочалися у фортепіанній музиці кінця ХІХ століття.

Пошук нових засобів, нова музика і нова виконавча манера гри незмінно йдуть поруч, а це потребує зміни ціннісних домінант у музично-педагогічному процесі. Орієнтація особистості у світі музичних цінностей – серйозна педагогічна проблема, оскільки “орієнтація – необхідний компонент будь-якої сфери життєдіяльності: праці, пізнання, мистецтва, спілкування. Педагогічний зміст поняття “орієнтація” має на увазі людину, яка зростає, розвивається. Орієнтація як процес – це проєктивні дії від задуму до результату...” (5, 4).

Якщо інтерпретувати аксіологічні ідеї А.Кир’якової на світ музичних цінностей, то поняття “орієнтація” буде означати процес, що розпочинається з засвоєння зовнішньої музичної форми через “сходи появи переживань” (А.Лосєв) до катарсису – синтетично-діалогічному спілкуванню, що дає можливість прийняти музичне повідомлення автора. Повідомлення як результат комунікату, тобто діалогу. “Сформовані до цього часу в педагогіці механізми орієнтації на цінності” вступають у протиріччя з регламентуючою діяльністю педагогів, які продовжують пропонувати засоби засвоєння світу “у готовому вигляді”, що «перешкоджає розгортанню процесу сходження самої особистості до цінностей...” (5, 5).

Актуальність дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій в майбутніх учителів (на матеріалі засвоєння фортепіанної музики кінця ХХ століття), пов’язана з необхідністю розв’язати виявлені протиріччя через здійснення ціннісного підходу до проблем музичної освіти й виховання. Ціннісний підхід, за висловлюванням психолога А. Петровського, є вираження особливої потреби людини – бути особистістю, тобто потреби в персоналізації. Зазначена концепція передбачає етапи персоналізації: адаптація, становлення й індивідуалізація як відкриття й закріплення особистісного “Я” (за А.Кир’яковою).

В осягненні музичного світу період **адаптації** пов'язаний із засвоєнням зовнішньої грані музичної форми і стає умовою для освоєння знакової грані її, що потребує входження в авторську семантику, засвоєння норми-цінності цього пласту музичної культури.

Період **становлення** – це наступний етап входження, проникнення всередину пласта внутрішньої форми, засвоєння системи художніх образів, уявлень, етап психологічної взаємодії.

Період **індивідуалізації** – це перехід на новий світоглядний щабель, – перехід від втілення до перевтілення, від співпереживання до співтворчості, це якісно новий крок, що відбиває креативну спроможність людської особистості. Саме на цьому етапі розвитку стає можливим синтетично-діалогічне спілкування як процес ціннісної взаємодії між творцем (автором музичного твору), носієм цінності (самим музичним твором) і колективним суб'єктом (виконавцем, слухачем, учителем, учнем), що цю музику сприймає.

Поетапний розвиток особистості, пов'язаний з індивідуально-ціннісним усвідомленням світу (у даному випадку – світу музики), відбиває прагнення до постійного “зростання потреби” (А. Кир'якова), що створює, у свою чергу, нові можливості більш глибокого розуміння музичної сфери. “Закон зростання потреби – це процес перетворення внутрішнього світу особистості” (5, 38).

Актуальність ціннісного підходу обумовлена також “переломно-перехідним” (М.Лобанова) характером ХХ сторіччя, що створило нові уявлення про простір, час і рух та характеризується як динамізація соціокультурних циклів, переходом від нормативної до ціннісної свідомості. Надзвичайна складність знаходження шляхів цілісного сприйняття багатомірного музичного світу, сучасного музичного буття висуває проблему формування ціннісних орієнтацій у музично-педагогічному процесі особливо гостро.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Друскин М.С. О западноевропейской музыке XX века.– М.Всесоюз. изд. Сов. композитор, 1973.– 269 с.
2. Дряпика В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта.– Ужгород: Ліра, 2000.– 228 с.
3. Житомирский Д.В., Леотьева О.Т. Миражи музыкального искусства / О западном “авангарде” середины века. // Кризис буржуазной культуры и музыки. Вып.4.– М.: Музыка, 1983.– С.–3-66.
4. Каган М.С. Эстетика как философская наука: Курс лекций.– С-П.: Петрополис, 1977.– С. 260-261.
5. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценности.– Оренбург: Изд-во ОГУ, 1996.– 120 с.
6. Цуккерман В.А. Целостный анализ музыкальных произведений и их методика // Интонация и музыкальный образ.– М.: Музыка, 1965.– С.264-320.
7. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. / Ред. И.С.Рабинович.– М.: Сов. композитор, 1972.– 703 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свіщинська Наталія Василівна – магістр музичного виховання, викладач-дослідник кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: аксіологія виховання молоді у сфері сучасної музичної культури.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2001 р.

УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ

Світлана Сидоренко

Стаття присвячена проблемі систематизації й узагальнення знань з фізики. Розглянуто методику графового аналізу навчального матеріалу з МКТ. Складено системотворчі таблиці з молекулярної фізики.

The article is devoted to the problem of systematization and generalization of knowledge of physics. The author presents the methods of teaching materials analysis and system forming tables in molecular physics.

Для успішного засвоєння знань важливим є повторення, узагальнення й систематизація навчального матеріалу, який вивчається. Завершуючи вивчення кожної теорії, важливо переосмислити основний матеріал з певних позицій, встановити взаємозв'язок між теоріями, які вивчаються, виявити взаємний вплив їх в історичному процесі розвитку наукового фізичного знання.

Узагальнення (лат. generalisatio) – перехід мислення:

1) від окремих фактів, подій до ототожнення їх у думках (індуктивне узагальнення);

2) від одного поняття, судження до другого, більш загального.

Узагальнення – це перехід на більш високий ступінь абстракції шляхом виявлення загальних ознак (властивостей, відношень, тенденцій розвитку) предметів галузі, що розглядаються й сприяють появі нових

понять, законів, теорій. Узагальнити – це значить зробити висновок, висловити основні результати в загальному положенні.

Під систематизацією розуміють діяльність мислення, у процесі якої об'єкти організуються в певну систему на основі обраного принципу.

Система – ціле, складене з частин; поєднання, сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, які утворюють певну єдність. Систематизація не лише впорядковує знання людини про об'єкти пізнання, але і є джерелом нових знань.

Об'єктами, що підлягають групуванню, систематизації в курсі фізики є: структурні форми матерії; властивості тіл (частинок); явища, процеси, види руху; прилади, машини, установки; методи дослідження.

Систематизація знань не зводиться до класифікації. Класифікація об'єктів здійснюється на основі певної суттєвої ознаки. До систематизації приводить встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відношень між вивчаючими фактами, виділення основних одиниць матеріалу, що дозволяє розглядати конкретний об'єкт як частину цілої системи.

Систематизація знань тісно пов'язана з їх узагальненням. Цей зв'язок полягає в уявному поєднанні предметів і явищ, що мають спільні суттєві ознаки. Узагальнення допускає початкове вивчення в них суттєвого, загального й особливого, об'єднання їх у групи на основі відібраних ознак, поділ на види.

У процесі узагальнення знань навчальний матеріал подається учням у систематизованому вигляді відповідно до циклу теоретичного пізнання. Це сприяє встановленню зв'язків між вивченими поняттями, законами й теоріями, встановленню меж їх застосування, чіткому виділенню особливостей тих чи інших явищ, подібність з іншими і відмінності від них.

Узагальнення і систематизація викликають такі операції мислення, як аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, моделювання тощо. Узагальнення знань учнів проводиться під час вивчення навчального матеріалу та в процесі його засвоєння на спеціальних заняттях при завершенні вивчення теми, розділу, курсу. Так, при завершенні вивчення теми знання узагальнюються і систематизуються на рівні понять і законів, розділу – на рівні теорії. Це дає можливість формувати в учнів уявлення про сучасну фізичну картину світу, показати в ній місце кожної фізичної теорії, систематизувати знання про фундаментальні теорії пізнання і про роль практики в пізнанні.

Узагальнюючі заняття можна проводити в різних формах. Найбільш поширені – семінари, лекції, конференції та нестандартні уроки у вигляді змагань, телегри, казки. Це можна здійснювати за допомогою різних методичних прийомів: шляхом порівняння, складання таблиць, одержання узагальнюючих відповідей, розв'язування задач, пошуку аналогій тощо.

Розглянемо деякі методи й прийоми узагальнення, які можна використати в навчально-виховному процесі середньої школи на прикладі вивчення розділу “Молекулярна фізика” з використанням узагальнюючого концепту. Концепт (від лат. *conceptus* – поняття) – зміст поняття.

Нами розроблена методика “ нашарування” знань учнів (концептів) за допомогою побудови особливої схеми. Її виготовляють у двох варіантах: демонстраційному і для індивідуального сприймання, які однакові за змістом, але відрізняються технікою виконання.

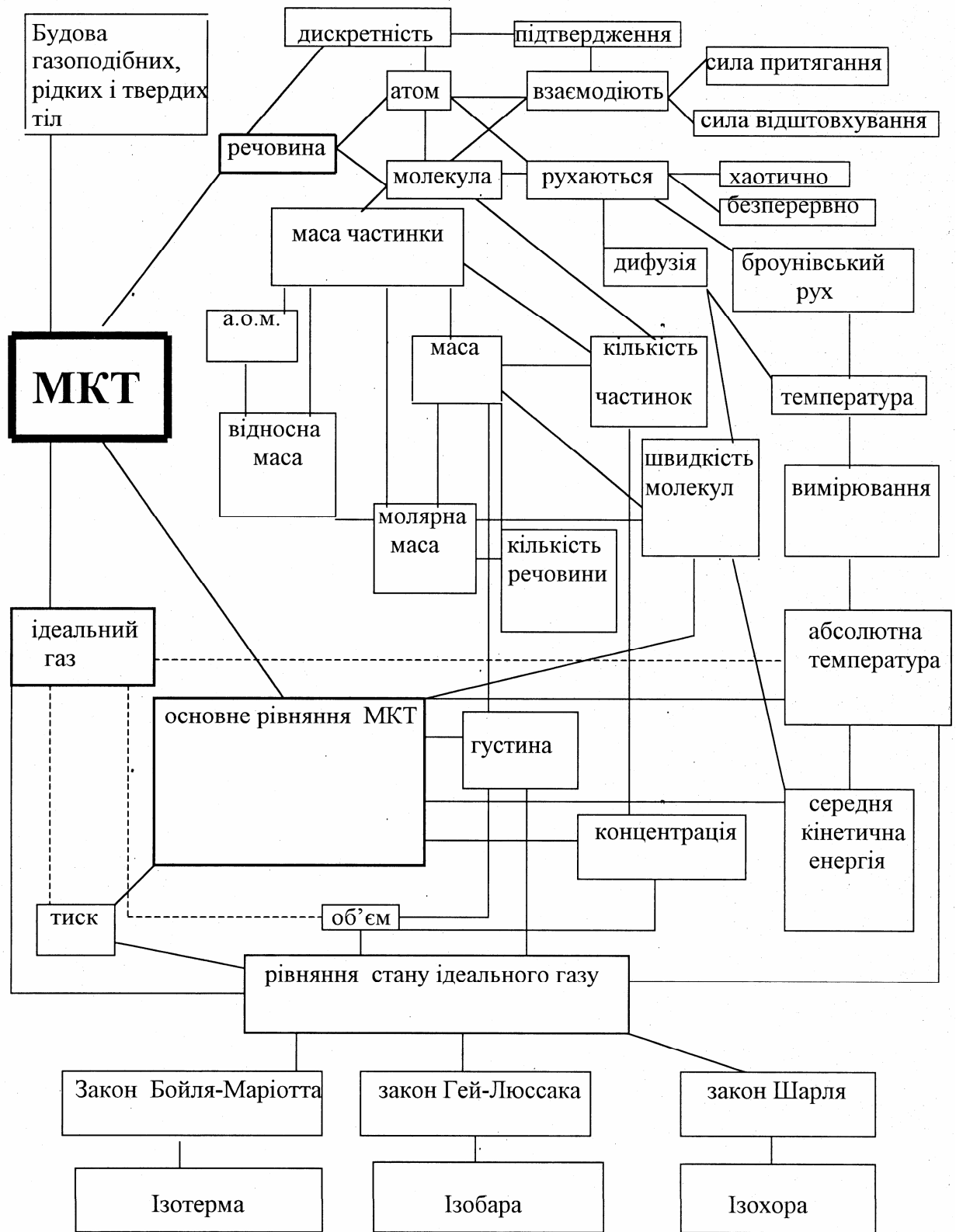


Рис.1. Граф теми “Основи МКТ”

1. Демонстраційний узагальнюючий концепт. Цей концепт створюється поступово при вивченні однієї теми чи розділу в різних класах. Так, у 7-8 класах учні одержують початкові відомості з фізики, тому фундаментальні поняття й основні висновки з кожного питання формуються у вигляді узагальнюючих

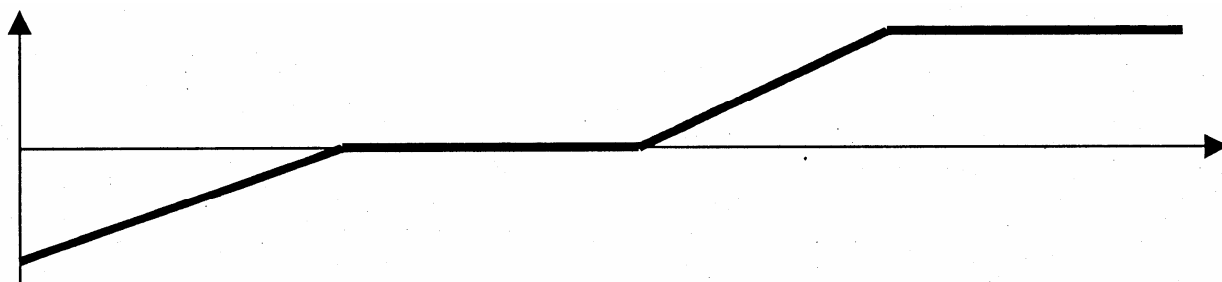
базових схем, графів, таблиць, які виступають опорою для подальшого вивчення теми. При створенні базових схем, графів продумуються логічні зв'язки початкового курсу фізики з матеріалом старших класів. Здійснюється це так: базову схему накривають поліетиленовою плівкою таких же розмірів і на попередньо залишені місця, використовуючи маркер, наносимо новий матеріал у вигляді формул, висновків, графів.

1.1. Граф навчального матеріалу підручника.

Фіксуються поняття навчального матеріалу та формується граф (3). За час вивчення теми дописується нова інформація, а з її завершення – одержується остаточний варіант графа з явно вираженими зв'язками. Граф теми “Основи МКТ” подано на рис.1.

1.2. Застосування схем.

Цей метод має переваги над іншими, бо виконується запис швидко. За допомогою схем учням легко орієнтуватися при відповідях. Розглянемо приклад до теми “Основи термодинаміки”. У дужках визначено навчальний матеріал, який дописується в 11 класі, коли учні володіють відповідним математичним апаратом рис. 2.



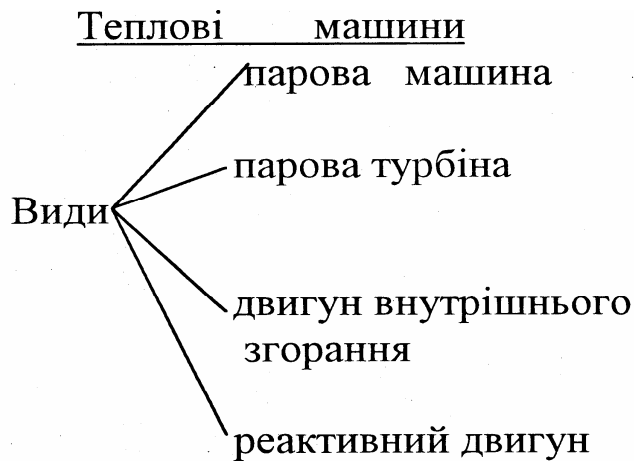
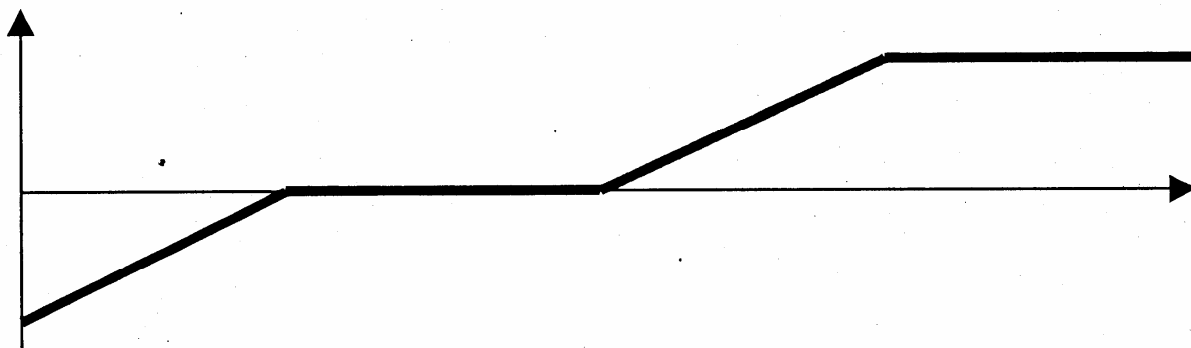
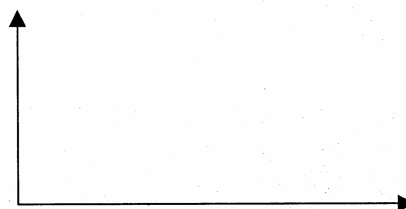
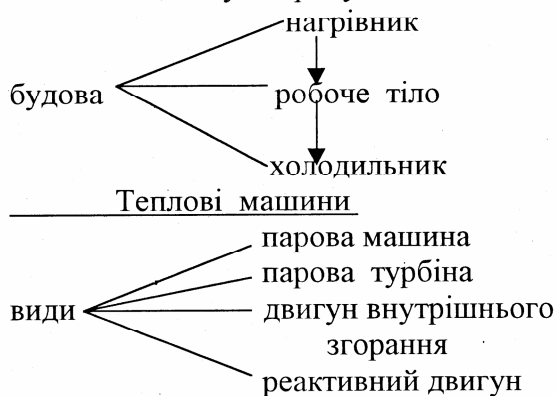


Рис.2. Схема до теми “Внутрішня енергія”



I закон термодинаміки

II закон термодинаміки
 “Вічний” двигун II роду неможливий



Цикл Саді Карно

Рис. 3. Схема до теми “Основи термодинаміки” (10, 11 клас)

2. Індивідуальний узагальнюючий концепт.

Учні виконують його у своїх зошитах, а потім дописують кожен нову інформацію олівцем іншого кольору.

2.1. Граф чи схема знань теми.

Цей метод полягає в перевірці засвоєння знань при відтворенні графа навчального матеріалу підручника або при самостійному індивідуальному його створенню. Ця діяльність вимагає від учнів активного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Свитков Л.П. Система знань і методи преподавання термодинамики и молекулярной фізики // Фізика в школі.– 1983. – № 5.– С. 34.
2. Философский энциклопедический словарь. /Под ред. С.С.Аверинцева и др. М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 234.
3. Садовий М.І. Про побудову навчального матеріалу розділу «Світлові хвилі» в курсі фізики 10 класу //Методика викладання фізики. Респ. Наук.-метод. Зб. – К.: Рад. шк., 1979. – Вип. 14. –С. 66-73.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сидоренко Світлана Миколаївна – учитель фізики Дніпропетровської загальноосвітньої школи № 48, пошукач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення методики навчання молекулярної фізики в школі.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2001 р.

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ФІЗИЧНИХ ПРАКТИКУМІВ

Наталія Федішова

Впровадження нових інформаційних технологій до навчально-виховного процесу, пов'язане із пошуком нових підходів, методів і форм, до планування, виконання і розвитку навчального фізичного експерименту. Запропонований спецкурс спрямований на формування в студентів загальних умінь і навичок до експериментування в процесі навчання та подальшій педагогічній діяльності. Інструкція до роботи фізичного практикуму є орієнтиром до впровадження засобів електроніки в навчально-виховний процес.

Introduction of new informative techniques into teaching and educational process is connected with the search of new methods, forms and ways of planning, organization and development of educational physics experiment. Suggested special course is aimed at forming the students' general skills of experimenting in educational process and in further pedagogical activities

Гармонійний розвиток майбутнього спеціаліста значною мірою пов'язаний з розвитком його творчого потенціалу, а тому професійно-творча підготовка фахівця має бути цілісним процесом його особистісного й професійного становлення. Для процесу підготовки майбутніх учителів фізики характерні суттєві особливості, пов'язані з виконанням навчального фізичного експерименту. Останній характеризується визначеною системою, видами відповідно до змісту, мети тощо. Проблема підвищення ефективності навчального фізичного експерименту складає один із основних напрямків сучасних наукових досліджень у галузі теорії і методики навчання фізики. Зокрема це стосується виконання студентами вищих педагогічних закладів лабораторних фізичних практикумів.

Виконання практикумів з курсу загальної фізики і методики навчання фізики має вагомий вплив на рівень і характер підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності. Тут формуються дуже важливі вміння й навички саме для вчителя фізики – навички експериментування.

Планування, організація і проведення лабораторних практикумів мають ряд суттєвих особливостей, пов'язаних із специфікою навчально-виховного процесу, станом матеріального і методичного забезпечення тощо. Особливої уваги потребує процес адаптації першокурсників до підготовки й виконання лабораторного практикуму з курсу загальної фізики. У методиці вищої школи обґрунтовується необхідність синхронізації лекційних і лабораторних занять – попередня “начитка” матеріалу для того, щоб ознайомлення з теорією передувало виконанню лабораторних робіт. Але практично виконати це в рамках одного семестру неможливо, а перенесення в наступний семестр лабораторного практикуму пов'язане з ускладненням подальшого планування навчального процесу та значним перевантаженням студентів.

За нинішнього стану матеріального забезпечення практично неможливе використання таких форм проведення лабораторного практикуму як фронтальне й циклічне. Використовується єдина форма – тематична, коли студенти виконують відповідно до графіку лабораторні роботи за матеріалом теми чи розділу, що вивчається протягом цілого семестру. За таких умов лише двом-трьом студентам графік сприяє в підготовці до роботи практикуму, теоретичні основи яких розглянуті на лекціях паралельно до цього графіку, а тому піддаються свідомому опануванню без надмірних зусиль. Решта студентів при підготовці опрацьовує вирвані з розділу теоретичні основи фізичних явищ, процесів, законів, принципів тощо, що відображається в певній мірі експериментально в процесі виконання роботи. Разом з тим опановується значний обсяг інформації щодо призначення, будови й принципу дії елементів експериментальної установки, вмінь і правил їх експлуатації, втрачається частина часу заняття на перевірку наявності і якості

таких знань, умінь і навичок кожного разу навіть при повторному використанні такого ж самого обладнання.

Як наслідок спостерігається недостатній рівень сформованості у свідомості студентів еталону культури навчального фізичного експериментування, на яку вони мають орієнтуватися протягом усього терміну навчання та в подальшій навчальній і науковій роботі, практичній діяльності вчителя.

Аналіз змісту навчальної інформації за програмами лабораторного практикуму всіх розділів курсу загальної фізики дозволив визначити ряд загальних питань, які в певній мірі є складовими змісту багатьох лабораторних робіт й інших видів навчального експерименту з незначними варіюваннями, специфічними до розділу фізики або експериментальної установки.

Аналогічно до програм лабораторного практикуму з шкільного курсу фізики і методики її викладання запропоновано для першочергового виконання ряд лабораторних робіт по вивченню обладнання загального призначення, тенденцій та основних специфічних особливостей навчального експериментування, виконання розрахунків і складання звітів, обґрунтування й формулювання висновків. Зміст таких робіт дозволяє спланувати окремий спецкурс “Вступ до навчального фізичного експерименту”. При визначенні його змісту заслуговують уваги ряд чинників:

1. Широке впровадження електронізації до навчально-виховного процесу з фізики, зокрема в навчальному фізичному експерименті, що стосується суттєвого переоснащення фізичних кабінетів і лабораторій шляхом поповнення електронним обладнанням промислового й саморобного виготовлення.

2. Реалізація принципу внутрі- і міжпредметної інтеграції засобів навчання.

3. Врахування порівняно багатого досвіду студентів у спілкуванні із сучасними електронними засобами.

Нами опубліковано зміст однієї з робіт спецкурсу “Вивчення джерел і блоків електричного живлення” для вивчення обладнання загального призначення. Досить вагомою є проблема адаптування студентів до використання засобів електроніки в навчальному експерименті кожного розділу або теми курсу, що нині досить актуально. Запропонований варіант роботи ще не має аналогів, а тому його висвітлення характеризується певною мірою докладним й об’ємним викладом теоретичних відомостей.

ВИВЧЕННЯ ЦИФРОВИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ ПРИЛАДІВ

Прилади і матеріали: 1) амперметр-омметр навчальний; 2) вольтметр-термометр навчальний; 3) лічильник-секундомір навчальний ССУ-М; 4) універсальний цифровий вимірювальний прилад (саморобний); 5) акустичний датчик; 6) джерело електроживлення змінного струму на 42 В; 7) джерело електроживлення постійного струму зі стабілізованою напругою (ІЭПП-1); 8) елементи електричного кола: вимикач, з’єднувальні провідники, спіраль дротяна на колодці; 9) калориметр, посудина з водою; 10) машина Атвуда; 11) балістичний пістолет.

Теоретичні відомості та опис приладів

Цифрові вимірювальні прилади відображають значення величини, що вимірюється в цифрах. Цим вони відрізняються від аналогічних приладів, де показником значення величини служить стрілка, світловий показник, точка або лінія на екрані електронно-променевої трубки й таке інше. В аналоговому приладі при поступовій зміні величини, що вимірюється, показник також переміщується поступово. У цифровому – одна цифра змінює іншу стрибком, тобто відповідь одержується дискретною, хоча й величина, що вимірюється, змінюється поступово. І все ж цифрові прилади точніші. Вони видають відповідь шістьма й більше значущими цифрами після коми. Крім того, до переваг цифрових приладів можна віднести: значну швидкість функціонування, можливість накопичення, збереження й обробки інформації, а також можливість поєднання з обчислювальною технікою (ЕОМ).

Недоліком цифрових пристосувань ще залишається складність їх будови, а щодо використання останніх у процесі виконання навчального фізичного експерименту – відсутність належної їх кількості. Зокрема це стосується ряду специфічних приладів у цілому.

У переважній більшості цифрових приладів здійснюється аналого-цифрове кодування, тобто перетворення величини, що вимірюється в електричні імпульси. До неелектричних фізичних величин належать: температура, освітленість, швидкість, прискорення, тривалість часу, розміри, об’єм, тиск, маса і ряд інших.

Головним елементом вимірювального перетворювача є датчик. Його важливим параметром є динамічна чутливість K , яка дорівнює відношенню зміни вихідної величини ΔY датчика до зміни вхідної величини ΔX : $K = \Delta Y / \Delta X$. Окрім достатньої чутливості, датчик повинен забезпечувати необхідну точність перетворення в заданому діапазоні змін вхідної величини, володіти достатньою швидкодією, не впливати на величину, яка реєструється.

За принципом дії датчики діляться на параметричні – що перетворюють вхідну величину у параметри (R, C, L) електричного кола, та генераторні – що перетворюють енергію вхідної величини безпосередньо в електричну енергію.

Очевидно, що для одержання електричного сигналу від параметричного датчика необхідне електричне коло з додатковим джерелом електричної енергії. Електричне коло, у якому здійснюється перетворення зміни опору Z на вході кола в зміну напруги або струму на виході $U = f(Z)$, називається вимірювальним колом.

У більшості випадків вихідні сигнали датчиків порівняно слабкі. Тому в структурі перетворювача є підсилювач. Якщо коефіцієнт підсилення K ($K = \Delta U_{вих} / \Delta U_{вх}$) менший десяти, то використовується простий однокаскадний транзисторний підсилювач. Якщо ж $K \geq 10$ застосовується багатокаскадний підсилювач, виконаний у вигляді інтегральної мікросхеми.

Якщо перетворювач неелектричної величини в електричний сигнал повинен працювати з цифровим пристроєм, то до складу перетворювача включається пристрій, який здійснює квантування сигналу за рівнем і часом. Такий пристрій називається аналого-цифровий перетворювач (АЦП).

Для виводу цифрової інформації використовуються пристрої індикації, зокрема, знакової індикації. З виходами цифрових систем (наприклад, АЦП) вони сполучаються через перетворювачі двійкового коду в код, необхідний для роботи індикаторів.

Таким чином, у загальному випадку, структурна схема цифрового вимірювального приладу включає: датчик, вимірювальне коло, підсилювач, АЦП, перетворювач коду, пристрій індикації (рис.1).

Комплектація вимірювального приладу (наприклад, цифрового вольтметра) рядом датчиків являє собою універсальний прилад для вимірювання цілого ряду фізичних величин: напруги, сили струму, температури, освітленості, рівня звуку, маси, сили й ін. Такі прилади називають мультиметрами.

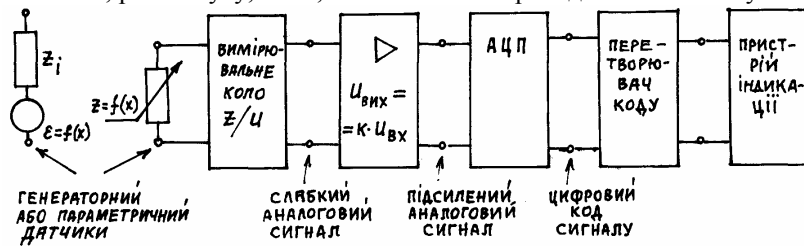


Рис. 1.

У навчальному фізичному експерименті використовується ряд цифрових вимірювальних приладів як промислового виробництва, так і саморобних.

Амперметр-омметр навчальний (рис. 2) призначений для вимірювання постійного та змінного струму й опору в демонстраційних дослідах з фізики, забезпечує зчитування знаків індикації на відстані не менше восьми метрів при загальній освітленості 250-350 Лк.

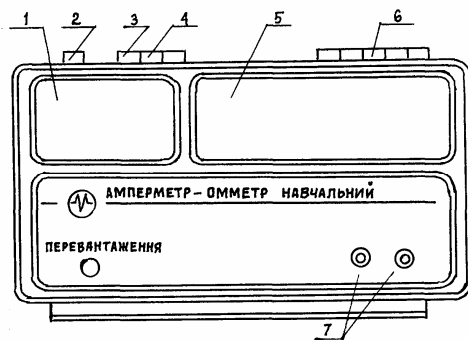


Рис.2.

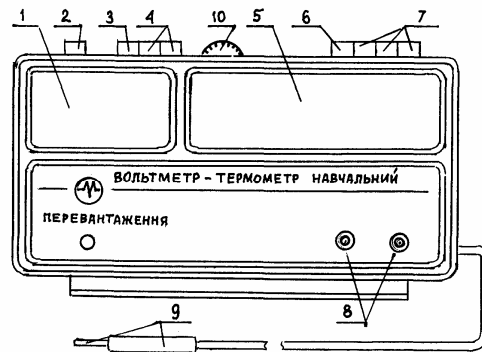


Рис.3.

Технічні характеристики

1. Межі вимірювання постійного та змінного струму частотою до 1000 Гц від 1 мкА до 1,99 А розділені на піддіпазони: 1-199 мкА; 1-199 мА; 0,01-1,99 А.

2. Діапазони вимірювання опорів у межах 1 Ом – 1,99 МОм розділені на піддіпазони: 1-199 Ом; 0,01-1,99 кОм; 1-199 кОм; 0,01-1,99 МОм.

3. Межа допустимої основної приведенної похибки вимірювання відносно межі в кожному діапазоні не перевищує $\pm 2,5\%$ для вимірювання постійного струму і не більше $\pm 4\%$ для вимірювання змінного струму частотою до 1000 Гц.

4. Аналогічна похибка для вимірювання опору при постійному струмі не перевищує $\pm 2,5\%$.

5. Тривалість безперервної роботи приладу не перевищує 8 годин, циклами по 45 хвилин, з перервами між циклами не менше 10 хв.

6. Живлення приладу від мережі змінного струму частотою 50 Гц напругою $42 \pm 4,2$ В.

7. Споживана потужність не перевищує 25 Вт.

8. Норма середнього напрацювання на відмову в робочих умовах застосування – 1000 годин, середній час повернення працездатності 2 години, повний термін служби 6 років.

Прилад виконано в уніфікованому багатоблочному корпусі. На передній панелі (рис.2) розташовані: індикатор результатів вимірювань 1, індикатор помножувача роду робіт 5, вхідні клеми 7. На протилежній панелі розташовані тримач запобіжника та шнур мережі. На верхній кришці розташовані кнопки: мережа 2, стоп 3, перемикач роду робіт 4, перемикач помножувача 6.

Порядок підготовки приладу до роботи

1. Відтиснути кнопку МЕРЕЖА.

2. Натиснути кнопку “ $\times 10^4$ ”.

3. Натиснути або відтиснути кнопку перемикача роду робіт залежно від того, що вимірюється: сила струму чи опір.

4. Натиснути або відтиснути кнопку вибору роду струму при вимірюванні сили струму.

5. Під'єднати шнур живлення до мережі змінного струму напругою 42 В частотою 50 Гц.

Порядок вимірювання

1. Під'єднайте до приладу за допомогою з'єднувальних провідників джерело живлення величини, що вимірюється.

2. Виконайте вимірювання.

3. Увімкніть кнопку МЕРЕЖА.

4. Натисніть по черзі справа наліво кнопки вибору перемикача помножувача до тих пір, доки на індикаторі не з'являться 2 – 3 значущих цифри.

5. Одержані результати дорівнюють добутку висвітлених цифр на індикаторі 1 та помножувача індикатора 5.

6. При вимірюваннях малих струмів в умовах наявності зовнішніх перешкод необхідно розташувати вимірюваний об'єкт у металевий заземлений корпус.

7. За необхідності фіксування результатів вимірювань натиснути кнопку “СТОП”.

Вольтметр-термометр навчальний призначений для вимірювання постійної та змінної напруги і температури в демонстраційних дослідах, забезпечуючи зчитування знаків індикації на відстані не менше 8 м при загальній освітленості в приміщенні 250-350 Лк.

Технічні характеристики

1. Діапазон напруг постійного і змінного струму розділено на піддіапазони: 0-1, 99 В; 0-19,9 В; 0-42 В для напруг змінного струму; 0-; -1,99 В; 0-19,9 В; 0-110 В для напруг постійного струму.

2. Діапазон вимірювання температур розділено на піддіапазони:

-19 – +15°C; -19,9 – +19,9°C; 20 – 39,9°C; 40 – 59,9°C та відносно температури оточуючого повітря від 0 до 1,99°C (диференціальне вимірювання температури).

3. Межа допустимих похибок: $\pm 2,6\%$ для напруги постійного струму і $\pm 4\%$ для напруги змінного струму; для вимірювання температури в будь-якій точці діапазону -19 – +115°C не перевищує $\pm 3^\circ\text{C}$.

4. Тривалість безперервної роботи не перевищує 8 годин.

5. Тривалість поновлення робочого режиму не перевищує 3 хв.

6. Живлення приладу від мережі напругою 42 В і частотою 50 Гц.

7. Споживана потужність не перевищує 25 Вт.

Прилад виконано в уніфікованому багатоблочному корпусі. На передній панелі (рис.3) розташовані: індикатор результатів вимірювань 1, індикатор подільника результату вимірювань і одиниць вимірювання 5, вхідні клеми. На протилежній панелі розташовані тримач запобіжника і шнур мережі. На верхній частині корпусу розташовані: кнопка МЕРЕЖА, кнопка “СТОП”, перемикачі роду роботи 4 і 6, перемикач подільника результатів вимірювань 7, ручка встановлення нуля “УСТ. 0” для диференціального режиму вимірювання температури.

Порядок підготовки і виконання вимірювань

1. Відтиснути кнопку МЕРЕЖА.

2. Натиснути кнопку “:1”.

3. Відтиснути кнопку “U/T”.

4. Увімкнути шнур живлення до мережі.

5. Натиснути кнопку “@”, або відтиснути, залежно від роду вимірювання струму.
6. Для вимірювання напруги під’єднати до входу джерело напруги.
7. Натиснути кнопку МЕРЕЖА.

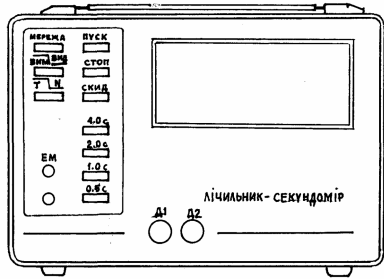


Рис. 4 .

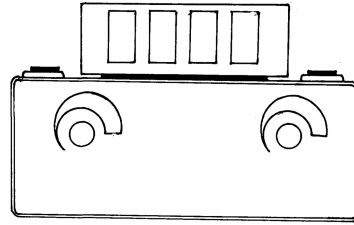


Рис. 5 .

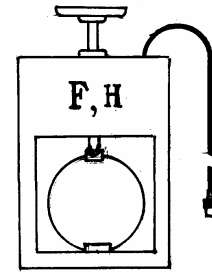


Рис. 6 .

8. Натиснути кнопки подільника піддіапазонів по черзі до появи на індикаторі результатів вимірювання 2-3 значущих цифр.

9. Для вимірювання температури помістити ІТС у відповідне середовище. Якщо середовище газове, то вимірювальний перетворювач (датчик) має знаходитись у ньому повністю; в рідкому середовищі – занурений до ізоляційної втулки 9 (рис. 3).

10. Натиснути кнопку “ U/T ”.

11. Натиснути кнопку “:1” і виміряти температуру в діапазоні $-19 - +115^{\circ}\text{C}$.

12. Натиснути кнопку “:10” для діапазону $-19,9 - +19,9^{\circ}\text{C}$. Для діапазону $20 - 59,9^{\circ}\text{C}$ додатково натиснути кнопку “+40”. Результат вимірювання дорівнює алгебраїчній сумі виміряної температури і плюс 40°C .

13. Для діапазону $0 - 1,99^{\circ}\text{C}$ спочатку ручкою “УСТ. 0” виставити нульові покази відліку температури, а потім натиснути кнопку “:100”.

14. Для фіксування вимірювання натиснути кнопку “СТОП”. Результати вимірювань дорівнюють частці від ділення показань індикатора результатів вимірювання на покази індикатора подільника.

Лічильник-секундомір навчальний ССУ-М призначений для проведення дослідів на заняттях з фізики в загальноосвітній школі. ССУ-М складається із наступних вузлів:

- логічного пристрою (ЛП);
- діодного дешифратора (ДД);
- блоку живлення (БЖ),
- крос-плати з блоком індикації і платами перемикачів.

Прилад виконаний у вигляді розбірної конструкції, що складається з передньої і задньої панелей, основи та кришки.

На передній панелі розташовані клавіші та кнопки для керування режимом роботи, гнізда роз’ємів для під’єднання фотоелектричних датчиків, гнізда для під’єднання зовнішніх виконавчих пристроїв, наприклад, електромагнітного пускача машини Аत्वуда, та індикаторне табло із зеленим світлофільтром.

Висота цифр табло дорівнює 45 мм.

На задній панелі розташовані тримачі запобіжників, шнур мережі з мотовилом для нього, клемма заземлення.

Прилад має ручку для перенесення.

До комплекту додаються два фотоелектричних датчики, з’єднувальний кабель, запасні запобіжники.

Основні технічні дані

Лічильник-секундомір дозволяє виконувати:

- відлік часу до $9,99\text{ с}$ з дискретністю $0,01\text{ с}$. Керування здійснюється або від кнопок ПУСК, СТОП, або від фотоелектричних датчиків Д1 і Д2;
- підрахунок кількості імпульсів до 999. Подача імпульсів здійснюється або від кнопки СТОП, або від фотоелектричного датчика Д2 внаслідок перетину його променя непрозорим предметом;
- видачу постійної напруги на зовнішні виконавчі пристрої (5 В на навантаження 11 Ом) й автоматичне переривання його на визначені інтервали часу ($0,5; 1,0; 2,0; 4,0\text{ с}$);
- підрахунок кількості імпульсів у задані інтервали часу ($0,5; 1,0; 2,0; 4,0\text{ с}$).

Прилад споживає з мережі потужність не більше 20 Вт .

Габарит $246 \times 180 \times 205\text{ мм}$.

Маса не більша $3,5\text{ кг}$.

На передній панелі (рис. 4) розташовані:

- 1 – клавіша ввімкнення приладу в мережу;
- 2 – клавіша вибору режиму ИЗМ/ВИД (ИЗМ – вимірювання, ВИД – видача часових інтервалів);
- 3 – клавіша вибору режиму Т/Н (Т-секундоміра, N-лічильника);
- 4 – кнопка ПУСК ;
- 5 – кнопка СТОП ;
- 6- кнопка СБРОС (занулення лічильника-секундоміра);
- 7- 8, 9, 10 – клавіші вибору інтервалів часу: 4,0 с; 2,0 с; 1,0 с; 0,5 с;
- 11 – гнізда для під'єднання зовнішнього виконуючого пристрою (наприклад, електромагніту);
- 12 – гніздо роз'єму Д1 для під'єднання датчика запуску секундоміра;
- 13 – гніздо роз'єму Д2 для під'єднання датчика, що зупиняє секундомір або видає імпульси в режимі підрахунку;
- 14 – інформаційне світлове табло.

Перевірка працездатності

Для перевірки працездатності приладу в різних режимах його спочатку надійно заземляють, під'єднують фотоелектричні датчики і потім – до мережі. Натискають на клавішу МЕРЕЖА, при цьому на табло повинні засвітитися цифри.

Режим секундоміра (вимірювання часових інтервалів). Клавішу ИЗМ/ВИД встановити в положення ИЗМ, а клавішу Т/М – в положення Т. Натиснути кнопку СТОП. Занулити прилад, натиснувши кнопку СБРОС. Далі, натискуючи послідовно кнопки ПУСК, СТОП, переконатися в працездатності секундоміра при керуванні від кнопок.

Перекриваючи промінь фотоелектричних датчиків, переконатися в працездатності секундоміра при керуванні від датчиків.

Датчик, під'єднаний до гнізда роз'єму Д1, запускає секундомір, а датчик, під'єднаний до гнізда роз'єму Д2, зупиняє секундомір. У цьому режимі можливе й пересічне керування – запуск від кнопки ПУСК, а зупинка від датчика Д2 або запуск від датчика Д1, а зупинка від кнопки СТОП.

Режим лічильника (підрахунку кількості імпульсів). Клавішу ИЗМ/ВИД встановити в положення ИЗМ, а клавішу Т/Н – в положення N. Прилад занулити, натиснувши на кнопку СБРОС. Не менше десяти разів натиснути кнопку СТОП, а потім не менше десяти разів перекрити промінь фотодатчика, під'єданого до гнізда роз'єму Д2, непрозорим предметом і за показами табло впевнитися у працездатності лічильника.

Режим таймера (датчика часових інтервалів). Клавішу ИЗМ/ВИД встановити в положення ВИД, а клавішу Т/Н- в положення Т.

До гнізд ЭМ увімкнути електромагнітний пускач машини Атвуда. При цьому електромагнітний пускач повинен спрацювати. Послідовно натиснути кнопки ПУСК, СБРОС. Натиснути клавішу 0,5 с. Перекрити промінь датчика, увімкнутого до гнізда роз'єму Д2. З моменту перекриття променя починається відлік часу і знеструмлення електромагнітного пускача. Через 0,5 с на електромагнітний пускач автоматично подається напруга і відлік часу припиняється. На табло з'явиться число 050. Повторити перевірку для часових інтервалів 1,0, 2,0, 4,0 с. Після кожного відпрацювання на табло повинні з'явитися відповідні числа 100, 200, 400.

Універсальний цифровий вимірювальний прилад (саморобний) призначений для безпосереднього вимірювання ряду фізичних величин з відображенням результатів на цифровому табло в процесі виконання навчального фізичного експерименту. Комплект складають основний модуль – аналого-цифровий перетворювач і ряд датчиків. Останні мають вхідні й вихідні характеристики відповідно до ряду промислових приладів фізичного кабінету. Разом з тим основний модуль укомплектований двома модулями цифрових табло великого (демонстраційного) і малого (лабораторного) розмірів, які можуть бути використаними як окремо так і одночасно.

На датчиках нанесено умовне позначення фізичної величини і одиниць її вимірювання (рис. 5). Органи керування приладу – два регулятори, винесені на передню стінку основного модуля (рис. 6).

При під'єднанні до основного модуля певного датчика однією ручкою встановлюють на табло нулі, а другою – максимальне значення величини, що вимірюється за відповідних умов.

Компонування і розбирання приладу та установки зводиться до з'єднання або роз'єднання штекерів і колодок з відповідними гніздами й роз'ємами, які відрізняються між собою не лише за призначенням, а й за будовою та зовнішнім виглядом.

Датчик, включений до переліку обладнання даної лабораторної роботи, за будовою являє собою сталеве кільце, на яке наклеєні чотири тензорезистори, сполучені мостом. Кільце вмонтоване в корпусі, через отвір верхньої кришки якого проходить стержень, досягаючи нижнім кінцем кільця. До верхнього кінця в напрямку його вісі прикладається сила, яку необхідно виміряти. Інший датчик – фотодіод, використовується при вимірюванні сили світла або енергії у світловому потоці.

Прилад живиться від джерела постійного струму напругою 5-9 В.

Акустичний датчик служить для почергового вмикання і вимикання лічильника-секундоміра за послідовними звуковими сигналами. На вході датчика вмикається вугільний мікрофон. Живиться датчик від джерела постійної стабілізованої напруги 5 В. Використання датчика в комплекті із саморобним лічильником-секундоміром потребує використання лише одного блоку живлення, до якого вмикається будь-який модуль зібраного комплекту. Мікрофон розташовують у місці найкращого сприймання визначеного звукового сигналу. Згори на корпусі датчика розташовано ручку регулювання його чутливості. Зовнішній вигляд зображено на рис. 7.



Рис. 7.

Порядок виконання роботи

Вивчіть зовнішню будову, загальні принципи дії, призначення та правила використання цифрових вимірювальних приладів, наведених у списку обладнання. Заповніть таблицю №1 до звіту роботи.

Таблиця №1

Назва приладу	Вимірювані величини, призначення	Межі вимірювання	Точність вимірювання	Рід струму і напруга живлення	Специфічні особливості

2. Ознайомтеся з призначенням і правилами користування решти обладнання до лабораторної роботи.

3. Складіть електричне коло для живлення лабораторного нагрівника (дротяної спіралі на колодці) опустіть спіраль у термометр із водою. Увімкніть у коло амперметр-омметр, під'єднайте паралельно до спіралі вольтметр-термометр.

4. Замкніть електричне коло живлення спіралі. Виміряйте силу струму в колі та напругу на спіралі. Виміряйте температуру води на початку досліду та через 10-15 хвилин нагрівання; виміряйте опір спіралі в холодному та нагрітому станах. Результати вимірювань занесіть до таблиці №2 звіту.

5. Зберіть установку з машиною Атвуда для визначення прискорення вільного падіння; при цьому лічильник-секундомір не вмикайте до кола живлення електромагніту машини, а використайте фотодатчики.

6. Виконайте дослід по вимірюванню часу падіння кульки. Визначте прискорення падіння за одержаними результатами вимірювання часу, порівняйте результати визначення з табличними даними, зробіть висновки щодо точності лічильника секундоміра. Числові дані занесіть до таблиці №2 звіту.

7. Підготуйте до вертикальної стрільби балістичний пістолет. Зберіть пристрій лічильника-секундоміра в комплекті з акустичним реле.

8. Виконайте вимірювання часу польоту кульки при вертикальній стрільбі, визначте її початкову швидкість. Числові дані занесіть до таблиці №2 звіту.

Таблиця №2

Назва досліду	Результати вимірювань та обчислень					
	Сила струму, А	Напруга, В	Опір, Ом	Час, с	Температура, °С	Визначені величини

Контрольні запитання:

Дати визначення динамічної чутливості датчика.

Які датчики називаються параметричними?

Які датчики називаються генераторними?

Що входить до структурної схеми цифрового вимірювального приладу?

Як працює акустичний датчик?

Як працює фотодатчик?

Що являє собою тензOMETричний датчик?

Які переваги використання цифрових вимірювальних приладів у порівнянні зі стрілочними?

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Федішова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення системи навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2001 р.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: НЕТРАДИЦІЙНІ ЗАВДАННЯ З МАТЕМАТИКИ

Наталія Чернега

У статті аналізуються деякі нетрадиційні завдання з математики, які можуть бути використані при особистісно-орієнтованому навчанні.

The article runs about some non-traditional tasks in Mathematics, which can be used in personality-oriented education.

Останнім часом змінився підхід до розуміння суб'єктної активності. Учень розглядається не лише як продукт навчання, він є носієм індивідуального, суб'єктного, особистісного досвіду. Кожен учень має природний потяг до саморозкриття своїх талантів, здібностей, своєї самореалізації. Ще в ранньому дитинстві це прагнення виражається у вільних формах ігрової діяльності. Ця діяльність є творчою, відкритою, активною. Дитина є вільною у своєму ставленні до людей та предметів, що її оточують. Вона має свій особистісний потенціал, і треба тільки допомогти їй його розкрити, створивши необхідні умови. Як зазначає видатний психолог І. С. Якіманська, активність дитини, вираження її суб'єктності відбувається у двох напрямках: адаптивності до вимог дорослих (батьків, вихователів, учителів), які створюють для неї нормативні ситуації, і креативності, яка допомагає їй постійно шукати та знаходити вихід з тієї чи іншої ситуації, долати її, та спираючись на свій особистісний досвід, здобувати для себе нові знання та способи дії. Так, психічний розвиток дитини ґрунтується на двох протилежних основах. У пізнанні виявляється те ж саме. З одного боку, – цілісне особистісне бачення світу, яке формується в дитини дуже рано, а з іншого – спеціальне навчання, яке нав'язує дитині науково обґрунтовані знання, які є особистісно чужими для неї.

Картина світу, створена в наукових поняттях, є "відкристалізованою" суспільно-історичним досвідом. Вона існує об'єктивно, незалежно від учня. Учіння ж, як відомо, - це створення учнем уявлень про оточуючий світ, формування індивідуальних моделей пізнання. Це означає, що науково обґрунтована картина світу має бути сприйнята учнем через його суб'єктний досвід. Тобто, не всі поняття, як би добре вони не були логічно пояснені, будуть сприйняті учнем. Засвоєні будуть лише ті, що "пропущені" через суб'єктивний досвід. Тому всі системи понять мають бути не просто дані учню, а погоджені з його суб'єктивним досвідом. Тільки особистісно значимі поняття засвоюються учнем, і на них він зможе спиратись у майбутньому. Традиційно в процесі навчання особистісний досвід ігнорувався, адже він недосконалий і не є науковим. Це приводило до того, що нові знання намагалися просто вкласти в голови учнів, переробити їх бачення і розуміння понять на нові, наукові, не враховуючи суб'єктивного досвіду дитини, її індивідуальності. Такий підхід веде до зникнення природної тяги до знань. Втрачається саме бажання вчитися, самостійно здобувати знання й отримувати від цього задоволення, що у свою чергу породжує формалізм знань. Видатний психолог Л.І. Божович вказувала на те, що дітям дошкільного віку притаманний природний потяг до знань, дуже велике бажання вчитися. "Їх притягує саме навчання як серйозна змістовна діяльність, що веде до певного результату, важливого як для самої дитини, так і для дорослого оточення" (3, 222). Надалі ця закономірність виявляється далеко не у всіх дітей. Як наслідок цього вже в підлітків часто можна спостерігати формалізм під час засвоєння шкільних знань.

Кожен учень має свої особисті способи засвоєння нових знань. При опрацюванні різними учнями одного й того ж самого матеріалу для однаково успішного засвоєння одному з них краще застосовувати словесну форму, іншому – символи, знаки або графічні схеми. Тобто для продуктивного виконання одного й того ж самого завдання різні учні застосовують різні способи та прийоми. Результат роботи показує рівень оволодіння учнем деяким об'ємом знань, але не дає змоги побачити індивідуальні способи опрацювання матеріалу, які відкривають рівень розумового розвитку учня, виявляють його суб'єктність. Важливо виявити ці способи, застосовуючи різноманітний дидактичний матеріал, що дозволяє учню самому обирати особистісно значущі для нього способи учіння. Можливість обирати найбільш раціональні, особистісно значущі способи веде до більш продуктивної праці, до кращого результату засвоєння матеріалу. Як вказує відомий психолог І.С. Якіманська, при такому підході до навчання кожен учень розглядається як окрема, унікальна особистість, змінюється вектор напрямку: не від педагогічних дій до учня, а від самого учня, який вибірково ставиться до цих дій, а не просто переймає їх у готовому, заданому вигляді. При такій організації навчального процесу, засвоюючи знання, учень не просто отримує наукову інформацію, а перетворює її на основі свого особистісного досвіду, тобто "будує суб'єктну модель пізнання, у яку включаються не тільки логічно існуючі, а й особистісно значущі ознаки об'єктів, які вивчаються, що не завжди співпадає за

змістом” (2, 71). Кожен учень бачить світ, спираючись на свій суб’єктний досвід. При організації навчання дуже важливо починати не з введення наукової інформації, а з виявлення цього досвіду учня, особливостей мислення, уваги, пам’яті, мотивації дитини. Учитель не просто “вкладає” нові поняття у свідомість учня, а узгоджує їх з особистісним досвідом, спирається на нього. Визнання учня головною дією особою всього навчального процесу є головною ознакою особистісно-орієнтованого навчання.

Зупинимось більш конкретно на деяких нетрадиційних формах завдань.

Учням пропонується, застосовуючи свої знання з математики, приготувати на свій вибір казку, твір, вірш, кросворд або історичні відомості та цікаві факти. Завдання вони готують заздалегідь до “Уроку творчості”. Такі уроки проводились у різних класах (із 6-го по 9-тий). Цікавим виявився той факт, що учні приготували дуже багато казок. Це стосується і 8-го, і 9-го класів. Виявляється, що учні, які не мають особливих успіхів у математиці, пишуть чудові казки, де викладають свої математичні знання, а також намагаються писати вірші. Підтримка такого учня, який раніше не виділявся глибокими знаннями, але виявив уміння мислити нестандартно, піднімає його авторитет серед учнів класу й надихає на подальше більш серйозне вивчення предмета. Це відповідає ідеї В.О. Сухомлинського про те, що “казка, гра, фантазія – життєдайне джерело дитячого мислення, шляхетних почуттів та прагнень. Естетичні, моральні й інтелектуальні почуття, що народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, активізують потік думок до активної діяльності мозку, зв’язує повнокровними нитками живі острівці мислення” (6, 171).

Серед робіт багато було виконаних на дуже високому рівні, що вказує на велику кількість затраченого часу, зацікавленість, старанність та наполегливість. Майже всі роботи були оформлені дуже цікаво і з любов’ю. Найбільше було кросвордів, найменше – історичних відомостей і фактів. Усе це вказує на те, що учні вибирали роботу, яка потребує великих творчих зусиль. Ці роботи – як відкриті душі учнів. Вони розповідають дуже багато про своїх авторів: про особливості мислення, мотивацію, моральні якості, емоційність і, безперечно, про рівень засвоєння теми. Особливо добре прослідковуються особливості мислення дитини: уміння аналізувати, систематизувати, логічно обґрунтовувати, розкривати поняття й таке інше.

Наприклад, у казці Андрія С. (8кл.) “Три брати” мова йде про трьох королівських синів: Прямокутника, Ромба й Квадрата. Їхній батько не міг визначитись, хто буде його спадкоємцем, і висунув вимогу: це має бути той, хто більше збере про себе відомостей. Спираючись на властивості цих чотирикутників, Андрій зробив висновок, що спадкоємцем повинен бути квадрат.

Осмилення, розуміння понять, а не їх механічне заучування можна прослідкувати і в інших роботах. Діти пишуть казки, спираючись на засвоєні ними математичні закони. Так, казка Каті Т. (6 кл.) про пригоди дробу, побудована на основній властивості дробу. А робота Марини В. (7 кл.) – на властивості медіани рівнобічного трикутника. У кінці її казки виявляється, що таємничі герої Медіана, Бісектриса та Висота – це одна і та ж особа.

У багатьох роботах учні передають своє захоплення красою математичних понять, законів, логічних обґрунтувань. Наприклад, герої наступної казки Інни П. (6-кл.) милуються кругом: “... ця фігура була так схожа на ясне сонечко і на повний місяць”. Взагалі, питання розвитку почуття прекрасного, вміння бачити красу навколо себе, бачити її у своїй праці, якою є для дитини навчання, дуже важливе.

Серед робіт були й такі, що не містили математичних понять, але й вони несли в собі багато інформації. Так, деякі з них розкривали ставлення учня до предмета, його моральні якості тощо. Наприклад, такі рядки з роботи Юри К. (8 кл., мова навчання російська):

“... Теорема, теорема,
Зубастая, как пантера!
Но с тобою я дружу,
и тебя я докажу...”

Учень, якому нелегко даються теореми, їх доведення (на що вказує порівняння із “зубастою пантерою”) працює наполегливо, знає, що його зусилля і терпіння дадуть позитивний результат. Ця радість праці виявляється в тому, що хоча робота й важка, але з теоремою він дружить.

Багато учнів готує різні кросворди: звичайні й кругові, стандартно оформлені й такі, що дивують своєю незвичайністю та красою. Складання їх потребує від учня теоретичних знань, чіткого їх формулювання, граматичної грамотності, уваги, фантазії. Цей вид завдання розвиває уяву, потребує ще й ще раз повторити (а значить – і закріпити) вивчені теми; сприяє формуванню відчуття краси розумової праці, виховує в учнів такі моральні риси особистості, як волю, наполегливість у досягненні мети, увагу, точність, активність, культуру мовлення.

Нетрадиційні завдання з математики, про які йшлося вище, дають змогу виявити індивідуальні особливості мислення, уваги, пам’яті, уяви, сприйняття, мотивів і таке інше. Це у свою чергу дає можливість надалі організувати навчальний процес, спираючись на ці властивості. Так, дітей, які написали казки, можна поділити на такі групи:

1. Автори невеликої казки, написаної сухо, неемоційно. Зміст побудований тільки на математичних фактах (і таких небагато – один, два). Учні цієї групи, як правило, вказують на якісь окремі ознаки, які

знаходяться на поверхні, не розкриваючи глибокого змісту поняття. Це тільки сухі факти. Немає узагальнень. Таких робіт дуже небагато. Вони показують, що учні, які відносяться до цієї групи, основну увагу зосередили на математичному змісті казки, і взагалі залишили літературне оформлення поза увагою. У математичному матеріалі вони засвоїли окремі ознаки, іноді лише зовнішні, які знаходяться на поверхні. Вони не змогли узагальнити своїх знань. Логічні ланцюжки, на яких побудований зміст казки, у них дуже короткі. Діти сприйняли завдання по-різному. Кожен виділив, на його думку, найважливіше, показавши тим самим, що для нього є більш зрозумілим, цікавим, на що була спрямована його увага. Крім необхідності звернути увагу на розвиток їх логічного мислення, також необхідно дуже уважно слідкувати, які ознаки вони одразу запам'ятовують під час сприйняття нового матеріалу. З приводу уяви не можна сказати, вона не достатньо розвинена. Можливо, поставлене математичне обмеження не дало змоги дітям переробити матеріал і представити його в такій незвичайній формі. Опираючись на власний досвід, вони не змогли сконструювати новий образ так, щоб їх математичні знання проявилися нестандартно. Розвиток інтересу до математики таких учнів також потребує особливої уваги.

2. Ця група учнів найбільша. Казки великі, цікаві, емоційно забарвлені. У багатьох з них використовуються серйозні математичні факти, зроблені спроби узагальнення, але ж літературний зміст переважає над математичним. Деякі з учнів, починаючи казку з конкретних математичних понять, потім продовжували розповідь, майже не згадуючи математики. Цікаві події, пригоди головних героїв, а вже наприкінці автор згадує зміст завдання і повертається до математики. Це свідчить про те, що уява таких учнів дуже розвинена, але недостатньо контролюється. Фантазія завела їх далеко від змісту завдання. Ці індивідуальні особливості необхідно враховувати на заняттях. Деякі учні цієї групи написали непогані казки з математичним змістом, але в них літературний зміст переважає над математичним. Усіх цих учнів єднає вміння аналізувати матеріал, переробляти його та видавати в новій, незвичайній формі, що є необхідною умовою творчості. Діти цієї групи мають сформовані позитивні мотиви, пов'язані зі змістом самої навчальної діяльності і процесом її виконання, коли вчитися спонукає сам процес отримання знань. Всі казки відображають позитивне ставлення учнів до уроків математики. Деякі передають захоплення красою математичних понять, як уже вищезгадана робота Інни П., інші просто виявляють позитивні емоції до самих уроків, що теж дуже важливо. Необхідно підтримувати в таких учнів інтерес до предмета, всіляко сприяти розвитку їх творчої активності. Недостатньо високий рівень систематизації та узагальнення, який виявили учні, потребує роботи в цьому напрямку. Деякі з учнів також потребують завдань, що сприяють розвитку їх логічного мислення.

3. Це невелика група дітей, роботи яких виявляють глибоке розуміння вивчених понять. Приклади таких робіт наведені вище. Учні цієї групи не тільки вміють аналізувати та систематизувати матеріал, будують логічно-последовні ланцюжки роздумів, а також показали вміння узагальнювати та систематизувати цілі розділи теми. Так, наприклад, у казці Андрія С. показана класифікація чотирикутників, властивості застосовуються грамотно, висновки логічно обґрунтовуються. Ці діти мають непогані математичні здібності, над удосконаленням яких необхідно працювати. У них добре розвинені і логічне й наочно-образне мислення, а також уява. Вони мають міцні знання і стійкий інтерес до предмета. Такі учні потребують дуже багато уваги вчителя. Треба постійно здійснювати розвиток їх здібностей, готуючи для цього окремі завдання, що сприятимуть розвитку мислення, творчої активності, усіляко підтримувати бажання здобувати знання самостійно, розвивати це вміння, а також постійно підтримувати інтерес до предмета.

Узагальнюючи усе сказане вище, можна виділити такі позитивні аспекти запропонованих завдань:

1. Індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, мотивів навчання дітей допомагають учителю за результатами праці прослідкувати рівень засвоєння знань, а також виявити суб'єктивний досвід учня, тобто відкрити для себе унікальне "Я" кожної дитини й надалі спиратися на ці знання, що вкрай необхідне при особистісно – орієнтованому навчанні.

2. Сприяють розвитку мислення, творчої активності дітей.

3. Дають можливість кожній дитині проявити свою індивідуальність.

4. Сприяють кращому засвоєнню знань.

5. Допомагають створити і підтримувати інтерес до предмета, надають емоційної забарвленості навчанню.

6. Сприяють естетичному та моральному вихованню.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.
2. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. // Вопросы психологии - 1994 - № 2
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
4. Дубинчук О.С., Мальований Ю.І., Дичек Н.П.. Методика викладання математики в 7-9 класах. - К.: Рад. шк., 1991.
5. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. – М.: Знание, 1975.

6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - К.: Рад. шк., 1988.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988.
8. Ясиновий Э.А. Из опыта выявления и воспитания у учащихся интереса к математике. – Матем. в шк. – 1987 - №6

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: особистісно-орієнтоване навчання на уроках математики, розвиток мислення підлітків.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2001 р.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ВЗАЄМОВПЛИВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ	
ВАЛЕРІЙ РАДУЛ ВЗАЄМОВПЛИВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ.....	2
ВОЛОДИМИР ДРЯПКА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	6
ОЛЬГА АРДЕЛЯН СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ОРГАНІЗОВАНОГО ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ.....	11
ТЕТЯНА ГАМІНА ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	16
ЛАРИСА ГАСЮК МІСЦЕ І РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ТОРГІВЛІ У СИСТЕМІ ЇЇГО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	20
НАДІЯ ГРИЩЕНКО ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ.....	24
ТЕТЯНА ДЯЧЕНКО НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН У ГАЛУЗІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	27
ІГОР ЗАСЯДЬКО ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	32
ЛЕОНІД КАПЧЕНКО НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	38
ВІТАЛІЙ КРАВЦОВ ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	41
ІННА КРАСНОЦОК МІКРОСЕРЕДОВИЩЕ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА – ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЇЇГО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	45
ВАСИЛЬ ЛИКОВ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МУДРОСТІ В КОНЦЕПЦІЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	49
ВАЛЕРІЙ МИЦЕНКО ПРИНЦИПИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДЩИНІ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА.....	53
ІРИНА НЕКОЗ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ТА ЗАСОБИ ЇЇГО СТИМУЛЮВАННЯ.....	58
ЛАРИСА ПЕРЕВОЗНИК ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОГО Й ЕТНО-НАЦІОНАЛЬНОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ.....	62
ОЛЕКСАНДР РАЦУЛ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНИНА У ПРОЦЕСІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	67
ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ ПИТАННЯ УКРАЇНІЗАЦІЇ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗЕМСТВ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	69
НАТАЛІЯ САВЧЕНКО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	72
АНДРІЙ СЕМЕЗ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ.....	77
ІРИНА СЛУЧ ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	81
ЛАРИСА СТРЕЛЬЧЕНКО ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЇХ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	85
НАТАЛІЯ ТАРАПАКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ОСНОВНИМИ НАПРЯМКАМИ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	88
ІРИНА ТРУБАВІНА ПРО УМОВИ УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї.....	91
ТЕТЯНА ФАДЄЄВА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ.....	95
ТЕТЯНА ФУРСЕНКО ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРИ І МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ.....	97
ЯРОСЛАВ ЧЕРНЬОНКОВ ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	102
ОКСАНА ЧУЛАНОВА РЕАЛІЗАЦІЯ ГУМАНІСТИЧНО-ПРАГМАТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	106
СВІТЛАНА ШАНДРУК ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	110
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	
СТЕПАН ВЕЛИЧКО, ОЛЕКСАНДР ЦАРЕНКО ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	115
ЛАРИСА МОРОЗ, БОГДАНА ПОГРІБНА ВИСВІТЛЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ ДЛЯ СТУДЕНТІВ.....	118
ІРИНА БАЄВА СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	121
ЛЮДМИЛА БИРКУН ДО ПИТАННЯ ПРО ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ АПРОБАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОГРАМИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	126

СЕРГІЙ БОРЩОВ, ВОЛОДИМИР ЧЕРНОБРОВКІН, ЛЕОНІД ХАЄТ СТРУКТУРА І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ.....	130
ВІКТОР ВОВКОТРУБ РЕАЛІЗАЦІЯ ЕРГОНОМІЧНИХ ВИМОГ ДО ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ В 10 КЛАСІ.....	135
ОЛЕГ ВОЛЧАНСЬКИЙ ДО ПИТАННЯ ПРО ВИВЧЕННЯ ХВИЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ	138
ОЛЬГА ГАВРИЛЕНКО НАВЧАННЯ АУДІОВАННЮ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	143
ЛАРИСА ГОЛОДЮК РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ.....	147
ЛАРИСА ГОНЧАРЕНКО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	152
ГАЛИНА ДІДИЧ, МИКОЛА ГЕЙЧЕНКО СТАН АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА	156
СЕРГІЙ КОНОНЕНКО, ОЛЕКСАНДР ЧИЧОЙ РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ЗМІСТУ З ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ	162
НАТАЛІЯ ПОТАПЕНКО ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	164
АНАТОЛІЙ РУБАН, НЕОНІЛА РУБАН СЛУХОВИЙ МЕТОД ОПАНУВАННЯ БАЯНА В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО ІНСТРУМЕНТА	169
ТЕТЯНА САВЕНКО ФОРМУВАННЯ СОЦКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ.....	174
МИКОЛА САДОВИЙ СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МЕТОДИК ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ	178
НАТАЛІЯ СВІЩИНСЬКА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ.....	182
СВІТЛАНА СИДОРЕНКО УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАТЬ	186
НАТАЛІЯ ФЕДІШОВА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ФІЗИЧНИХ ПРАКТИКУМІВ	191
НАТАЛІЯ ЧЕРНЕГА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: НЕТРАДИЦІЙНІ ЗАВДАННЯ З МАТЕМАТИКИ.....	198