

ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ВЧИТЕЛЯ

Семен ГОНЧАРЕНКО (Київ), Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР (Кіровоград)

Здійснюється спроба розкрити зміст методологічних знань учителя у вигляді “моментів методологічних знань”, показані різні підходи до формування таких моментів.

Метою цієї статті є дослідження деяких аспектів змісту методологічної підготовки вчителя, яка є окремим аспектом більш загальної проблеми – професійної підготовки вчителя. Дослідження є подальшим розвитком ідей, що висвітлені авторами цієї статті в праці [10]. Завдання дослідження полягає в аналізі змісту методологічних знань учителя, виділенні його окремих моментів та в значенні методологічних знань у практичній діяльності вчителя.

Формування в майбутнього вчителя методологічних знань розпочинається із формування поняття методології. Як і багато складних понять, означення поняття методології дається в наукових джерелах неоднозначно, що само собою є проблемою і вимагає самостійного дослідження. Однак, ядро поняття методології виокремлюється у всіх означеннях, що в більшості випадків та приймається за його зміст і застосовується на практиці.

“Методологія – 1) сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; 2) учіння про метод наукового пізнання і перетворення світу” – так визначається це поняття у філософському словнику [14]. У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В.Радула наводиться таке визначення: “Методологія (від грец. – спосіб пізнання і навчання, слово) – 1) наука про метод; 2) система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки; 3) сукупність прийомів дослідження, застосованих у певній науці” [13]. Можна навести приклади й інших визначень методології. Для нашого дослідження важливо те, що методологія вивчає методи, принципи, підходи, положення як окремо, так і у своїй сукупності, як у загально філософському плані, так і в плані конкретної науки, як у теоретичному плані, так і в плані практичної діяльності.

Методологія певного дослідження не дає конкретних знань про предмет цього дослідження, на що вказував відомий російський методолог В.П.Щедровицький [16]. Однак, вибір методу дослідження (чи сукупності методів) залежить від методологічних позицій дослідника. Важливо, що методологія допомагає не тільки “абстрактним теоретичним роздумам”, а і в практичній діяльності фахівця тієї чи іншої галузі. Вибір методологічної позиції учителя, економіста, інженера, управлінця, політолога розпочинається із розуміння і чіткої постановки мети практичної діяльності; розуміння і визначення системи проблем при досягненні цілі (формування системи цілей); осмислення і вибір підходів, способів, методів досягнення цілей для практичної діяльності. Окрім того, система цілей буде

в процесі їх досягнення змінюватися в плані уточнення їхнього змісту, а то і в появі нових і зникненню старих.

На наш погляд, теперішньому чи майбутньому вчителя *насамперед* потрібно зрозуміти, що педагогічний процес є нескінченно можливою реальністю (термін В.С.Біблера [5]), що, з одного боку, створює можливість виникнення в педагогічному процесі будь-якої ситуації з невідомими до цих пір способами, методами і відповідними труднощами її подолання, а з іншого – для діяльності педагога відкривається нескінченне поле можливостей, що дає змглу “відшукування ніш” для виявлення власних переваг, бажань, поглядів вчителя і впровадження їх у педагогічний процес. Постійне виникнення нових ситуацій у педагогічному процесі уможливорює і спонукає вчителя до постійних творчих пошуків, постійного підвищення професійного рівня як у теоретичному плані, так і в плані практичного досвіду. По суті вчитель постійно перебуває у стані виникнення нових ситуацій з невизначеними способами і методами їхнього подолання і вчителю потрібно цю невизначеність постійно долати на основі знань, умінь, навичок, життєвого й педагогічного досвіду. З іншого боку, нескінченне поле можливостей педагога створює оптимістичну ситуацію “знайти себе” в океані цих можливостей, що знову ж таки спонукатиме вчителя до творчих пошуків, зростання власного професійного рівня.

Другим моментом методологічних знань учителя є розуміння того, що всі педагогічні теорії, методи навчання і виховання в широкому розумінні є тільки моделями (див. Вартовской [6], Афанасьєв [1]) нескінченно-можливої реальності (процесів навчання і виховання), які в певному розумінні подібні тільки до певних аспектів цієї реальності, відображають суттєві риси цих аспектів. Звідси ніяка педагогічна теорія чи сукупність теорій не може бути “ізоморфною” всьому педагогічному процесу, бути повністю адекватною йому, а, отже, досконалою і кінцевою. Тому науковий процес пізнання педагогічної реальності нескінченний, вимагає постійного розвитку.

Те, що наукою ще не описано досить повно, “довизначається” педагогічною практикою вчителя, його педагогічною майстерністю, життєвим і педагогічним досвідом. З нескінченною різноманітністю педагогічного процесу як складної системи може “справитися” тільки інша нескінченно-можлива система, якою є особистість учителя. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики про те, що “з різноманіттям може справитися тільки інше різноманіття” (У.Ешбі [17]). Тому часто вирішальну роль у педагогічній діяльності вчителя відіграє не скінчена система знань учителя, а його педагогічний і життєвий досвід. Це є *третьім моментом* методологічних знань учителя.

Четвертим моментом методологічних знань учителя ми виділяємо розуміння того, що нескінченно-можлива природа педагогічного процесу визначає його як складну неоднорідність, що уможливує виділяти різні неоднорідності, визначати різні зв'язки між ними, створювати системні моделі окремих аспектів педагогічного процесу чи загалом. Причому такі моделі можуть бути як ієрархічними (з приводу ієрархічних моделей див. [12]), так і мережевими (Гусельцева [7]). Ієрархічні моделі передбачають підпорядкування одних складових системи (одних неоднорідностей) іншим (більш загальним неоднорідностям). Мережеві моделі педагогічного процесу виражають координаційні зв'язки між складовими (неоднорідностями).

За *п'ятим моментом* методологічних знань учителя можна взяти розуміння того, що зв'язки між складовими педагогічного процесу як системи недиз'юнктивні (з приводу недиз'юнктивності зв'язків див. А.В. Брушлинського [4]). Тому "чистих" складових (у просторі й часі) у реальному педагогічному процесі не існує, вони виділяються тільки в системних моделях педагогічного процесу. Завдяки недиз'юнктивній природі педагогічного процесу виділення його неоднорідностей як складових системи дослідження неоднозначне, що уможливує створення різних систем дослідження і відповідно різних підходів, теорій, методів.

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

Із шостого моменту безпосередньо впливає *сьомий момент* методологічних знань учителя, який передбачає розуміння того, що завдяки недиз'юнктивній природі педагогічних явищ, педагогічного процесу загалом їхню визначеність, наприклад, у вигляді чітких алгоритмів, також має свої обмеження. Тому алгоритмічність навчання, і тим більше виховання, матиме позитивні результати тільки до певної межі "уточнення", а невизначеність є природною характеристикою педагогічних явищ і "боротися" з нею потрібно тільки до певних меж. Звідси визначеність-невизначеність у педагогічному явищі, педагогічному процесі зокрема, є парою характеристик, які існують у педагогічному процесі

на основі взаємної доповнювальності, а не виключення, на основі принципу "ні злиття, ні розділеності" (Е. Левінас [11], С.Л. Франк [15]). Їхню оптимальне співвідношення не є постійним, а ситуативним і багато в чому визначається педагогічною майстерністю вчителя.

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

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

До *десятого моменту* методологічних знань учителя ми відносимо розуміння вчителем того, що методи і форми навчання та виховання з розвитком суспільства, системи освіти загалом змінюють свої змісти, можуть змінюватися ті завдання, що потрібно досягти в освіті і відповідно поруч із виникненням методів і форм навчання та виховання на нових началах будуть розвиватися і змінюватися "старі". Прикладом цього може бути виникнення на сьогодні інформаційного суспільства з відповідною зміною змісту освіти, що вимагає як створення нових методів і форм педагогічної діяльності вчителя, так і розвитку вже відомих.

Одинадцятим моментом методологічних знань учителя ми називаємо розуміння того, що зберігається наступність методів і форм навчання та виховання. Кожна педагогічна теорія, кожний метод навчання чи

виховання за свого часу були прогресивними в педагогічній науці й успішно застосовувалися на практиці, тому вони залишили свій слід у педагогіці і так чи інакше, явно чи неявно присутні в педагогічних теоріях, методах і формах діяльності вчителя, які розроблені після них чи будуть ще розроблені. У науці взагалі, педагогіці зокрема, не можна дивитися на “старі” методи, теорії як заблудження чи помилки, а як на діалог минулого і майбутнього в теперішньому. У такий спосіб здійснюється зв’язок різних часів.

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

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

З тринадцятим можна пов’язати *чотирнадцятим моментом* методологічних знань учителя. Цей полягає у тому, що потрібно розуміти принципову незведеність нескінченно-можливого педагогічного процесу до основних “начал”, говорячи мовою математики, до аксіом, з яких усе можна вивести, що є вираженням принципу незведеності педагогічного процесу. Тому “базовість” у педагогічному процесі багато в чому має відносний і ситуативний характер.

Самі собою як теоретичні моделі методи й форми навчання ще не можуть навчати й виховувати, вони реалізуються в конкретних умовах, ситуаціях, при конкретних учителях та учнях, у конкретних видах діяльності. Тому їхній зміст і навіть суть великою мірою залежать від того, яким чином впливає учитель на

учнів, як взаємодіють вчитель та учні, як спілкуються. З цього питання написано багато наукових праць, якими повинні бути впливи на учнів, у яких формах, як спілкуватися з учнями і т.п. Ми розглядаємо спілкування й управління педагогічним процесом з погляду трьох парадигм: об’єктної, суб’єктної і діалогічної, які вперше вживав Г.А.Ковальов [8]. Це буде *п’ятнадцятим моментом* методологічних знань учителя. Стосунки між учителем й учнями можуть бути суб’єктно-об’єктними, суб’єктно-суб’єктними і діалогічними. У першому випадку вчитель виступає активним суб’єктом, учні пасивними об’єктами, у другому і вчитель, і учні – активні суб’єкти, у третьому – стосунки стають діалогічними. Діалог тут розглядається в розумінні М.М.Бахтіна [2], М.Бубера [5.], С.Л.Франка [15.], В.С.Біблера [3]. Не можна визначити, який із цих трьох підходів кращий, а який гірший з погляду результативності навчання чи виховання, тобто з погляду досягнення поставлених педагогічних цілей. Вчитель повинен розуміти переваги й недоліки кожного з цих підходів. Так, наприклад, суб’єктно-об’єктний підхід до організації процесу навчання допомагає вчителю утримувати належну дисципліну, зрозумілу логіку навчання, послідовність викладання та ін. У той же час такий підхід затримує формування вільної всебічної й гармонійно розвиненої особистості учня. Більш детально наведені методологічні підходи розглянуті в праці [10].

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

Сімнадцятим моментом методологічних знань учителя можна назвати розуміння того, що теоретична й практична педагогіка розвиваються в конкретний історичний період розвитку науки та суспільства загалом. Тому на педагогічну науку у свій час проектувалися ідеї сцієнцизму, позитивізму, релятивізму, модерну, постмодерну, кібернетики, синергетики, діалогу тощо. Так, наприклад, позитивізм уважав, що науковими знаннями можна вважати тільки ті, які можна перевірити експериментальним методом; модерн вбачає, що наука може розробити такі методи й форми навчання, що здатна досягти будь-якого рівня навченості та вихованості; постмодерн заперечує можливість створення таких методів і виступає за їхній плюралізм; синергетика “узаконила” хаос у педагогічному процесі нарівні із закономірностями його розвитку, показала, що для педагогічного процесу важливі як стійкий, так і нестійкий стани, що управління педагогічним процесом у нестійкому стані здійснюється малими, але точно спрямованими зусиллями, що в нестійких

станах педагогічна ситуація може розвиватися різними, у тому числі й непередбаченими шляхами, вибір яких здійснюється і під впливом випадків; діалог розширює контекст розуміння педагогічного процесу аж до сприймання його як самого буття, як частини людського життя, а не тільки як “установи де навчають та виховують”. Методи й форми навчання і виховання та їхня реалізація в практичній діяльності вчителя в конкретній ситуації будуть виявляти як свої позитивні риси, так і свої обмеження.

Вісімнадцятим моментом методологічних знань учителя буде розуміння того, що методи й форми навчання і виховання, педагогічні теорії, які діють у межах певної парадигми (з приводу поняття парадигми див. Кун [9]) у результаті власних обмежень з часом “виробляють” свій ресурс і вже не можуть повною мірою задовольнити педагогічну науку і практику, не можуть повною мірою розв’язувати ті проблеми, що ставить перед освітою життя. Їхній “нормальний” розвиток у межах однієї парадигми себе вичерпав. Тоді на зміну старої парадигми приходить нова, у якій створюються нові педагогічні теорії та набувають нових змістів старі теорії. Нова парадигма виникає як заперечення старої, як революційний стрибок (у розумінні Т.Куна [9]) розвитку науки, як “ненормальний” розвиток науки. “Сліди” старої парадигми завжди матимуть місце в розвитку педагогічної науки і практики в умовах нової парадигми. Просто нова парадигма як науковий підхід більш адекватно відображає реалії педагогічного життя.

Підбиваючи підсумок, потрібно зазначити, що в межах однієї статті не можна досить повно висвітлити всі аспекти проблеми змісту методологічних знань учителя, проблеми, яка на сьогодні є досить актуальною і вимагає широкого й глибокого окремого дослідження. Ми намагалися показати деякі окремі й важливі, на наш погляд, *моменти методологічних знань учителя*, знань, які допоможуть учителю піднятися на більш високий щабель професійної підготовки, допоможуть йому зорієнтуватися в “навалі” науково-педагогічних публікацій, “виловити” із цієї навали корисні для своєї діяльності моменти, ідеї, положення, практичні розробки, допоможуть визначити свої професійні переваги, погляди, бажання, загалом – “знайти себе” в педагогічній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд. полит. лит., 1991. – 413 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
5. Бубер М. Диалог // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – С. 15 – 92.
6. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1998. – 506 с.
7. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и вызовы «постмодернизма» // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 131.
8. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1983. – С. 42 – 51.
9. Кун Т. Структура научных революций. – Благовещенск: ГК им. И.А.Бодуэна де Куртена, 1998. – 296с.
10. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 348 с.
11. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
12. Месарович М., Мако Д., Тахакара И. Теория иерархических многоуровневых систем. – М.: Мир, 1973. – 344 с.
13. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула.– К.: ЕксОб, 2004.– 304 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
15. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 992 с.
16. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А.Пископфель, В.Р.Рокитянский, А.П.Щедровицкий, – М.: ШК. культ. политики, 1997. – 656с.
17. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М., 1959. – 450с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гончаренко Семен Устимович – провідний науковий співробітник Інституту педагогіки і психології АПН України, дійсний член АПН України, професор, доктор педагогічних наук.

Наукові інтереси: методологічні проблеми педагогічного процесу.

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

Наукові інтереси: методологічні проблеми педагогічного процесу.

Кушнір Григорій Андрійович – доцент кафедри ПМ ОТ КТУ, кандидат технічних наук.

Наукові інтереси: дослідження систем з активним людським фактором.

ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У КУРСІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1917 – 1941 РР.)

Сергій МЕЛЬНИЧУК (Кіровоград)

У статті розкривається досвід вищих педагогічних закладів України з естетичного виховання й естетичної підготовки майбутніх учителів, акцентується увага на меті, завданнях, формах і методах реалізації поставленої мети.

Актуальність нашого дослідження полягає у тому, щоб на основі екскурсу в минулі роки проілюструвати ставлення до циклу педагогічних наук у системі підготовки вчителя в довоєнний період порівняно із

сучасним станом і привернути увагу науковців і керівних органів освіти до важливості цієї проблеми в умовах розбудови вільної незалежної держави.

Педагогіка як наука про навчання, виховання й освіту завжди була й залишається в центрі уваги будь-якої педагогічної системи, прогресивних педагогів-науковців. Критикуючи стан педагогічної підготовки майбутніх учителів і відсутність педагогічних факультетів у дореволюційних університетах, вітчизняний педагог К.Д.Ушинський (1824 – 1870) відзначав, що коли в університетах є економічні, медичні та юридичні, а відсутні педагогічні факультети, то це є свідченням того, що людина і суспільство більше дорожить здоров'ям свого тіла й своєї кишені, і більше турбується про багатство майбутніх поколінь, ніж про гарне їхнє виховання. Щось подібне ми зустрічаємо і в сучасних умовах, коли престижними стали юридичні та економічні спеціальності, а інтерес до педагогічних значно зменшився.

Сьогодні ми спостерігаємо аналогічне ставлення деяких офіційних осіб МОН, окремих ректорів ВНЗ щодо ролі й місця психолого-педагогічних наук, на вивчення яких у навчальних планах значно скоротилися і надалі скорочується обсяг навчальних годин. Усе це є свідченням недооцінки психолого-педагогічної підготовки вчителя, і якщо такий стан триватиме й надалі й МОН не зрозуміє його шкідливість і негайно не вживе заходів, то в університетах здійснюватимуть підготовку лише „урокодавців”, які будуть неспроможні реалізувати основні функції навчального процесу: освітню, виховну і розвивальну. Зменшення кількості годин на вивчення педагогічних дисциплін особливо негативно відбивається на підготовці вчителів до виховної роботи. Навчальні плани, програми з педагогіки до 1992 - 1994 років, крім основного курсу, передбачали вивчення змісту цілою рядом спецкурсів, спецсеминарів, факультативних курсів типу: „Робота класного керівника”, „Методика виховної роботи”, „Робота з батьками”, „Основи педмайстерності” тощо. У розроблених держстандартах з педагогічних спеціальностей на вивчення циклу педагогічних наук відводиться мізерна кількість годин. Після революції 1917 року головною метою педагогіки була розробка проблем виховання і навчання на новій основі, нового соціального змісту виховання та методики його реалізації. У розв'язанні цих завдань провідне місце відводилося педагогіці, яка у 20-ті роки посіла важливе місце в системі науково-педагогічної підготовки вчителів у педагогічних вузах. Одним із важливих завдань курсу була підготовка до здійснення завдань естетичного виховання як складової частини всебічно гармонійно розвиненої особистості.

Суспільство розуміло, що високі естетичні смаки потрібні людям усіх професій: конструктору, інженеру, архітектору, модельєру, працівнику будь-якої професії тощо. Всі вони причетні до створення матеріальних цінностей, які мають і високі естетичні якості, формування яких, як відомо, покладається на школу, на вчителів.

Ці завдання, крім іншого, диктувалися вимогами школи, яка у 20-ті роки відводила мистецтву важливу роль в естетичному вихованні: у школі до 5-го класу на вивчення мистецтва відводилося по 3 години на тиждень, з 6-го класу – по 2 години, значного поширення набули гурткова та інші види позакласної роботи з художнього виховання й освіти. Із урахуванням цих завдань створювалася програма з педагогіки щодо естетичного виховання у ВНЗ. Розділ програми „Естетичне виховання” в курсі педагогіки передбачав вивчення таких питань: виховання художньої творчості (ремесло, архітектура, скульптура, живопис, співи, музика, ритмічна гімнастика, танці й хороводи. Театральна й літературна творчість тощо); вивчення творів мистецтва як засобу естетичного виховання, виховання естетичного смаку, фізична й духовна краса як мета виховання; зв'язок естетичного виховання з іншими видами виховання тощо.

Програма з педагогіки 20-х років передбачала озброєння майбутнього вчителя методами й прийомами естетичного виховання учнів, розглядаючи художнє виховання важливим засобом емоційного життя дитини. У програмі визначалися роль і завдання вчителя в розвитку художнього сприйняття й творчості дітей, а також обсяг знань з естетичного виховання, необхідних учителеві-вихователю нової школи.

Зміст, завдання і методика естетичного виховання учнів в програмі з педагогіки 30-х років знаходили свою реалізацію у трьох розділах: а) художнє виховання у школі та його значення; б) гурткова робота в школі як виховний метод; в) організація і методика позакласної роботи з дітьми. У першому розділі студенти набували знання про зміст, форми й методи художнього виховання дітей різних класів, про методику сприймання і стимулювання дитячої художньої творчості, розвиток умінь, розуміння, сприймання творів образотворчого, музичного драматичного та інших видів мистецтва. У другому розділі програми розкривалася роль і місце гурткової роботи з естетичного виховання, типи, комплектація, планування роботи художніх гуртків, підготовки вчителя і методики проведення занять. У програмі зверталася увага майбутнього вчителя на оформлення результатів роботи гуртків, на методи популяризації їхньої діяльності і т.п.

У програмі з педагогіки 1935 року естетична підготовка вчителя передбачалася також при вивченні теми „Масова робота з дітьми”, де акцентувалась увага на ролі ігор, пісень, музики, розваг, витівництва, карнавалів, шкільних вечорів, екскурсій та інших форм масової роботи в естетичному вихованні. Отже, бачимо, що значний обсяг програмного матеріалу з методики виховної роботи в школі орієнтував майбутнього вчителя на взаємозв'язок художньо-естетичного виховання з іншими видами педагогічного впливу на учнів.

У розділі програми „Організація і методика позакласної роботи з дітьми” майбутні вчителі вивчали завдання, форми й методи роботи позашкільних закладів у галузі естетичного виховання: будинків піонерів, дитячих майданчиків, художніх і музичних шкіл, гуртків, бібліотек, музеїв, дитячих станцій, драматичних і кінотеатрів тощо. У темі „Заклади художньої освіти дітей” передбачалось озброєння студентів уміннями й навичками використання в естетичному вихованні радіо, кіно, спектаклів і т.д., акцентувалась увага на педагогічних вимогах до дитячих фільмів, спектаклів, радіопередач. У темі „Радіо та його використання у виховній роботі” розкривалася методика його застосування в навчально-виховному процесі.

Розділ програми з педагогіки „Естетичне виховання” 1938 року охоплював широке коло питань теорії і практики: завдання й основні елементи естетичного виховання в школі; значення мистецтва у вихованні всебічно розвинутої особистості учня; естетичні сприйняття і судження, навички і вміння у галузі мистецтва; психологічні основи естетичного виховання (розвиток органів вищих почуттів, уявлень, фантазії, емоцій); зміст естетичного виховання у початкових, середніх і старших класах; роль малювання, музики, літератури, художнього читання та інших видів мистецтва в естетичному вихованні; загальні педагогічні вказівки й постановка естетичного виховання в школі з різних розділів; значення навчальних предметів і шкільної обстановки в естетичному вихованні; досвід кращих учителів у галузі естетичного виховання; позакласні форми організації естетичного виховання: гуртки, хор, оркестр, екскурсії, відвідування театрів, концертів, кіно і т.п. Ця програма з естетичного виховання в курсі педагогіки проіснувала з деякими змінами у всіх педагогічних інститутах України до 1940 року.

До розділу „Естетичне виховання” програми педагогіки для педагогічних та учительських інститутів 1940 р. вносяться деякі зміни з урахуванням досвіду естетичного виховання в школі. У програмі акцентується увага на ролі й значенні мистецтва та художніх творів у вихованні почуттів, волі, формуванні ідеологічних поглядів, світогляду, поведінки учнів. Звертається увага на роль і значення в естетичному вихованні всіх загальноосвітніх предметів, на керівництво учителем роботою учнів з колекціонування, проведення естетичних екскурсій тощо. Підкреслюється значення в естетичному вихованні не лише перегляд кінофільмів, спектаклів, концертів, але й організація наступного обговорення побаченого та прослуханого; акцентується увага на необхідності розвитку юних талантів у сфері мистецтва, на значенні внутрішнього оформлення школи у формуванні естетичних смаків учнів.

Заслуговує на увагу те, що програма орієнтувала як лектора, так і майбутніх учителів на необхідність здійснення завдань естетичного виховання учнів у процесі вивчення всіх шкільних дисциплін, а не лише

естетичного циклу. Постановка цієї проблеми стимулювала лектора й студентів до виявлення потенційних естетичних можливостей кожного навчального предмета, до розробки методики залучення до викладання навчальних предметів окремих видів мистецтва (музики, літератури, образотворчого мистецтва, кіно і т.п.). Цінною була також орієнтація майбутніх учителів на необхідність обговорення з учнями кінофільмів, спектаклів, концертних програм і взаємозв'язку естетичного виховання з іншими видами виховної роботи.

Отже, можна відзначити, що проблема естетичного виховання майбутніх учителів у період 1917 – 1941 рр. у програмах курсу педагогіки розв'язувалася у взаємозв'язку із завданнями й досвідом естетично-художнього виховання учнів. При їхній розробці враховувався досвід прогресивної дореволюційної педагогіки, і зокрема ідеї та висловлювання К.Д.Ушинського й підготовлена ним програма з педагогіки для слухачів Смольного інституту (про використання різних видів мистецтва й навколишньої дійсності в естетичному вихованні, про розв'язання питань естетичного виховання у тісному зв'язку з фізіологією, психологією, про необхідність підготовки вчителя не лише до викладання фахових дисциплін, а й умінь і навичок до малювання, співів, виразного читання тощо).

Одночасно слід відзначити, що на початку 30-х років у зв'язку з посиленням адміністративно-командних тенденцій у керівництві педагогічною освітою ряд дисциплін естетичного циклу переводяться у розряд факультативних, а зміст естетичного виховання під впливом культу особи набуває ідеологічного спрямування. Суспільне замовлення партійно-адміністративної системи, проголосивши необхідність підготовки вчителя, який творчо мислить, насправді ж вимагало слухняного виконавця, котрий успішно діяв би тільки в рамках офіційної ідеології. Негативно позначилася на якості підготовки вчителя взагалі та естетичної зокрема хвиля репресій в Україні, яка торкнулась і народної освіти.

Незважаючи на деякі негативні тенденції, досвід естетичної підготовки майбутніх учителів з курсу педагогіки 1917–1941 рр. значно вплинув на розробку мети, завдань, змісту, форм і методів формування естетичної культури вчителів у післявоєнний період.

Поряд зі змістом завдань естетичної підготовки в курсі педагогіки значного поширення набули факультиви, факультети громадських професій, студентські лекторії, фестивалі, різноманітні студентські колективи художньої самодіяльності, республіканські огляди тощо. При ВНЗ створювалися кабінети естетичного виховання, які здійснювали організаційне й методичне керівництво естетичним вихованням студентів. Важливу роль проблемі естетичної підготовки вчителя відводило Міністерство освіти України, яке об'єднувало педагогічні інститути, училища, школи, дошкільні, профтехосвітні заклади. Приєднання його в 90-ті роки до Міністерства вищої і

середньої спеціальної освіти (нині МОН України) негативно вплинуло на педагогічну і, зокрема, естетичну підготовку майбутніх учителів.

Розкритий нами досвід підготовки майбутніх учителів до естетичного виховання в курсі педагогіки розглянутого нами періоду заслуговує на увагу, а його основні ідеї можуть бути творчо використані в сучасних умовах. Звернення до розкритого нами досвіду викликано до певної міри тим, що останнім часом ця важлива складова педагогічної підготовки майбутніх учителів недооцінюється.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

В статті подається загальна характеристика стану сучасної вищої музично-педагогічної освіти в Україні та обґрунтовується необхідність її фундаменталізації щодо змісту, гуманістичної орієнтації та спрямованості.

Обґрунтування актуальності. Вхідження України в Європейську співдружність як незалежної демократичної держави відбувається на тлі кардинальних суспільних перетворень у світовому вимірі, зокрема в системі вищої освіти і науки. Головною метою наукової і освітньої громадськості країн Європи є відкрита, толерантна взаємодія народів, держав і культур для істотного підвищення якості й конкурентоспроможності вищої освіти й науки у світовому освітньому просторі та підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях.

Нові світові реалії потребують від вищої освіти підготовки фахівців з високим рівнем духовної культури, що здатні до демократичних форм організації влади й управління, конструктивного утвердження ринкових відносин, до свідомого й відповідального самовизначення, самостійного вибору та реалізації власного життєвого шляху.

На особливу увагу в цьому контексті, на наш погляд, заслуговує процес модернізації вищої музично-педагогічної освіти, оскільки сьогодні чи не одне з головних місць у документах ЮНЕСКО, Ради Європи, ЄС та інших міжнародних організацій посідають питання фундаменталізації мистецької освіти як такої, що має потужний потенціал у розв'язанні цілого ряду проблем сучасного людства як культурно-політичних, так і суто педагогічних.

Тобто мистецтво є тією сферою, що може стати ефективним педагогічним засобом міжнародної соціалізації молоді, сприяти усвідомленню таких життєво важливих цінностей, як єдність культурного розмаїття й можливість культурного взаємозбагачення на якісно новому рівні для всіх країн.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. М.: 1968.
2. Шацький С.Т. Мистецтво як елемент дитячого життя. М.: 1966.
3. Бюлетень НКО України. – X., 1927.
4. Журнал „Студент революції”. – X., 1927.
5. Програми з педагогіки для педінститутів. – X., 1935; К., 1938; К., 1940.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: способи вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі.

Постановка проблеми. Ідея необхідності розвитку зв'язків між освітою та мистецтвом зумовлена прагненням сучасної Європи не тільки до політичної та економічної єдності, а й до єдності культурної. Вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, осягнення його художньої цінності. Особистість відтворює у своїй свідомості художній образ, завдяки чому мистецтво й виконує головне своє завдання – розвиває духовний потенціал людини. Саме тому, на думку В.Реді, головна мета освітньої політики країн ЄС полягає у наданні мистецькій складовій статусу фундаментальної.

Усвідомлення й осмислення такої необхідності широким колом зарубіжних та вітчизняних учених, педагогів, митців стають підґрунтям для виділення нової науково-мистецької парадигми освіти [1]. З цієї позиції функція вищої музично-педагогічної освіти є досить вагомим й потребує розробки нових освітніх стандартів та кваліфікаційних характеристик фахівця нового типу, які відповідали б вимогам сучасного суспільства.

Сьогодні Україна вчиться жити в демократичному суспільстві, де людина та її потреби є центром сучасного цивілізаційного розвитку. Сучасна вища музично-педагогічна освіта має формувати не тільки професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації.

Вітчизняні вчені, що працюють у сфері музичної педагогіки, виступають з ґрунтовними теоретико-методологічними дослідженнями щодо осмислення цього вектора вищої освіти. Однак досягнути процеси, які щойно розпочалися або перебувають на стадії розгортання, зовсім не легко. Тому більшість досліджень все ще не забезпечує розв'язання протиріч, що існують у вищій музично-педагогічній освіті.

Отже, головним завданням вітчизняної вищої музично-педагогічної освіти є розв'язання протиріч між окресленою вище науково-мистецькою парадигмою й відсутністю відповідного матеріалу в музично-педагогічній теорії та навчальній практиці студентів; необхідністю впровадження новітніх технологій та наявними принципами викладання на мистецьких факультетах; потребою мобільності форм підготовки музиканта-фахівця й неможливістю охоплення цих процесів традиційними методами навчання; зростаючим обсягом інформації та відсутністю фундаменталізації навчання майбутніх педагогів-музикантів відповідно сучасних потреб суспільства. Саме останнє протиріччя є предметом нашого розгляду в рамках цієї статті.

Наш власний науковий досвід щодо розробки концепції педагогіки свободи й створення на основі її принципів нормативної моделі духовності сучасного фахівця, впровадження у систему роботи мистецького факультету розробленої професорсько-викладацьким складом кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання сучасної концепції професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, а також багаторічний практичний досвід роботи на мистецькому факультеті університету, дають підстави стверджувати: професійна підготовка майбутнього фахівця спрямована передусім на якість знань, навичок, умінь, засобів діяльності стосовно певного кола предметів і процесів (класична концепція, де фундаментальність освіти трактується як педагогічно адаптовані основи музичного мистецтва) й згідно з кваліфікаційною характеристикою майбутнього вчителя музики має забезпечувати формування його професійної культури та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва відносно нового уявлення щодо фундаментальності музично-педагогічної освіти.

Ні в якому разі не заперечуючи вагомість названих концепцій, ми глибоко переконані в тому, що фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в умовах сучасного суспільства має уводити до її змісту не тільки „готові” знання й уміння використовувати їх у практичній педагогічній діяльності за звичним стандартом чи взірцем та надбання досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, а й здатність майбутнього фахівця до духовного самовдосконалення та самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Така концепція спирається насамперед на культурологічний підхід, що повною мірою розглядає зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства ізоморфний культурі людини у всій її структурній повноті. Найбільш повно ця концепція розглядається в працях В. Краєвського[2], В. Садовничого[3], В. Тестова[4] й цілком узгоджується із сучасними уявленнями про зміст освіти, у тому числі й про її фундаменталізацію. На думку В.Садовничого [3], еталонним може бути тільки така

фундаментальна освіта, головною метою якої є поширення наукових знань як невід'ємної складової світової культури.

Свого часу, ще П.Флоренський говорив про тріаду розуму, почуття та волі людини, а сьогодні наукова думка звертається до дослідження системних тріад, єдність яких створюється трьома рівноправними елементами одного рівня, кожний з яких може слугувати мірою поєднання двох інших [4]. В освітньому просторі вищої школи Р. Баранцев розрізняє три складових: інформаційну, виховну та розвивальну й наголошує, що системна тріада освіти, виконуючи синтезувальну роль, має охоплювати передачу знання (раціо), виховання стилю (емоціо) та розвиток уміння (інтуїцію) [5].

Отже, для сучасного розуміння фундаментальності освіти й зокрема музично-педагогічної, звернення до культурологічного підходу, є на наш погляд, найбільш ефективним, оскільки вводить до її змісту три рівноправні компоненти: фундаментальність як поєднання наукового знання й освітнього процесу; гуманістичну орієнтацію як залучення індивіда до культури й найбільш повний розвиток його професійно-особистісних якостей; практичну професійну спрямованість, що в процесі навчання набуває форми професіоналізму, характеризується наявністю у випускника професійного мислення, актуальних компетенцій і забезпечує високий ступінь самореалізації в умовах сучасного суспільства. Лише динамічний баланс усіх складових тріади може забезпечити їхню цілісність.

Метою наших наукових розвідок у рамках комплексної теми наукових досліджень кафедри є інтегроване дослідження зазначеної проблеми за участю професорсько-викладацького складу кафедри, студентської аудиторії та випускників мистецьких факультетів; визначення специфічних особливостей та найкращих здобутків країн-партнерів щодо навчальних планів, програм, кваліфікаційних характеристик і професіограм майбутніх фахівців-музикантів, а також щодо організації процесу навчання та виховання на мистецьких факультетах, рівня кадрового й науково-методичного забезпечення якості навчального процесу; вивчення системи впровадження в практику роботи мистецьких факультетів новітніх технологій, форм та методів роботи зі студентською аудиторією; дослідження рівнів духовної культури, професійних якостей випускників, а також потенційних можливостей їхнього саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності; створення інтегрованої наукової концепції процесу фундаменталізації змісту музично-педагогічної освіти в професійній підготовці сучасного фахівця - музиканта зі спеціальними рекомендаціями щодо ефективності реалізації її різноманітних моделей та механізмів.

Висновки. Основна концептуальна ідея запропонованого нами проекту полягає у

переосмисленні та сучасній реконструкції методологічних засад системи вищої музично-педагогічної освіти зі збереженням кращих національних традицій та здобутків і залученням сучасних наукових досягнень щодо її фундаменталізації; визначення найперспективніших способів удосконалення змісту музично-педагогічної підготовки студентів на мистецьких факультетах університетів; дослідження й порівняння наявних у країнах ЄС освітніх парадигм та аналіз їхнього впливу на динаміку розвитку особистості студента щодо становлення його суб'єктності, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку в наявному соціокультурному просторі й готовності до музично-педагогічної діяльності в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. LEA International. Interdisciplinary approach.- <http://portal.unesco.org/culture/>
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003.
3. Садовничий В.А. Традиции и современность // Высшее образование в России. 2003.- № 1.
4. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. 2006.- № 4
5. Баранцев Р. Тринитарная методология в синергетике / Перспективы синергетики в XXI веке: Сб. материалов Международной конференции: в 2-х т., Т 1. Белгород.- 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Растригіна - доктор пед. наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання мистецького факультету КДПУ ім. В. Винниченка

Наукові інтереси: проблеми становлення й розвитку професійно-особистісної культури майбутнього фахівця, новітні культурологічні орієнтири вищої освіти XXI ст.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вікторія БАБАЛІЧ (Кіровоград)

У статті досліджується процес формування готовності студентів медичного коледжу до пропаганди здорового способу життя засобами активних форм навчання в умовах творчого підходу до розв'язання проблемної ситуації.

Найближча і специфічна мета формування здорового способу життя (ЗСЖ) полягає в застосуванні інформаційних і навчальних стратегій для полегшення індивідуальних і колективних дій, що сприяють збереженню здоров'я. В свою чергу, ми ставимо перед собою завдання всіляко сприяти залученню молодих медичних працівників до організації пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності. Тим самим наголошуємо на важливості даного питання. Традиційна освіта по вихованню ЗСЖ як правило орієнтована на зміну моделі поведінки чи уяви або разом взятих не враховуючи багатьох факторів, які залежать від соціального, фізичного і політичного середовища. Однак з недавнього часу ми вимушені признавати життєву необхідність певних умов в яких живе людина розуміючи її в більш ширшому розумінні: в соціальному, екологічному і політичному контексті. Ця необхідність виникла за умов великої кількості факторів впливу, які можуть вплинути на здоров'я і які повинні стати фоном для впровадження ЗСЖ. Ми впевнені, що потрібно розширювати діапазон пропаганди ЗСЖ і залучати до цієї справи не лише педагогів, а і медиків. І не зациклюватись на тому, що школа є єдиним ідеальним місцем де можуть формувати ЗСЖ.

Проблемою впровадження ЗСЖ серед дітей, підлітків та студентів займалося багато науковців. На наш погляд, найбільш ґрунтовними є праці О. Р. Артюха, О. М. Балакіревої, О. В. Вакулєнка, Г. І. Власюка, Г. П. Голобородька, М. В. Гриньової, Т. С. Грузевої, Т. О. Дем'янчука, О. Д. Дубогай, Л. Н. Завацької, Н. Н. Завидівської, Д. Е. Касенюка,

Т. Г. Кириченка, С. В. Лапоєнка, О. М. Маюрова, В. М. Оржеховської, В. А. Сановської, С. В. Свіриденка, Л. П. Суценка, А. Л. Турчака, О. О. Яременка, В. С. Язловецького.

Дослідження вчених дають змогу стверджувати, що ефективність процесу організації і впровадження ЗСЖ залежить від цілісності системи, а також у взаємозв'язку різних структур і організацій, де вагома роль надається медичним працівникам.

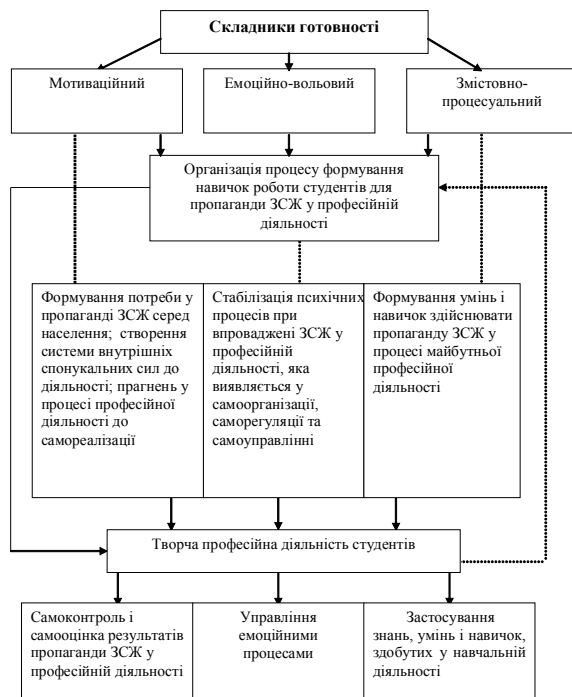
Мета статті – проаналізувати етапи підготовки студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ в майбутній професійній діяльності.

На основі вивчення даних констатуючого етапу експерименту було розроблено модель формування готовності студентів до пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності. Беручи до уваги результати фундаментальних наукових досліджень з проблеми (М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович, В. А. Кан-Калик, І. І. Брехман, А. М. Изуткін, Г. І. Царегородцев), визначаємо готовність до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ як цілісне стійке утворення, яке є водночас фундаментальною передумовою успішної організації ефективного впровадження ЗСЖ серед населення та результатом професійної підготовки медичного працівника.

Реалізація завдань дослідження передбачала напрацювання відповідної педагогічної технології щодо застосування варіативного підходу до навчання, який за своєю суттю вимагає зіставлення результатів підготовки. Педагогічна технологія полягала в обранні необхідного і достатнього змісту активних форм організації процесу навчання, направленою на формування готовності студентів до пропаганди ЗСЖ. Засобом такої технології виступає спецкурс „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”.

Напрацьована педагогічна технологія була відображена у вигляді структурно-функціональної моделі. Отже, в основу формуючого експерименту було покладено гіпотезу щодо структурно-функціональної моделі формування готовності студентів до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ у професійній діяльності, яка дозволяє досить чітко представити перебіг і результати цього процесу (Схема 2.1).

Схема 2.1



З огляду на визначені в моделі теоретичні і методичні засади було організовано експериментальне навчання. У процесі дослідно-експериментальної діяльності було докладено спеціальних зусиль для того, щоб: організувати роботу спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ”; структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він забезпечував досягнення кожним студентом чітко визначених цілей стосовно пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності; диференціювати зміст навчання відповідно до рівневих характеристик та забезпечити можливість пристосування до них змісту навчання; розвивати у студентів творче ставлення до вирішення проблеми, особливо під час формування умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності; передбачити не лише залучення студентів до пропаганди ЗСЖ, але й перевірити, наскільки вільно і самостійно студенти застосовують набуті знання на практиці; пропонувати студентам різні шляхи вирішення проблеми впровадження ЗСЖ, враховуючи умови професійної діяльності медичного працівника; організувати реалізацію практичних навичок таким чином, щоб показати студентам можливість переносу знань із сфери навчальної діяльності в професійну.

Організація спецкурсу сприяє підвищенню ролі медичного працівника у розв’язанні питання покращення здоров’я населення. Комплексний підхід спецкурсу до проблеми не тільки поглиблює, систематизує знання, розвиває у студента почуття обов’язку, відповідальності, але й виховує у нього всі якості справжнього інтелігента, який повинен мати належний рівень комунікабельності, компетентності та толерантності. Оскільки медичний працівник – це інтелігентна людина, яка сумлінно виконує свої обов’язки, від якої залежить життя і здоров’я інших людей.

Виходом із ситуації є впровадження у навчально-виховний процес медичних закладів спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”, який допоможе студентам оволодіти всіма необхідними аспектами пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності медичного працівника. Запровадження системи спеціально змодельованого курсу передбачає більш конкретну, науково обґрунтовану підготовку студентів до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ у професійній діяльності. Спецкурс спрямовано на забезпечення різноманітних можливостей і потреб студентів, створення умов для індивідуальної і групової роботи, наближення їх до реальної професійної діяльності. Студенти мають змогу оволодіти навиками гнучко використовувати свої знання і вміння під час майбутньої професійної діяльності.

Мета спецкурсу – навчити студентів основам ЗСЖ, ознайомити з методикою поетапної пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності, ознайомитися з системою найбільш ефективних і популярних методик людини, навчити складати програми і реалізовувати їх на практиці. Крім того, підвищити якість та обізнаність студентів різних спеціальностей з медичних, комунікативних, етичних питань, спрямованих на оптимізацію процесу пропаганди ЗСЖ серед населення.

Головне завдання спецкурсу – можливість реалізації отриманих знань на практиці.

У майбутній професійній діяльності студентів-медиків спецкурс дасть змогу: робити позитивний внесок у виховання молодого покоління через поширення знань про ЗСЖ; захищати молоде покоління від негативних явищ, загрозливих для його виживання, та підвищувати рівень знань щодо ведення ЗСЖ; сприяти покращенню рівня здоров’я серед населення за допомогою знань, набутих у процесі навчання.

У процесі професійного становлення студента-медика спецкурс є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань щодо пропаганди ЗСЖ та практичним застосуванням його у професійній діяльності.

Організація курсу підготовки студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ та аналіз теоретичних джерел свідчать, що ефективна реалізація ідей ЗСЖ серед населення можлива за умов холистичного (цілісного) підходу до навчання, який буде охоплювати соціальний,

емоційний, духовний, а також фізичний аспекти здоров'я і благополуччя.

Холістичний підхід передбачає розгляд емоційних і пізнавальних аспектів. Почуття враховано тому, що підготовка та впровадження ЗСЖ, як і саме здоров'я, має емоційний характер. Вважаємо, що підготовка повинна враховувати емоційний, почуттєвий аспект, оскільки курс навчання буде більш ефективним. Індивідуальне сприйняття знань, яке є необхідним при навчанні ЗСЖ, переважно не братиметься до уваги у професійній діяльності медичного працівника.

Зміст інформації та знань є суттєво важливим при організації курсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”, який підготовлено на основі сучасної інформації. Однак на початку викладання спецкурсу враховано той факт, що студенти вже мають деяку інформацію про ЗСЖ, тому на даному етапі наше завдання полягало в узагальненні та систематизації цих знань. Для цього на початку констатуючого експерименту проведено анкетування і вивчено, як ставляться студенти до проблеми, до розв'язання того чи іншого питання, чи сформована їх уява, виявлено рівень знань, а також визначено їх цінності і сприйняття щодо питань, які стосуються здоров'я.

Зрозуміло, що студенти на початковій стадії вивчення спецкурсу вже мають певну інформацію та уявлення про можливості медичного працівника як фахівця у розповсюдженні ідей ЗСЖ серед населення. Можна з упевненістю сказати, що вони володіють великим обсягом знань, які отримали поза формальною системою освіти. Вони є виключно важливими з погляду реакції студентів на курс, його зміст, і методику викладання. Оволодіння програмою можливе тільки на основі попереднього соціального досвіду студентів. У зв'язку з цим необхідно побудувати бесіди так, щоб раніше засвоєна інформація перетворилась у систему знань і дій щодо формування ЗСЖ у населення.

Матеріали лекцій-бесід розширили уявлення студентів про значення і перспективи пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності медика, стимулювали розвиток прагнення. Потрібно було утримати і закріпити інтерес, що виник, оскільки у більшості студентів він мав ситуативний характер і виявлявся недостатньо дієвим стимулом до роботи.

Основним завданням мотиваційно-цільового етапу формуючого експерименту було включення студентів у діяльність, яка створює можливості і передумови для поступового підвищення рівня готовності студентів-медиків до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ у професійній діяльності.

Процес становлення мотиваційної сфери є складним і багатограним, тому потребує від викладача багато уваги і терпіння. На нашу думку, кожний етап повинен мотивуватися відповідно до цілі. Відомо, що базовий – лекційний матеріал завжди сприймається складно. Студенти іноді вважають його накопиченням нецікавої, непотрібної інформації,

тому нашим завданням є проведення заняття таким чином, щоб студент із слухача перетворився на головну дійову особу. Це можливо за умов правильно організованої і методично обґрунтованої мотиваційної сфери, засобами якої виступають переконливі бесіди, аргументовано поставлені цілі, і особливі методи навчання. Іншими словами, потрібно створити такі умови, які допоможуть викладачеві поступово, ненав'язливо довести студентові необхідність і актуальність даного питання.

В свою чергу актуалізація проблеми пропаганди ЗСЖ студентами сприяє перетворенню вже наявних широких мотивів (аморфних, нестійких, неусвідомлених, малодіючих) у зрілу мотиваційну сферу із стійкою структурою, тобто з домінуванням позитивної мотивації до проблем оздоровлення населення. З цією метою роботу зі студентами було направлено на посилення внутрішньої мотивації, формування самоствердження, впевненості, саморозвиток та самовдосконалення можливостей.

Так, в процесі застосування активних форм навчання при підготовці індивідуальних програм, проведенні ділових ігор, студентам надавалася допомога – мотиваційний тренінг, створювалися ситуації успіху не лише за вдачі спроби правильного виконання завдання: схвалювалися також наполегливість, зусилля, прагнення упоратися зі складними ситуаціями, які виникають у процесі навчання. На наш погляд, така підтримка процесуальних компонентів діяльності має низку переваг. У процесі навчання у студентів меншою мірою розвивається залежність від зовнішньої допомоги у досягненні результатів, у випадку ситуативних невдач суттєво не знижується мотивація до навчальної діяльності. Відомо, що підтримка процесуальних компонентів діяльності (зусиль, наполегливості, прагнення подолати труднощі й виконати складне завдання) формує у молоді опір до невдач. Отже, для того, щоб перетворити зовнішню мотивацію на стійку внутрішню, постійно використовувалося підкріплення процесуальних компонентів діяльності, що в свою чергу підвищило інтерес студентів до процесу і змісту самої діяльності. Особлива увага зверталася на креативність. Здебільшого підкріплення надавалося, коли молода людина творчо підходила до вирішення питання, що виявлялося у нестандартному розв'язанні поставленого завдання. З боку викладача вказувалося на важливість творчості, зокрема креативності як чинника, який забезпечує успіх у діяльності. Слід зауважити, що креативність – це важливий компонент внутрішньо-мотивованої діяльності, який сприяє підтримці процесуальної мотивації.

Під час мотиваційного тренінгу розглядалося питання відповідальності студентів, яке передбачало на даному етапі серйозне ставлення до навчання як передумови ефективною практичною реалізації отриманих знань. Принцип активного пізнання

означає те, що відповідальність за навчання покладається безпосередньо на студента.

Другий етап формуючого експерименту – змістовно-процесуальний передбачав вироблення професійної готовності, тобто системи знань, умінь і навичок. З цією метою використовувалися такі активні форми навчання, як: складання програми, дидактичні і рольові ігри, групові та індивідуальні заняття, пробний практикум з розв'язання ситуаційних завдань, що виникають під час професійної діяльності, захист авторських програм.

Як зазначалося вище, цикл дидактичної гри було спрямовано на оволодіння основними вміннями і навичками, необхідними студентам у пропаганді здорового способу життя. Умовно процес розвитку і засвоєння умінь і навичок, необхідних медичному працівникові, можна поділити на такі етапи: підготовка до практичних занять; постановка головного завдання; побудова імітаційної моделі ситуації; розв'язування завдань; корекція; реалізація прийнятого рішення; оцінка його результатів; зворотній зв'язок.

Дидактична гра була розроблена як підготовчий етап до розробки основної оздоровчої програми пропаганди ЗСЖ у медичних закладах. Вона допомогла студентам зорієнтуватися, обрати напрямок, за яким буде формуватися основна програма. Попередньо проведена гра „Мозковий штурм”, який є генератором нових ідей, розширила діапазон можливостей, які дозволять упроваджувати ідеї, висунуті студентами під час гри. Взагалі ідея вільного вибору напрямку застосування ідей ЗСЖ у практичній діяльності зумовила з боку студентів активний пошук шляхів розв'язання даного питання.

У процесі складання основних програм виникла необхідність проведення рольової гри, яка сприяла актуалізації резервних можливостей студентів, формуванню означеної готовності, а також ініціативи та самостійності при виборі рішень у різних ситуаціях.

У ході формуючого експерименту кожену групу студентів було поділено на підгрупи (6-7 осіб). Робочі підгрупи стали головним ланцюгом спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”, своєрідним форумом, де можна було отримати інформацію і створити умови для структурного пізнання. Тільки через групову роботу студенти зможуть відчувати себе членами суспільства, апробувати свої погляди і наміри, проаналізувати цінності щодо пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності, набути навиків комунікативного спілкування. Відомо, що через роботу в групі кожен студент може деякою мірою ідентифікувати себе як особистість, пережити задоволення чи розчарування від членства в групі, від особистого внеску в діяльність групи, до якої він належить. Взаємодія в групі дозволяє студентам розвинути особистісні чи міжособистісні навички, які підвищують їх можливість приймати обґрунтовані рішення і конструктивні кроки щодо пропаганди ЗСЖ у майбутній професійній діяльності.

Групи сформовано так, щоб до їх складу входили студенти з різними рівнем сформованості готовності. Обов'язково в підгрупі були лідери, які усвідомлюють важливість даного питання, та студенти, які потребують додаткової роз'яснювальної роботи щодо важливості впровадження ідей ЗСЖ медичними працівниками і відповідно мають низький рівень сформованості. Розподіл на підгрупи полегшив контроль за виконанням завдань, надав можливість кожному студенту бути задіяним у навчальному процесі та створив здорову конкуренцію для творчого пошуку в розв'язанні поставлених завдань.

Отже, під час проведення рольової гри студенти намагалися наблизити умовну комунікацію до реальної, тому моделювали ситуації з урахуванням усіх напрямків і умов роботи, в яких буде відбуватися означена діяльність. У результаті кожна підгрупа повинна бути готова реалізовувати програму пропаганди ЗСЖ в лікарнях, поліклініках, жіночих консультаціях та пологових будинках. Крім того, студентам необхідно вміти застосовувати диференційований підхід до кожної людини, враховуючи її вік, фізичний стан, умови проживання (місто чи сільська місцевість). Таким чином, незалежно від рівня оволодіння вміннями і навичками усі студенти під час гри намагалися якомога краще виконати свої завдання.

З педагогічного досвіду нам відомо, що знання якими оволодіває студент скоріше запам'ятовуються і використовуються у професійній діяльності, якщо вони отримані у відповідь на питання які поставлені самими студентами. Нам також відомо, що ефективність запам'ятовування і використання отриманої інформації і знань залежить від того, наскільки сам студент може використовувати їх на практиці при цьому обов'язковим фактором є не отримувати вказівки, як використовувати на практиці отримані знання, а на рівні з професіоналами відповідати за свої дії. У зв'язку з цим в процесі навчання по курсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ” особлива увага приділяється тим принципам, які сприяють розвитку у студентів активності і відповідальності. Інформація та навчальний матеріал, який був наданий студентам є обов'язковою умовою спецкурсу і являється одним із напрямків стратегії, і принципів навчання молоді ЗСЖ.

Метою третього етапу дослідно-експериментальної роботи – оцінно-результативного – була реалізація творчого потенціалу студентів-медиків у процесі впровадження ідей ЗСЖ серед населення. На завершальному етапі запровадження експериментальної технології передбачалося проведення студентами пропаганди ЗСЖ. Реалізація ідей ЗСЖ студентами-медиками була можливою під час проходження практики в лікувально-профілактичних установах, коли студенти активно включалися в діяльність, спрямовану на залучення молодого покоління до ведення ЗСЖ.

Практика у лікувальних закладах стала завершальним етапом у формуванні готовності до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ студентами-медиками у майбутній професійній діяльності. Набуття практичних умінь і навичок під час проходження практики надало змогу студентів самостійно, відповідально та активно брати участь у вирішенні проблеми покращення здоров'я населення, що є непрямим показником сформованості означеної готовності.

Ефективність запропонованої педагогічної технології оцінювалася під час проходження виробничої практики за такими об'єктивними показниками: організація бесід, створення санбюлетенів на відділенні, проведення ігор, лікувальної фізичної культури з урахуванням умов і стану здоров'я людей, серед яких проводиться пропаганда.

Експертну перевірку практичної готовності студентів-медиків до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ було здійснено в лікувально-профілактичних установах міста Кіровограда.

У результаті проведення спецкурсу студенти отримали практичний досвід, який дасть змогу застосовувати самостійно надбані знання під час професійної діяльності. Знання щодо моделювання ситуацій, розробки оздоровчих проєктів, отримані під час виробничої практики, будуть фундаментом, на якому можна напрацьовувати свої програми, можливо, за новою методикою. Під час навчання студентів постійно стимулювали до аналізу своїх цінностей і поглядів, а також до набуття і використання у професійній діяльності комплексу засвоєних навичок, які допоможуть у майбутній професійній діяльності. При цьому основними елементами процесу навчання ЗСЖ його пропаганді були вибір, обмін думками, „мозковий штурм”, прийняття рішень, розв'язання проблеми, рольова гра, моделювання проєкту та впровадження його у практичну діяльність.

Результати проведеного дослідження дозволили зробити такі **висновки**:

1. Аналіз проведення дослідно-експериментальної роботи свідчить, що розроблена структурно-функціональна модель педагогічної технології, застосування варіативного підходу та організації спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення” у формулюючому експерименті сприяли більш чіткій і ґрунтовній підготовці студентів до пропаганди ЗСЖ. Педагогічну технологію було реалізовано у три етапи:

Мотиваційно-цільовий, спрямований на усвідомлення студентами потреби в оволодінні необхідними знаннями, вміннями і навичками та подальше розповсюдження їх у професійній діяльності.

Змістовно-процесуальний, який передбачав підвищення рівня професійних компетентностей, необхідних медичному працівникові у пропаганді ЗСЖ серед населення (комунікативних, особистісно-професійних, стійкість емоційних проявів, здатність до творчого пошуку).

Оцінно-результативний, направлений на удосконалення набутих умінь і навичок під час проходження виробничої практики.

У свою чергу застосування варіативного підходу дало змогу виявити найбільш ефективні методи педагогічного впливу, які сприяють формуванню готовності медичного працівника до пропаганди ЗСЖ: організація і проведення конференцій, ділових ігор, „мозковий штурм”, проєктна гра (моделювання проєкту програми оздоровлення та впровадження його у практичну діяльність), захист авторських програм, мотиваційний тренінг.

2. Запропонована технологія стимулює підготовку і активну творчу діяльність студентів-медиків, розвиває нестандартне мислення, розширює уяву і можливість застосовувати набуті знання у конкретних ситуаціях. Нові методичні прийоми, які використано під час спецкурсу (проєктна гра, ситуаційні задачі, діагностуючо-формуючі ситуації, спосіб педагогічного впливу та оцінки) позитивно впливали на професійно-творчу діяльність студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
2. Дьяченко М. И., Кондыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Из-во БГУ, 1985. – 206с.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Грозн. пед. ун-т, 1976. – 286 с.
4. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабаліч Вікторія Анатоліївна – голова циклової комісії фізичного виховання Кіровоградського базового медичного коледжу ім. Є.Й. Мухіна, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ В РУСЛІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ НАУКИ

Андрій БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті досліджується стан інтеграції у процесі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, обґрунтовується доцільність упровадження в навчальний процес інтегрованих навчальних дисциплін та інтегрованих навчальних занять.

Нові реалії сучасної цивілізації та пов'язані з ними нові обставини життя людини висувають нові вимоги до освітньої системи, до навчальної діяльності, а відповідно й до самого вчителя. Концентрованим вираженням цих вимог є інноваційність і дитиноцентризм, на яких повинна визначатися вся система зв'язків суспільства, вся освітня діяльність, ставлення вчителів до дітей. Для розв'язання цієї проблеми виникає необхідність упровадження нових підходів до фізичного виховання і спорту в системі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Ставиться за мету сформувати не тільки високий розвиток фізичної, технічної і тактичної підготовленості, володіння системою спеціальних і професійних знань, умінь і навичок, а й всебічний і гармонійний розвиток особистості, яка здатна до самостійної творчої діяльності, аналізу й синтезу знань із педагогічних (загальна педагогіка, дидактика, теорія навчання, теорія виховання), психологічних (вікова психологія, психологія спорту, дефектологія та ін.), медичних (анатомія, фізіологія, біомеханіка) наук, до діяльності в різних галузях культурного, соціального та громадського життя. Саме за таких умов виникає потреба розробки і впровадження інтегрованих занять із фізичного навчання і виховання, особливість яких полягає в тому, що в них поєднуються блоки знань із різних предметів, підпорядкованих одній темі. Це комплекс взаємопов'язаних компонентів, де зміст кожного компонента органічно інтегрується в зміст інших компонентів, збагачуючи та доповнюючи їх. Завдяки цьому можна значно підвищити рівень викладання і рівень підготовки майбутніх учителів фізичної культури, але для його впровадження відсутнє наукове обґрунтування та відповідне забезпечення. Водночас проведення інтегрованих занять потребує високого професіоналізму й ерудиції вчителя.

У розв'язанні проблеми впровадження у навчальний процес інтегрованих занять існує реальна суперечність: з одного боку, є певні теоретичні надбання, з другого – у вищому педагогічному навчальному закладі майже відсутні конкретні способи їх реалізації у навчальному процесі при підготовці вчителя фізичного навчання до ігрових видів спорту.

Усе це зумовило тему пропонованої статті, мета якої полягає у тому, щоб дослідити стан проблеми інтеграції навчання в галузі фізичної культури та обґрунтувати доцільність упровадження в навчальний процес інтеграційних навчальних дисциплін, занять.

Насамперед, слід зазначити, що сама собою ідея інтеграції, інтегративного навчання не нова, вона ще висловлювалася відомими педагогами Й. Песталоцці, А. Дістервегом, Я. Коменським, К. Ушинським та ін. У вищих школах Англії, США, Франції та інших зарубіжних країн давно й плідно розробляються інтегративні курси та комплекси ("Екологічні дисципліни", "Експериментальні дисципліни", "Економічні й гуманітарні дисципліни", "Соціальні науки", "Світ, який створила людина", "Наука" та ін.). Однак в Україні комплексна розробка інтеграції навчання активно почала здійснюватись у системі вищої освіти з початку 1990-х років. Актуальність її викликана новими соціальними запитами до вищих навчальних закладів, вона важлива й сучасна як для теорії, так і для практики вищої школи. Звертають на себе увагу дисертаційні дослідження Г. А. Білецької (Хмельницький, 2004), К. І. Волинець (К., 1997), Я. М. Кміта (К., 1995), І. М. Козловської (К., 1993), Д. І. Коломійця (Вінниця, 2000), В. В. Моштук (К., 1991), М. О. Сиви (К., 2005), О. В. Соколової (К., 2004), О. В. Сороки (О., 2001), Я. Д. Якимович (К., 2001) та деяких інших учених. Дослідження інтеграції здійснюються у різних напрямках – від визначення педагогічних та дидактичних умов інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін (Г. А. Білецька, Я. М. Кміт, І. М. Козловська, В. В. Моштук та ін.) до розробки інтегрованих курсів за блоками дисциплін (І. М. Козловська, Д. І. Коломієць та ін.).

Проблему інтегрованих занять частково розглядають науковці С. У. Гончаренко, Н. Н. Светловська, А. А. Кендюхова, В. В. Кобильченко, О. Я. Савченко та інші.

Проте слід звернути увагу на те, що в працях, присвячених питанням удосконалення процесу навчання та виховання студентів факультетів фізичного виховання (С. І. Архангельський, С. Ю. Балбенко, В. К. Бальсевич, М. Т. Данилко, О. В. Запорожанов, В. М. Заціорський, В. Б. Іссурін, Л. П. Макаренко, В. І. Наумчик, В. Н. Пристинський та ін.), розвитку й удосконалення підготовки студентів факультетів фізичного виховання з дисципліни "Спортивні ігри і методика викладання" (Б. А. Ашмарін, Г. Д. Бабушкін, Г. А. Ільїна, В. М. Коряг, А. С. Нісімчук, А. І. Щербakov та ін.) проблема інтеграції не порушується.

Окремі аспекти цієї проблеми розроблені в дослідженні Л. О. Демінської "Міжпредметні зв'язки в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури" (Донецьк, 2004). Авторка, зокрема, наголошує на тому, що використання міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх

учителів фізичної культури, впровадження інтегрованих навчальних дисциплін спроможні, охоплюючи у собі знання з різних наукових галузей, створювати оптимальні умови для збагачення професійно-педагогічного досвіду, а відсутність необхідних наукових рекомендацій з цього питання призводить до недостатнього використання можливостей навчального процесу в системі підготовки вчителів фізичної культури, не забезпечує повноцінний розвиток професійно-педагогічних якостей студентів, їх інтелектуальної і творчої активності [4, 5].

Отже, для забезпечення необхідних педагогічних умов для зміцнення зв'язку між складовими компонентами навчально-виховної діяльності питання інтеграції знань у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури набувають актуального характеру. Це один із напрямків професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що забезпечує таку систему професійних знань, умінь і навичок, яка уможлиблює глибоко осмислювати педагогічні завдання, послідовно вирішувати складні навчально-виховні ситуації, прогнозувати й моделювати подальші кроки освітньо-виховного впливу. Мета інтеграції зумовлена суперечностями між вимогами сучасної освіти до фахівця та наявною практикою підготовки цих фахівців. Виникає суперечність між інтегрованим характером професійної діяльності сучасного фахівця та розрізненістю його знань та умінь. Отже, метою інтеграції навчання є формування у студентів цілісної системи знань, умінь і навичок, які потрібні для виконання професійних функцій.

В освіті розрізняють три основні напрями інтеграції: інтеграція змісту навчального матеріалу (інтеграція знань та відповідних навичок і умінь); інтеграція форм навчання (розробка та аналіз інтегративних форм навчання); інтеграція методів навчання. Будь-який вид інтеграції передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі нагромадження кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Аналізуючи інтеграційні процеси, вчені стверджують, що інтеграція між навчальними предметами не заперечує предметної системи. Вона є можливим способом її вдосконалення, подолання недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків та взаємозалежність між предметами.

Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у декількох різних одиницях, а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання в моноліт особливої якості, який раніше не існував.

Інтеграційні процеси охоплюють не тільки зміст, але й процесуальні характеристики дисциплін, що викладаються, сприяючи формуванню системного мислення, що, у свою чергу, потребує спеціальної,

співвідносної з цілями та завданнями дослідження психолого-педагогічної підготовки викладача, без якої пропозиції розробників дослідження не можуть бути реалізовані в навчальному процесі. Саме інтеграційні процеси сприяють одночасно активізації сприйняття різних галузей знань і їхньої систематизації. Інтегровані знання є необхідною умовою формування системного мислення тих, хто навчається. Системне мислення, у свою чергу, стає робочим інструментом студентів, які володіють навичками системного аналізу й здатні на його основі до реінтеграції інформації.

Одні дослідники у своїх працях виділяють два одночасно дійових вектори інтеграції: *посилення міждисциплінарних зв'язків і створення інтегрованих курсів*. А інші створюють *системи інтегрованих курсів*, поєднуючи, на перший погляд, два важко сумісні завдання (вектори), при цьому не змінюються радикально навчальні плани, спеціальності, загальний обсяг навчальних годин, предметна диференціація та блокова структура дисциплін.

Особливо активно відстоюється думка про необхідність розробки інтегрованих дисциплін для одного циклу дисциплін. Можна визначити два погляди щодо призначення інтегрованих дисциплін. Перший: дисципліна повинна виконувати функції “переддисципліни” до традиційних курсів і вивчатися додатково до них. Другий: дисципліна повинна замінити традиційні курси. Однак необхідність інтеграційних дисциплін аргументована поки що гіпотетично й не має глибокого теоретичного обґрунтування.

Зауважимо, що інтеграційна дисципліна повинна мати системну, дидактично обґрунтовану структуру. Навчальний матеріал повинен сприйматися студентами не фрагментарно, а як поява загального підходу, єдиної методологічної суті, як засіб проєктування і прийняття рішень у певній пізнавальній та професійній галузі. Це дасть змогу студентам реально й комплексно використовувати наукові знання, забезпечить “розумність” їхніх дій і розв'яже проблему феномена “розірваності мислення”.

Таким чином, завдячуючи процесу інтеграції окремі предметні знання стають єдиною системою, яка засвоюється на рівні глибокого осмислення і проникнення у свідомість.

Структура інтегрованих занять вимагає особливої чіткості, продуманості й логічного взаємозв'язку матеріалу різних предметів на всіх етапах вивчення. Це успішно досягається за рахунок компактного, сконцентрованого використання навчального матеріалу програми, крім того приєднання деяких сучасних зв'язків організації і вивчення навчального матеріалу.

Насамперед виявимо, які предмети, теми найбільш прийнятні для інтеграції. В їхній основі – близькість змісту провідних тем різних предметів та їхній логічний взаємозв'язок.

Не кожне об'єднання навчальних предметів чи їхніх складових є їхньою інтеграцією. Необхідна провідна ідея, реалізація якої забезпечує нерозривний зв'язок, цілісність даного курсу. Також зрозуміло, що інтеграція навчальних дисциплін багатоваріантна; вона може бути повною або частковою.

Інтегруючи, ми працюємо над такими наскрізними поняттями, котрі є об'єктом вивчення різних навчальних програм, тобто відбираємо та об'єднуємо навчальний матеріал із різних предметів для цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем. Однак механічне об'єднання матеріалу навчальних дисциплін не є показником рівня інтегрованості. Цей рівень виявляється тим колом завдань, котрі можна виконати лише завдяки інтегруванню. Передусім, це інтеграція пізнавального інтересу й процесу вироблення загальнонавчальних умінь і навичок на основі розв'язання одного й того ж питання інтегрованого курсу.

В. В. Кузьменко зазначає, що інтеграція навчання передбачає об'єднання декількох споріднених дисциплін в одну, на основі чого й виникає новий навчальний предмет. Якщо ж навчальні дисципліни і не об'єднуються, а в середині самого предмета зливають декілька тем в одну, то відбувається міжпредметна інтеграція у межах однієї навчальної дисципліни, що дає змогу за той же навчальний час дати значно більший обсяг знань, сконцентрувавши увагу на засвоєнні найбільш вагомого для подальшого навчання матеріалу [10].

Із огляду на сказане зазначимо, що початкові заняття в процесі підготовки вчителів фізичної культури можуть вибудовуватися на основі інтеграції знань із таких галузей, як основи медичних знань, анатомія і фізіологія людини, спортивна медицина і гігієна, психологія, масаж, охорона праці, управління фізичною культурою, фізична реабілітація, педагогіка, теорія і методика фізичного виховання тощо. Наприклад, навчальна дисципліна "Теорія і методика спорту: легка атлетика" може інтегруватися із такими дисциплінами, як легка атлетика, педагогіка, психологія, фізіологія людини, фізіологічні основи фізичної культури спорту, підвищення спортивної майстерності, основи спортивного тренування. Можливою видається інтеграція дисципліни "Спортивні ігри та методика викладання" з іншими навчальними курсами у фізичному вихованні (гімнастика, легка атлетика та інші), зокрема, медико-біологічними (фізіологія, біохімія, анатомія, біомеханіка та інші), психолого-педагогічними (педагогіка, основи педагогічної майстерності, психологія), соціально-гуманітарними (філософія, логіка та ін.) дисциплінами.

Інтеграційні навчальні заняття передбачають нетрадиційний виклад матеріалу. Наприклад біомеханіка рухів людини (навчальна дисципліна "Біомеханіка") може вивчатися через призму виконання кидка в кошик у стрибку (навчальна дисципліна "Спортивні ігри та методика викладання");

наприкладі баскетболу). Розв'язання задач з логіки можна подавати у вигляді практично-теоретичних завдань-запитань з якогось виду спорту, наприклад, баскетболу та ін. Доцільним буде використання на заняттях асоціативних малюнків, схем, проблемних ситуацій, елементів дослідницько-пошукової роботи тощо.

Одна із обов'язкових й основних вимог інтегрованого викладання – підвищення ролі самостійної роботи, бо інтеграція неминуче розширює тематику матеріалу, що вивчається, викликає необхідність більш глибокого аналізу й узагальнення явищ, обсяг яких збільшується за рахунок інших предметів.

Інтеграція, являючи собою організацію знань, спрямована на отримання максимальної інформації при мінімальних затратах. Вона, як зазначає Н. Петренко, "має забезпечити цілісність сприйняття докілька через проведення інтегративних занять чи курсів, які об'єднують різномірні знання навколо певного поняття". Реалізація ідей інтеграції, стверджує автор, передбачає корінну побудову педагогічного мислення, що зумовлює вихід учителя за межі власного предмета. Тому в теорії і практиці навчання спостерігається тенденція до інтеграції навчальних дисциплін, що дозволяє учням досягти міжпредметних узагальнень і наблизитися до побудови моделі загальної картини світу [13].

Таким чином, завдяки інтеграції у єдине ціле окремих знань із різних предметів утворюється нова якість – нове сприймання, бачення предмета навчання. Усе це дозволить дати майбутньому вчителю фізичної культури міцний фундамент знань, які забезпечують його концептуальну самостійність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецька Г. А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів : Дис... канд. пед. наук. – Хмельницький, 2004. – 208 с.
2. Волинець Катерина Іванівна. Інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України. — К., 1997. — 196с.
3. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Інтегроване навчання: За і проти // Освіта. – 1994. – №15 – 16.
4. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Дис. ... канд. пед. наук. – Донецьк, 2004. – 229 с.
5. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 23 – 31.
6. Іванчук М. Г. Інтеграція – провідна тенденція сучасного наукового пізнання // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3 – 4. – С. 62 – 71.
7. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі : Дис...канд. пед. наук. – К., 1995. – 183 с.
8. Козловська І. М. Інтеграція знань про властивості речовини та будівельних матеріалів учнів професійно-технічних училищ: Дис...канд.пед.наук: – К., 1993. – 133 с.
9. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання : Дис... канд. пед. наук. – Вінниця, 2000. – 219 с.

10. Кузьменко В. В. Інтерактивні процеси в розвитку освіти // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – Вип. 27. – С. 64 – 67.

11. Мотукова Г. І. Формування фізичної культури майбутніх спеціалістів: Навчально-методичний посібник. – Кривий ріг: КДНУ, 2004. – 99 с.

12. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: Дис... канд. пед. наук. – К., 1991. – 164 с.

13. Петренко Н. З досвіду використання міжпредметних зв'язків при навчанні іноземної мови // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 32. – Ч. 1. – С. 156 – 158.

14. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект): Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 1995. – 48 с.

15. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: Дис... канд. пед. наук. – К., 2004. – 212 с.

16. Сорока О. В. Підготовка майбутніх учителів до інтегрованого використання образотворчого мистецтва в початковій школі: Дис... канд. пед. наук. – Одеса, 2001.

17. Якимович Т. Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців: Дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Андрій Леонідович – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: інтеграційні процеси в навчальному процесі вищої школи.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

В статті автор аналізує теоретичні підходи до визначення змісту поняття “інформаційна культура”, робить спробу охарактеризувати сутність та структуру інформаційної культури вчителя історії.

Проблема формування інформаційної культури вчителя, і зокрема вчителя історії, є досить актуальною. Це пов'язано з бурхливим розвитком інформаційних та комунікаційних технологій, з перетворенням нашого суспільства в інформаційне, тобто таке, у якому більшість працівників займається отриманням, обробкою, зберіганням та поширенням інформації. Процеси формування інформаційного суспільства, проникнення “високих технологій” в усі сфери діяльності не могли не торкнутися історичної науки та історичної освіти. На межі 1980 - 1990-х років навіть сформувався новий напрямок, який отримав назву “історична інформатика” або “історичний комп'ютинг”. Основними проблемами історичної інформатики сьогодні є інформатизація архівів, методи створення та обробки електронних текстів та зображень, використання інформаційних технологій при вивченні історії (включаючи ресурси Інтернету), використання математичних методів, моделей та інформаційних технологій у дослідженнях з соціальної та економічної історії. Завдяки використанню “історичної інформатики” уможливується переробка та введення в науковий обіг великої кількості первинної інформації (переписи, церковні книги і т.д.), що вимагає створення баз даних (часто з досить складною структурою) та використання спеціальних методів їхнього аналізу.

Можна говорити про основні напрямки історичної інформатики, які склалися на поч. ХХІ ст.:

- розробка електронних інформаційних ресурсів (в основному в мережі Інтернет), їхня джерелознавча оцінка та використання;
- використання інформаційних технологій для створення нового інформаційного середовища

історичних досліджень (інформаційні системи, бази та банки даних, електронне картографування та ін.);

- використання комп'ютерних програм аналізу історичних джерел (статистична обробка даних, комп'ютеризований аналіз текстів, комп'ютерне моделювання та ін.);

- інформаційні технології в архівній справі, електронні архіви;

- інформаційні технології при вивченні історії [2, 117-118].

У зв'язку з цим інформаційна культура вчителя історії стає професійно важливою якістю, складовою частиною його загальної педагогічної культури, важливим показником відповідності світовим стандартам у галузі освіти.

Отже, за умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства все більш значущими стають питання інформатизації освіти, інтеграції інноваційних методик навчання, насамперед інформаційних технологій у традиційну шкільну методичку, а також формування у вчителя інформаційної культури як показника готовності до ефективної професійної діяльності у новітніх умовах.

Проблемам інформаційної культури особистості присвячені праці А. Єршова, Е. Семенюка, М. Вохришева, Б. Семеновкера, Л. Вінарика, Н. Гендіної; Формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Жалдак, М. Близнюк, Г. Вишпинська, А. Столярєвська, І. Смирнова, Ю. Вороніна. Проблемам інформатизації освіти присвячена досить велика кількість публікацій, наприклад, С. Дорогунцова, В. Куценко, Л. Калініної, А. Гуржія, В. Бикова, В. Гапон, М. Плєскач і зокрема історичної освіти, О. Мокрогуза, Т. Ладиченко, О. Барладіна, Л. Даценко.

Об'єктом дослідження цієї статті є процес професійної підготовки вчителів, а предметом – умови формування інформаційної культури майбутніх учителів історії. Завдання статті – визначити сутність і змістовні характеристики інформаційної культури майбутнього вчителя історії.

Сьогодні, незважаючи на те, що поняття “інформаційна культура” широко використовується, відсутня єдина думка про його зміст. Вперше термін “інформаційна культура” в науковій літературі з'явився 1971 року в монографії Г.Г. Воробйова. Автор у своїй праці торкнувся питань про природу інформації, про інформаційні потоки, про вимоги до інформації. Розглядаючи питання про інформацію, автор звернув увагу на загальність споживання інформації та на дотримання окремих норм інформаційної поведінки. Але визначення поняття “інформаційна культура” в цій праці сформульовано не було.

1982 року була надрукована стаття А.П. Єршова “Інформація: від комп'ютерної грамотності учнів до інформаційної культури”. Формулювання інформаційної культури було показано через призму так званого програмного стилю мислення.

У 1993 - 1995 роках були опубліковані статті Е.П. Семенюка, присвячені, зокрема, й інформаційній культурі. Автор глибоко досліджує питання інформатизації суспільства, а також питання інформаційної і технологічної культури та дає визначення інформаційної культури. За визначенням автора, інформаційна культура – це ступінь розвинутої інформаційної взаємодії та всіх інформаційних зв'язків у суспільстві [10, 65-66].

Наведемо ще декілька визначень, щоб зрозуміти багатогранність цього поняття.

На думку М.Г. Вохришева, інформаційна культура – сфера культури, пов'язана з функціонуванням інформації у суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості [4, 57].

З погляду М.В. Макарової, інформаційна культура – вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання обробки й передачі комп'ютерну інформаційну технологію, сучасні технічні засоби та методи [3, 67].

На думку І.Г. Хангельдієвої, інформаційна культура – якісна характеристика життєдіяльності людини у сфері отримання, передачі, зберігання та використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності [13, 2].

Б.А. Семеновкер вважає, що інформаційна культура – сукупність інформаційних можливостей, які доступні спеціалісту у будь-якій сфері діяльності в момент розвитку цивілізації [11, 12].

Н.Б. Зінов'єва підкреслює, що інформаційна культура особистості – гармонізація внутрішнього світу особистості в ході засвоєння всього обсягу соціально-значущої інформації [8, 141].

На думку Г.В. Вишпинської, інформаційна культура особистості – комплексна характеристика

особистісних та професійних якостей, які відповідають вимогам суспільної та професійної діяльності, де визначальним чинником є всебічна інформатизація [5, 6].

Існують й інші підходи до формулювання цього визначення, оскільки лише визначень “культури” в літературі нараховується більше сорока.

На нашу думку, найбільш повно розкриває сутність інформаційної культури визначення Е.П. Семенюка з уточненнями Л.С. Вінарика: інформаційна культура – рівень практичного досягнення розвинутої інформаційної взаємодії та всіх інформаційних стосунків у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якої необхідної інформації [3, 68].

Інформаційна культура є продуктом різноманітних творчих здібностей людини і виявляється в наступних аспектах:

- конкретних навиках з використання технічних засобів (від арифмометра до персонального комп'ютера та комп'ютерних мереж);
- здатності використовувати у своїй діяльності комп'ютеризовану інформаційну технологію, базовою складовою якої є численні програмні продукти;
- умінні здобувати інформацію з різних джерел: як з періодичних видань, так і з електронних комунікацій, надавати її у зрозумілому вигляді та вмінні ефективно використовувати;
- оволодінні основами аналітичної обробки інформації;
- умінні працювати з різноманітною інформацією;
- знанні особливостей інформаційних потоків у своїй галузі діяльності;
- використанні правових актів, що забезпечують інформаційні процеси;
- володінні основами ергономічної та інформаційної безпеки [3, 71].

Інформаційну культуру вчителя можна розглядати як частину його загальної культури, її гуманістичної і технологічної складових. На думку М.І. Жалдака, Ю.І. Машбиця, С.О.Гунько, “інформаційна культура вчителя” – професійна здатність педагога на основі глибокого розуміння інформації, знань, вмінь, навичок її обробки, зберігання ефективно здійснювати навчально-виховний процес [6, 5].

М.І. Жалдак специфічними компонентами основ інформаційної культури вчителя вважає:

- вміння використовувати сучасні ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- вміння добирати найбільш раціональні методи й засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні запити, нахили й здібності;
- вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікативними технологіями [6, 5].

М.М. Близнюк називає наступні компоненти інформаційної культури: навиків грамотної постановки завдань для їхнього розв'язання за допомогою комп'ютера, вміння формалізованого опису поставлених задач, вміння побудови алгоритмів розв'язання завдань, знання про побудову та принципи функціонування комп'ютера, навиків використання прикладних систем для розв'язання практичних завдань [1, 47].

Основи інформаційної культури викладача містять самостійну роботу з інформацією. Так, робота з джерелами інформації передбачає:

- пошук необхідної інформації (орієнтація в інформаційних потоках та комунікаціях, вміння користуватися довідковим апаратом електронних бібліотек, проведення першочергового та другорядного відбору інформації та ін.);
- знання основ бібліографії в електронних бібліотеках (вміння користуватися джерелами бібліографічної інформації – каталогами, картотеками, знання системи науково-допоміжної та рекомендованої, галузевої та міжгалузевої, поточної, ретроспективної та перспективної бібліографії: навиків бібліографічного опису документів складання бібліографічних списків тощо);
- вміння працювати з джерелами інформації (володіння різними методиками читання, а також методиками конспективного, тезисного, реферативного викладу матеріалу);
- робота з різними видами й типами літератури (довідкової, навчальної, методичної, художньої, книгами, періодикою);
- використання технічних засобів, зокрема, комп'ютерів у навчальних, наукових, практичних цілях [12].

Інформаційна культура вчителя історії – це не лише вміння працювати з прикладним програмним забезпеченням (текстовим та графічним редакторами) і навіть не вміння програмувати. Інформаційна культура – це, насамперед, проникнення в суть процесів обробки інформації, і при цьому достатньо глибоке, щоб можна було легко і швидко розв'язувати різноманітні завдання на ПК, подібно до того, як грамотна людина може вільно читати й писати.

Під проникненням у суть процесів обробки інформації ми розуміємо вміння правильно сприймати різну інформацію, виділяючи в ній головне, відкидаючи другорядне, застосовувати різні види формалізації інформації, широко використовувати математичне та інформаційне моделювання для вивчення різних об'єктів та явищ, розробляти ефективні алгоритми та реалізовувати їх на ПК, аналізувати отримані результати, проводити експерименти для перевірки правильності побудованих моделей.

Важливою складовою інформаційної культури є вміння обирати та формулювати цілі, здійснювати постановку завдань, будувати інформаційні моделі процесів та явищ, що вивчаються, аналізувати

інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем та інтерпретувати результати; передбачати наслідки рішень, що приймаються, та робити відповідні висновки; використовувати для аналізу процесів та явищ, що вивчаються, бази даних, знань, системи штучного інтелекту та інші інформаційні технології. При цьому важливі вміння упорядкування, систематизації, структурування даних та знань, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів надання даних та знань [12].

В умовах інформатизації освіти загальний комплекс професійно важливих якостей, необхідних для успішності професійної діяльності, доповнюється специфічними якостями, які характеризують рівень інформаційної культури педагога, а саме:

Прагнення:

- інтерес до сучасних способів інформаційного обміну та пошук нових способів інтенсифікації освітнього процесу на інформаційній основі;
- потреба в постійному оновленні знань про можливість застосування інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі;
- професійна мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві.

Особисті якості:

- активність (професійна мобільність);
- відповідальність при роботі з технічними засобами, поєднання особистої свободи та відповідальності за інформаційну безпеку суспільства й особистості;
- впевненість у правильності прийняття нестандартних рішень.

Позиція:

- ставлення до інформації, об'єктів та явищ в інформаційному середовищі, що швидко змінюється, критичне ставлення до інформаційного споживання;
- стиль педагогічного спілкування та взаємодія з людьми всередині інформаційного середовища, самооцінка та рефлексія на рівні інформаційних контактів;
- дотримання толерантності в комп'ютерній комунікації [9].

Таким чином, у результаті аналізу та узагальнення наявного матеріалу ми дійшли висновку про необхідність виділення таких складових інформаційної культури вчителя історії:

Когнітивний блок (знання і вміння):

- Уміння й навички роботи з інформацією (вміння грамотно формулювати свої інформаційні потреби та запити, здатність ефективно й оперативно здійснювати пошук інформації як за допомогою традиційних, так і комп'ютерних пошукових систем, вміння оперативно обробляти великі потоки інформації, а саме, аналізувати, узагальнювати, структурувати, класифікувати, визначати основне й другорядне, а також раціонально зберігати інформацію та надавати її у вигляді, зрозумілому іншим).

– Володіння технічними засобами, які допомагають виконувати операції з інформацією (знання про будову та принципи функціонування комп'ютера, орієнтація в основних програмах, знання їхніх можливостей, володіння спеціалізованими професійними програмними засобами).

– Розуміння таких понять, як інформація, інформаційні процеси, інформаційні ресурси, інформаційне середовище, інформаційне суспільство та інші.

Емоційно-ціннісний блок (установки, оцінки, ставлення):

– Ставлення до інформації, об'єктів, явищ в інформаційному середовищі.

– Ступінь задоволення інформаційних потреб, сформованість рефлексії з діяльності в інформаційному середовищі.

– Готовність до життя та діяльності в інформаційному середовищі.

– Ставлення до девіантної поведінки в Інтернеті (несанкціоноване копіювання інформації, несанкціонований доступ в комп'ютерні мережі, створення комп'ютерних вірусів та інше).

– Повага до інтелектуальної власності інших суб'єктів, коректне їх використання.

– Відповідальність за наслідки своєї інформаційної діяльності.

Праксеологічний блок (реальна та потенційна поведінка):

– Систематичне використання різноманітних джерел інформації, в тому числі й інформаційних технологій, для отримання необхідної інформації.

– Використання отриманої інформації у навчальних, наукових та практичних цілях.

– Створення нової інформації та нових знань.

– Потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій в професійному та загальнокультурному середовищі.

– Залученість до Інтернет-спільноти.

– Професійна мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві.

– Дотримання толерантності при взаємодії з людьми в середині інформаційного середовища.

– Дотримання правових та етичних норм в своїй інформаційній діяльності.

Формування інформаційної культури вчителів історії відбувається в процесі навчання у педагогічному вузі, і навчальні плани повинні забезпечувати такий рівень загальноосвітньої та методичної підготовки з інформатики, який дав би змогу їм працювати в умовах комп'ютеризованого навчального процесу. Отже, професійна підготовка сучасного педагога повинна містити в собі:

- оволодіння базовим курсом інформатики (ПК, операційні системи, офісні програми, текстовий редактор, електронна таблиця, база даних, презентатор);

- оволодіння професійними пакетами за спеціальністю, спеціалізованими ІКТ;

- оволодіння базовими педагогічними програмними засобами (пакетами для підготовки та адміністрування комп'ютерного тестування, пакетами для підготовки та адміністрування електронних курсів, анкетами для проведення соціологічних опитувань та їх аналізу, оволодіння спеціалізованими Програмними педагогічними засобами з історії, оволодіння методикою використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі).

Цих завдань можна досягнути способом:

- розробки та впровадження у навчально-виховний процес електронних курсів з усіх навчальних предметів – сукупності навчально-методичних матеріалів з навчальних предметів;

- забезпечення студентів вільним використанням ІКТ з метою:

використання офісних програм для поточної навчальної роботи (підготовка навчальних матеріалів для навчального процесу, підготовка рефератів, проектів, курсових та дипломних робіт, виконання та оформлення результатів науково-дослідних та науково-методичних робіт, використання послуг Інтернету, наприклад, електронна пошта, пошук інформації, спілкування в реальному часі, участь у телеконференціях і т.п.);

- використання професійних пакетів для виконання навчальних та науково-дослідних робіт;

- розробки та використання електронних курсів, у тому числі й у формі дистанційної освіти;

- вільного спілкування студентів між собою та з викладачем у процесі навчання;

- доступу до інформаційних ресурсів суспільства через Інтернет.

Можна запропонувати наступну систему критеріїв сформованості інформаційної культури вчителя історії:

– знання про інформацію, інформаційні процеси, інформаційні ресурси, інформаційне середовище, інформаційне суспільство, історичну інформатику та інше;

- сформованість умінь та навиків роботи з різноманітною історичною інформацією;

- сформованість вміння дотримуватись норм поведінки в інформаційному середовищі;

- вміння використовувати сучасні інформаційні технології на уроках історії;

- вміння створювати програмні педагогічні засоби з історії;

- сформованість рефлексії по діяльності в інформаційному середовищі.

Таким чином, інформаційна культура вчителя історії є складовою його професійної культури, складним особистісним новоутворенням, що охоплює інформаційну компетентність (знання і вміння працювати в інформаційному полі), ціннісно-мотиваційні чинники та зразки діяльності в

інформаційному середовищі, механізми соціокультурної регуляції. Інформаційна культура майбутнього вчителя історії формується в процесі професійної підготовки в процесі задіяння педагогічних методик та дотримання ряду педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Близнюк М.М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2000. – С.47.
2. Бородкин Л.И., Владимиров В.Н., Гарскова И.М. Новые тенденции развития исторической информатики. // Новая и новейшая история, 2003, № 1. – С. 117–118.
3. Винарик Л.С., Берсуцкий Я.Г., Щедрин А.Н. Информационная культура в современном обществе: Учеб. пособие. – Донецк: институт экономики и промышленности, 2003. – С.1.
4. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6 Методология и организация информационно - культурологических исследований / Науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. М.; Магнитогорск, 1997. С. 57.
5. Вишпинська Г.В. Формування інформаційної культури майбутнього офіцера: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Національна академія Прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – 2003. – С.6.
6. Жалдак М.І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – 2004. – 3 10 березня. – С. 5.

7. Ладиченко Т. Електронний педагогічний програмний засіб з історії – новий крок в оволодінні навчальним матеріалом // Історія в школах України. – 2005. - № 4. - С.35.

8. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Под ред. И.И. Горловой. – Краснодар. - 1996. – С.141.

9. Информационная культура // www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19

10. Марданов М.В. Воспитание информационной культуры // Информационная культура // www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19

11. Семеновкер Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков // Библиогр. 1994. №1. С.12.

12. Соколова И.О. Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования // www.rspu.edu.ru/university/publish/rednauka/1_2003/08sokolova

13. Хангельдиева И.Г. О понятии “информационная культура” // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. Краснодар 1993. С.2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування інформаційної культури вчителів історії.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ

Володимир БАЛТРЕМУС (Вінниця)

У статті розглядається процес становлення і розвитку мережі демократичних шкіл країн Європи і Америки

Суспільне життя західноєвропейських країн та Сполучених Штатів у XIX сторіччі проходило на тлі активного розвитку капіталістичних відносин, які були означені процесами монополізації, структурної перебудови промисловості, стрімким соціальним розширенням населення, кризами виробництва й пов'язаним з цим безробіттям, політичною та ідеологічною конкуренцією, боротьбою молоді за кращі та найпрестижніші соціальні ролі. Ці соціально-економічні фактори й зумовили попит суспільства на всебічно розвинутих, самостійних, соціально адаптованих, відповідальних молодих людей. Разом з цим до якісної, тривалої, академічно спрямованої освіти мали доступ тільки представники привілейованих класів, а для менш соціально захищених верств населення було, як звичайно, запропоноване короткострокове професійно-технічне навчання. Тому можна стверджувати, що процес шкільної соціалізації у ці часи повністю підлягав суспільному замовленню й слугував збереженню наявного в суспільстві статусного поділу населення.

Ми переконані, що саме незадоволення попиту на освіту серед основної маси населення станом на середину XIX та початок XX сторіч, низький професійний рівень викладання в освітніх закладах загального типу, незадовільні умови організації навчального процесу, поганий матеріально-технічний стан та інші чинники зумовили перегляд цінностей у галузі освіти та ініціювали пошук більш ефективної, а головне – загальнодоступної моделі освіти з орієнтацією та максимальним спрямуванням на виявлення талантів та розвиток особистості учня незалежно від його соціальної належності. Ось чому ідеї “вільного виховання”, засновником яких був, безперечно, французький педагог Жан Жак Руссо, знайшли своє втілення та значну кількість прихильників у багатьох країнах західної Європи та США. Теорію виховання Ж.Руссо продовжували розробляти такі видатні педагоги, філософи та державні діячі, як Іммануїл Кант, Йоганн Генріх Песталоцці, Йоганн Фрідріх Герbart та інші.

Протягом більш як сторічної історії традиційної освіти різні дослідники висували припущення, що освіта молодих людей повинна містити в собі більше, ніж звичайне виховання в чітко окреслених,

суспільнокорисних рамках, та “шліфування” учнів як майбутніх громадян. Тому не тільки класики педагогічної науки та піонери в запровадженні ідей “вільної” освіти, такі, як Бронсон Елькотт або Ральф Емерсон, але й засновник ідей “прогресивної” освіти Джон Дьюї, прибічник “вільного” виховання Джон Хольт та інші сучасні педагоги-новатори зійшлися в думці про те, що освіта, окрім інших складових, має містити в собі мистецтво морального, емоційного, фізичного, психологічного та культурного виховання людини.

За даними нашого дослідження, історія новаторських шкіл налічує близько двох століть, а перші згадки про такі школи датуються початком XIX сторіччя.

Так, Бронсон Елькотт ще 1830р. в м. Нью-Йорку, (США), заснував одну з перших експериментальних шкіл, в якій поважалися права учнів. Однак через суспільно-політичні настрої, які панували в США на той час, школа проіснувала тільки три роки: коли в ній з’явився перший темношкірий учень, переважна більшість дітей покинула її. Однією з учениць, що залишилися, була Луїза Мей Елькотт, дочка Б.Елькотта, яка згодом стала авторкою всесвітньовідомого твору “Маленькі жінки”, у якому описано цю школу. У книзі розкриті її переваги в контексті демократичних перетворень: уведення учнівського самоврядування, забезпечення індивідуального підходу до учнів, відсутність сталого розкладу, можливість вільного відвідування занять та вибору предметів, урахування особливостей розвитку кожного учня школи. Ця книга мала величезний вплив на освітянську спільноту та надихала на створення альтернативних шкіл [3].

Серед піонерів у впровадженні демократичних методів навчання були також Франциско Ферер, Джон Хольт, Олександр Сазерленд Нейл та інші. Зокрема, 1901р. Ф.Ферер заснував Сучасну Школу (Modern School) в Мадриді. Школа сповідувала демократичні цінності і за своєю структурою була типовим зразком альтернативної демократичної школи. Після смерті Ф.Ферера його учні й послідовники заснували течію Сучасних Шкіл, результатом чого стало відкриття близько 250 “сучасних шкіл” в Іспанії, Франції, Англії, Нідерландах, США. Мережа “сучасних шкіл” відіграла важливу роль у поширенні та подальшому розвитку ідей Ф.Ферера як альтернатива традиційним школам.

Д.Дьюї, американський педагог-реформатор, вважається засновником ідеї так званих “прогресивних” шкіл, яка полягає в тому, що дітям притаманно вчитися, вони не потребують зовнішнього примусу й спонукання до навчання. На думку Д.Дьюї, цікавість до навчання закладено в дитину природою, а завданням учителя є розвинути й спрямувати цю цікавість у необхідне річище. На думку Д.Дьюї, особа як складова суспільства набуває свою значущість тільки в суспільстві, причому саме суспільство не має сенсу, якщо не допомагає учневі реалізувати себе. Д.Дьюї доводив, що в процесі навчання основний наголос слід зробити не на

запам’ятовуванні матеріалу, а на розширенні інтелекту та розвитку навичок критичного мислення задля формування вмінь розв’язанні проблемні ситуації. Тому погляди Д.Дьюї узагальнюються терміном “прагматизм” [3].

Деякі школи, створення яких на початку XX ст. було ініційовано Д.Дьюї, продовжують існувати й навіть утворили спілку “прогресивних шкіл”. Серед них можна назвати Little Red Schoolhouse, Bank Street School, засновані у Нью-Йорку, в 20-х роках XX ст. Основою концепції цих шкіл є демократична організація навчально-виховного процесу: можливість вільного обрання предметів, учнівське самоврядування, застосування суспільнокорисної праці, прийняття колективних рішень на загальних шкільних зборах, тому що, на думку вчителів-послідовників ідей Д.Дьюї, саме вміння вчитися з власного досвіду, необхідність прийняття на себе відповідальність, набуття навичок фізичної праці і є визначальними чинниками успішної соціалізації дитини [3].

Іншою ключовою фігурою в розвитку руху “вільних” шкіл був Джон Хольт, який писав про себе, що “...здобув класичну освіту, яка позбавила мене можливості повної мірою розвинути свої навички та вміння” [2,30]. За результатами нашого дослідження, Д.Хольт та Д.Дьюї були спільні в переконанні, що навчання є органічним процесом для дитини й не потребує додаткової мотивації, а традиційна система освіти суперечить природі такого процесу, при цьому педагогічні ідеї Д.Хольта були тільки результатом його власного педагогічного досвіду.

Д.Хольт акцентував увагу на культурному контексті розвитку дитини в навчально-виховному процесі. Він досліджував зв’язок між соціальними установами та розвитком особистості. Так, Д.Хольт писав: “Людина не може виховуватись і розвиватись у насильстві, однак у той же час культура ненасильства може з’явитись тільки тоді, коли всі члени суспільства усвідомлюють її значущість” [2,32]. Насильство з’являється не в навчальних установах, а в психологічній реальності, у якій люди вимушені жити. Соціальні проблеми та особистісні конфлікти тісно пов’язані з почуттями відчуження та обрбзи. Саме в цьому, на нашу думку, і полягає фундаментальна проблема – допомогти дітям вирости без думок про жорстокість і насильство, а цьому може сприяти тільки демократичний навчально-виховний процес, тобто скасування обов’язковості в академічному плані й відмова від системи покарань.

Досягненням Д.Хольта стало те, що наприкінці 60-х років XX ст. розрізнені “вільні” школи почали формувати власну мережу альтернативної освіти.

Розглядаючи становлення й розвиток мережі демократичних шкіл не можна обійти увагою першу у світі демократичну школу Summerhill (Англія) для “проблемних” та “соціально неадаптованих” дітей, засновником якої став О.Нейл. Перевихованням таких дітей О.Нейл хотів довести доцільність однієї із своїх

основних теорій, яка полягала у висловлюванні: “Не існує проблемних дітей. Існують проблемні батьки або проблемне середовище” [4,15]. Корінням зла традиційної освіти він вважав нав’язування обов’язкового академічного плану та обмеження правилами поведінки свобод учнів, що на його думку, неодмінно призводить до грубого порушення дисципліни й низького рівня академічних здобутків та успіхів [4].

У 60-х роках ХХ ст. О.Нейл опублікував велику кількість статей, присвячених школі Summerhill, що ініціювало початок “руху вільних шкіл”. У 1961 і 1975рр., на території західної Європи та США було створено близько тисячі “вільних” шкіл, які керувалися ідеями Д.Дьюї та О.Нейла. Ідеї вільних шкіл надихнули вчителів традиційних шкіл ініціювати створення “вільних” занять та вибіркового предметів у своїх школах. Це й призвело до початку “руху альтернативних шкіл” у 70-х рр. ХХ ст. Як зазначає В.Ф.Паламарчук, поняття альтернативного навчання в кожній країні має свою специфіку, однак де в чому воно схоже. Так, альтернативним прийнято вважати навчання, що відрізняється від традиційного формами, методами, засобами й частково змістом освіти [6]. Тому можна стверджувати, що демократичні школи є альтернативними, але не всі альтернативні школи демократичні.

Джеррі Мінтц, засновник демократичної школи Shaker Mountain (США) і керівник організації AERO, яка надає всебічну підтримку демократичним школам в усьому світі, пише, що ідеями прогресивного навчання в 30-х роках ХХ ст. вперше зацікавився уряд США, внаслідок чого був проведений експеримент для перевірки ефективності такого навчання. Експеримент тривав протягом восьми років і полягав у порівнянні академічних успіхів учнів демократичних і традиційних шкіл. Результат показав, що учні демократичних шкіл мали кращі успіхи на випускних іспитах, ніж учні традиційних шкіл [3].

Отже, ми можемо констатувати, що, приймаючи новаторські вимоги свого часу, деякі розвинені країни світу вдалися до активного реформування своїх освітніх систем. Ще на межі 70-х років ХХ ст. розпочалося переосмислення та якісне оновлення принципів побудови та діяльності освітніх систем та модернізація форм їхньої взаємодії із соціальним довкіллям. Ці процеси забезпечувалися суттєвим збільшенням державних видатків на освіту, розвитком соціально-політичних та адміністративних механізмів управління нею. Загальним напрямом цього поступу стало посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад її функціонування. Водночас відбувалися збагачення, урізноманітнення організаційних і методичних форм навчання та виховання разом з посиленням значущості єдиних вимог і стандартів щодо базових показників змісту та якості освіти.

Серед важливих рис останніх змін в освіті слід також виділити відхід від формалізму та академізму в доборі змісту базових знань, наголос на формуванні практичних навичок та вмій, необхідних учням для життя й діяльності в сучасному суспільстві [5].

Таким чином, у результаті нашого дослідження ми дійшли до таких висновків:

- на тлі соціально-економічних трансформацій суспільство зумовило попит на всебічно розвинутих, самостійних, соціально адаптованих, відповідальних молодих людей;

- традиційні школи порівняно з демократичними проводять недостатню роботу для формування особистісних якостей учня, таких, як комунікабельність, упевненість, цілеспрямованість, почуття власної гідності, толерантність, здатність до самоактуалізації та самовизначення;

- демократичні школи, на відміну від традиційних, виховують почуття відповідальності за власний рівень освіти й сприяють набуттю учнями досвіду самостійного прийняття рішень;

- “прогресивні”, “вільні” та “альтернативні” школи з часом сформували ту модель, за якою працюють демократичні школи в усьому світі: вільний вибір предметів та довільне відвідування занять, індивідуальний графік роботи, розвинена система шкільного самоврядування, можливість отримання позакласних консультацій від учителів, органічне поєднання академічних, мистецтвознавчих предметів та творчих майстерень.

- демократичні школи довели більший рівень ефективності своєї роботи в позитивній соціалізації підлітків;

- досвід демократичної організації навчально-виховного процесу потребує наукового дослідження в контексті його екстраполяції в освітню систему України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Gribble David. Real Education. Libertarian Education, 1998. – 259с.
2. Holt John. Growing Without Schooling // Education Revolution.– 2005. – №42. – С.13118.
3. Mintz Jerry. No Homework and Recess All Day. AERO, New York, USA, 2003. – 136с.
4. Lucas Hussein. Neill and Summerhill // Education Revolution.– 2005. – №40. – С.21127.
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Ї К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444с.
6. Паламарчук В.Ф. Проблеми навчання в системі альтернативної освіти. – К.: Освіта, 1993. – 78с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Балтремус Володимир Євгенійович: викладач іноземних мов Вінницького інституту економіки Тернопільського Національного економічного університету.
Наукові інтереси: проблеми демократизації освіти.

СЦЕНІЧНА КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Раїса ВАЛЬКЕВИЧ (Кіровоград)

У статті розглянуто проблеми сценічної діяльності студента та його становлення як особистості й педагога.

Під сценічною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина модулює і засвоює світ, вона є органічною частиною культури людства взагалі. При цьому сценічна діяльність з освоєння світу орієнтована не на предмети та явища самі собою, а на те, як розкриваються їх внутрішні якості в їхній зовнішній формі, наскільки ці якості виявляються і стають суттєво сприятливими у виробничому процесі чи в стихійному явищі.

Ці обставини дають підстави стверджувати, що сценічна діяльність, її етика та естетика нібито пронизують собою усі інші види діяльності, всю людську культуру. Але це не означає, що начебто сценічна діяльність не має своєї специфіки. У зв'язку з тим, що естетичне сприймання налаштоване на конкретну форму індивідуального виразу сценічного втілення, то головним його інструментом є людське відчуття краси. При цьому тут ідеться не про відчуття взагалі, а лише про вищі його механізми, які пов'язані із слухом і зором. Це пояснюється тим, що в процесі сценічного спілкування і сприйняття навколишнього світу дійсність має місце не чисто фізіологічний контакт людини зі світом, а духовне освоєння впорядкованості, організованості, гармонійності, які власне й створюють яскраву форму зовнішньої ознаки та внутрішнього змісту.

Уважають, що сценічна майстерність містить у собі, передусім, розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не тільки життєво важливі для людини властивості предметів, але і якості, їхні форми, міру їхньої організованості й впорядкованості. Сценічна культура є досить складною системою, вона охоплює чутливість та інтелектуальні здібності людини, її родові й групові уявлення про гарні манери, а також реальні предмети й форми поведінки, створені людиною не лише за законами природної необхідності самовираження, але й за законами краси. Отже, сценічна культура окремої особистості не є природженою, а виховується і вдосконалюється не тільки в процесі навчання, гри, праці, споглядання, роздумів, але й історичного пізнання навколишньої дійсності. Уміння відчувати й розуміти красу, стиль життя навколишнього світу водночас впливає й на стійку потребу шукати й створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (гри, навчання, побуті, професійній роботі тощо). Потреба в певній системі бажаних форм поведінки, яскравого сценічного втілення улюблених музичних творів значно впливає на особистість, стає одним із суттєвих стимулів людської поведінки, духовного й художнього життя суспільства, формує специфічні духовні сили, конкретно чуттєві цінності, сценічну відповідальність.

Сучасною наукою доведено, що культура кожної людини формується в процесі засвоєння нею культури суспільства і, насамперед, оволодіння культурними цінностями певної епохи, народу. Тому індивідуальну культуру слід розглядати як своєрідне дзеркало яскравості й багатства особистості того чи іншого народу, як його своєрідний відбиток. Сценічна діяльність та етично-моральна відповідальність тісно пов'язані між собою. Сценічна практична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою виконавської активності суб'єкта, що стимулюється і контролюється його ментальною свідомістю.

Щодо проблеми дослідження “Сценічна майстерність у педагогічному просторі” значною мірою цікавить друга складова частина структури: педагогічна діяльність молодого вчителя, його майстерність, особисті якості, в яких виділяються три взаємопов'язані сфери:

- реально-практична, що охоплює суспільно-організаторську, педагогічну, побутову та інші сфери людської діяльності;

- духовно-практична, яка містить яскраві художньо-виконавські якості діяльності;

- духовно-теоретична, що охоплює аспекти наукової, комплексно-методичної, модульно-інноваційної, творчої та інших видів духовної культури.

Оскільки вчитель виступає організатором і керівником навчально-виховного процесу учнів та його професійна діяльність покликана забезпечити виховання всебічно розвиненої яскравої особистості (в тому числі й сценічну культуру), то всі ці три структурні елементи педагогічної діяльності виступають вагомим показником рівня сценічно-педагогічної культури вчителя і являють собою для педагогічної науки значний інтерес.

Перший заповіт вокальної педагогіки – поступовість та послідовність у навчанні студента. Поступове оволодіння навичками педагога-виконавця (постановка голосу, сольний спів, сценічна майстерність) надає молодому фахівцю можливість спланувати свою роботу в різних творчих напрямках. У наш час, коли новаторство набуває великої сили, вокальна педагогіка повинна напрацьовувати орієнтири у вихованні фахівця як яскравої особистості. Сценічна майстерність додає нові розділи й напрямки в удосконаленні та дослідженні розвитку нового впливу в процесі виховання педагога-митця.

Однією із важливих сучасних проблем виховання молодого педагога є проблема співвідношення професійних і загальних інтересів особистості. Теоретичний та методичний розділи посібника висвітлюють гармонійне поєднання матеріального і духовного, раціонального й емоційного розуміння

розв'язання проблеми, пов'язаної з естетичним розвитком яскравої особистості педагога-митця.

Ідея комплексного засвоєння студентом того, що охоплює духовне життя, і є основою загальної культури виконавця, який виходить на широку аудиторію. Тим більше це стосується майбутнього педагога-музиканта й співака, який несе педагогічну культуру в професійній сфері. Синтез високого професіоналізму й внутрішніх можливостей володіння методикою викладання саме вокалу у зв'язку з комплексним оволодінням вокально-сценічних предметів надає можливість розвинути сценічно-організаційну діяльність майбутнього вчителя у сфері багатограних загальноосвітніх форм навчально-виховної роботи.

До комплексу навчально-виховної роботи входить проведення уроків музики, керівництво хором школярів і вчителів, керівництво вокальними гуртками, виховання молодих зірок – виконавців для конкурсних заходів, робота з аранжування творів для хорових, вокальних груп та сценічного практикуму із солістами.

На відміну від педагогічної практики на інших факультетах, самостійна діяльність у школі студентів мистецького факультету має свої особливості, пов'язані з специфікою вокалу як виду мистецтва та навчального предмету. Програма “Сценічна майстерність” передбачає залучення особистості майбутнього вчителя до процесу оволодіння вокально-сценічною культурою, формування морально-естетичних принципів, художніх смаків, закликає усвідомити зв'язок з навколишнім світом.

Сцена орієнтує і підказує засоби музичної та артистичної виразності, розвиває інноваційні підходи у формуванні яскравої особистості. Отже, діяльність студентів у ході сценічного практикуму – це процес розв'язання практичних завдань з організації музично-естетичної та виховної роботи на основі самостійного конструювання змісту й засобів сценічно-педагогічної діяльності, усвідомлення мети й принципів, аналізу та оцінки їхніх результатів.

Вокал як один із засобів терапії

Наш стрімкий і бурхливий час, сповнений стресів і всляких негараздів, активізує пошуки вченими різних галузей наук (медицини, валеології, психології, соціології, педагогіки тощо) способів зміцнення здоров'я людини, що визначається як неоцінений феномен буття.

Різнобічний вплив вокалу на психіку людини обумовив вокалотерапію одним із перспективних сучасних методів лікування хворих із порушеннями нервової, серцево-судинної, дихальної та кісткової систем. Доведено, що вокал завдяки своїй властивості впливати на внутрішній світ людини допомагає хворим звільнитися від душевного дискомфорту, конфлікту; коректує емоційний стан; може відновити душевний спокій, тобто позитивно впливати на психічне здоров'я особистості.

Цілющий вплив музики на організм людини був помічений ще на зорі цивілізації. Містичними

легендами пояснювалося поліпшення самопочуття та настрою, зменшення болісних відчуттів, страху, повернення людині бадьорості, енергії під дією чарівних звуків музики, співу.

Музика впливає на організм людини різнобічно. За даними науковців медичного центру “Ленц” (м. Москва) та Дитячого Центру лікування, у результаті численних досліджень виявлено, що під впливом вокалу, який відповідає функціональному стану організму, такі психічні процеси, як пам'ять та орієнтація, поліпшуються на 45–50 %, а увага – на 25–30 %. Спів активізує розумові здібності, а також працездатність та зосередженість, здатний розвивати та підвищувати інтелект людини. Звукові вібрації стимулюють кровообіг, емоційний тонус. Під дією метро-ритму твору активізується дихання, збільшується вентиляція легенів. Дослідження підтверджують фізіологічну гіпотезу вокалотерапії поєднанням ритму мелодії з біоритмікою людини.

Важливо використовувати цілющі впливи вокалу для зміцнення психічного здоров'я людини на ранніх етапах її життя. Вокальна музика здатна допомогти молодій людині зрозуміти навколишню дійсність, красу природи, довершеність поезії, живопису, театру, історії свого народу, виступаючи специфічним генератором ціннісного ставлення до світу, оскільки справжні естетичні враження від зустрічі з “медичним” мистецтвом дістає лише той, хто вміє уважно слухати, переживати, розмірковувати над почутим. Отож необхідно змалку привчати дітей до роботи розуму і душі, збагачувати їхній досвід спілкування з музичними творами.

Як довели вчені-психологи, систематичні заняття музикою у віці від 5 до 15 років дають змогу значно підняти IQ, тобто інтелектуальний потенціал людини, краще розвинути пам'ять, аналітичні здібності, орієнтацію, не кажучи вже про позитивну корекцію нервової системи.

У більшості передових європейських країнах, як і за океаном, уроки музики, співу, гри на інструментах належать до обов'язкового елемента виховання, оскільки музика має найсильніший емоційний вплив на дитину. Крім того, під час слухання музики регулюються фізіологічні процеси в організмі, стимулюється м'язова активність, підвищується загальний тонус організму, поліпшується мовленнєва та рухова активність.

Впливає музичне мистецтво й на психіку, соматіку, душевний стан людини, що стало основою виникнення вокалотерапії. Вокалотерапія складається з творчої та рецептивної діяльності, яка пов'язана зі сферою емоційних, етичних та естетичних відчуттів, пізнанням та спрямованістю інтересів особистості.

Крім універсальних якостей, вокальне мистецтво має специфічні унікальні можливості цілеспрямованого впливу в бажаному напрямі.

Такі коригувальні профілактичні особливості вокальної музики ґрунтуються не лише на вербальному, багатоплановому за формою

емоційному впливу на особу, а й впливають конкретно з її першоелементів – ритму, гармонії, які проникають у глибини психіки.

Сприйняття музики – це складний психічний процес. Психологи та музиканти визначають, що загалом він вписується між двома полюсами. З одного боку, це елементарне акустичне сприймання звукових сигналів як щось таке, що ми чуємо і що діє на органи слуху, а з іншого – це процес пізнання художнього змісту в музичній матерії.

Сприймаючи музику, людина розкриває своє емоційне “Я”. У свідомості відтворюються переживання, образи та думки, втілені композитором у музичному творі. Музичний твір – це сукупність естетичної інформації, яку надає композитор.

Сприйняття музики, як й інших творів мистецтва, майже завжди несе в собі певний елемент суб’єктивізму, адже кожна конкретна людина має свою індивідуальність, свій власний життєвий досвід, свої індивідуальні особливості розвитку психічних функцій пізнавальної та емоційної сфер.

За результатами досліджень багатьох науковців, тільки класична музика й насамперед у живому виконанні, позитивно впливає на фізичний та психічний стан людини, на здоров’я хворих. У них не тільки знижується рівень артеріального тиску, а й відбуваються позитивні емоційні зміни. Жива музика композиторів-класиків допомагає позбутися депресивних станів, стресів, тривоги, переживань і страждань, які негативно впливають на процес одужання.

Класичними називаються твори мистецтва, що зберегли до теперішнього часу значення взірцевих. Класична музика розглядається як змістовне мистецтво, що має велику силу естетичного впливу на людей.

Особливу турботу й ентузіазм виявляють у наш час спеціалісти й меломани на Заході щодо проблем вокальної терапії засобами класичних зразків. Вокальна терапія як профілактика ряду соматичних захворювань, а також як засіб полегшення страждань, реабілітації після перенесених захворювань чи травм широко використовується для надання соціально-психологічної допомоги та підтримки тим, хто відчуває самотність, невпевненість у собі, закомплексованість.

Спеціалістами доведено, що від дратівливості, неврозів допомагає музика Чайковського, від мігрені – “Весняна пісня” Мендельсона, “Гуморески” Дворжака, “Американець в Парижі” Гершвіна, сюїта “Пер Гюнт” Гріга – нормалізує сон, “Полонез” Огіньського – знімає головний біль. Кров’яний тиск і серцеву діяльність нормалізує “Весільний марш” Мендельсона. Піднімає настрій і позбавляє від депресії джаз, блюз, соул, каліпсо, реччі.

Спів видатних виконавців сучасності, таких як Поваротті, Кабальє, Маріо Ланца, Плачіто Домінго, Сезерланд та багато інших видатних співаків дає високий процент позитивної енергії, поліпшує емоційний стан людини, водночас приносячи

насолоду й лікуючи душу і тіло, гармонізує усі системні процеси в організмі.

Лікар і музикант, доктор Патрік Єшвен, автор книжки “Музика і медицина” висловлював думку про те, що музика здійснює набагато сильніший вплив на людину, ніж усі інші види мистецтва.

Але ж не всяка музика сприятливо впливає на організм людини. Сьогодні уяву молоді полонить музика масової культури (рок, реп, поп тощо). Під час перегляду чергового відео-кліпу поєднання мерехтливого зображення (кольорів, образів, сцен) з гучною ритмічною музикою епохи НТР допомагає “втєкти” від буденності, опинитися в іншій “уявній” реальності. Однак спеціалісти переконливо доводять, що сучасна музика не завжди позитивно впливає на емоційну сферу підростаючої особистості. Цей жанр мистецтва може викликати явище спрощених емоційних станів, посилення агресивності.

У науково-експериментальних працях вітчизняних учених доведено достовірні статистичні порушення ряду психічних функцій під дією року (зменшення обсягу короткочасної пам’яті, зниження рівня зрозумілого спілкування, виникнення почуття роздратованості й туги, виникнення почуття важкості) з паралельним порушенням характеристик мозку.

Необхідно зазначити, що сила звуку рок-музики на рок-концертах досягає надзвичайно великих 120 дБ, а загалом відомо, що смертельним для слуху людини є 160 дБ.

В ідеології рок-культури покладений фанатизм, який, на думку Г. Товстоногова, є добровільним рабством, що робить людину замкнутою у собі. Психофізіологічними факторами дії року є і збудження підкіркових структур головного мозку з неумовленими біологічними реакціями, і різке зростання збудженості ЦНС тощо. Перші результати впливу такої музики виявляються у слуховому апараті людини. За даними професора В.С. Гуковича, близько 40 % 13–15-річних любителів року страждають слуховими шумами, а близько 60 % 19–20 річних студентів виявляють ознаки туговухості.

Тасмниця нервової сили

Емоційне переживання – це джерело духовного світу особистості. Оскільки людина – істота емоційна, то емоційні переживання та почуття невід’ємні від духовного світу особистості. І саме твори мистецтва формують нашу емоційну культуру, культуру естетичних почуттів і смаків, духовну культуру нашого життя.

Стабільний нервово-психічний стан виконавця – це перший крок до успіху. Ми живемо в час надзвичайного напруження, яке поступово, але впевнено підриває всі основи нашого існування. Робота з аудиторією, слухачем додає ще більшого навантаження на нервову систему вчителя та виконавця. Медики вже давно довели, що головною силою тіла є нерви.

Нервова сила – джерело всього життя. Повсякденне життя проходить через наші нерви і про

це ніколи не треба забувати. Коли в нас є нервова сила, ми наповнені ентузіазмом, щастям, здоров'ям, з'являється впевненість у собі, долаються труднощі.

Наше здоров'я, сила, життєздатність і терпіння вимірюються нервовою силою, її енергія залежить, у свою чергу, від гармонійної діяльності життєвих органів. Із легень і серця кров крізь широкую циркуляційну систему потрапляє у кожен клітинку, розносить живлення по всьому тілу. Якщо один із органів погано працює, то кров не буде містити елементи, які необхідні для створення нервової сили. Якщо ви просинаєтеся вранці і відчуваєте млявість, утому, роздратованість або незадоволення, відчуваєте, "як тягнуться роки", якщо майбутнє здається безнадійним, то це означає, що з вашою нервовою системою щось недобре і їй потрібна допомога.

Існує лише один шлях – перебудова нервової сили. Тіло – організм, який має здатність до самозцілення. Йому тільки треба допомогти. Американці, наприклад, ідуть до психологів, витрачають великі кошти для того, щоб добитися релаксації нервового стану (розслаблене, гармонійне внутрішнє відчуття). Так, у деяких випадках психолог допомагає. Але, звісно, неможливо розраховувати, що психолог буде біля вас завжди, тим більше, за кулісами чи на сцені. Багато хто сьогодні вживає підбадьорювальні або заспокійливі засоби. Більшість з цього вибору таблеток рекламують по телебаченню. Але це все лише виснажує нерви.

Якщо ми не додаємо нашим нервам достатнього живлення, кисню, сну, а даємо лише стреси, напруження, гнів, заздрість тощо – ми тільки витрачаємо свою нервову силу. Нервове виснаження може закрити темними хмарами все життя і призвести до тяжких нещасть. Стреси, кава, наркотики, тютюн, ігроманія, алкоголь – вороги нервової системи, найвиснажливіші компоненти, які доводять до повного виснаження.

Накопичення нервової сили

Уміння жити довго й щасливо – це мистецтво, а на сцені – це супермистецтво. Тривала активна діяльність нервів небажана. Зосередьтеся на гармонії та спокої, що всередині вас. Не слухайте довго гучну музику, спочатку вона збуджує нестабільну нервову систему молоді людини, а трохи згодом руйнує.

Перед виходом на сцену потрібно займатися диханням, яке допомагає наситити кров киснем. За кулісами перед виходом на сцену не треба багато говорити, зайва балакучість розплекує нервову силу. Взагалі балакучі люди не бувають сильними духом. Усі душевні стани мають своє фізичне пояснення. Бадьорість може бути результатом тонізувальної дії сонячних променів, легкий поступовий загар добре підтримує нервову систему, має заспокійливий ефект.

Посмішка – приклад тісної взаємодії духовного і фізичного початку. Ми посміхаємось, коли нам добре, коли ми щасливі, але спробуйте посміхнутися, коли вам погано. Фізично посмішка майже завжди знімає

негативну душевну реакцію, змушує людину почувати себе краще.

Підсумовуючи сказане, доцільно додати, що йшлося більш про духовну нервову силу, яка створює сильний інтелект, міцну пам'ять, духовну та фізичну витривалість, котру може отримати студент. Але для того, щоб мати міцний організм, який спроможний довгі роки витримувати вокально-сценічну й педагогічну діяльність, треба займатися усім тілом.

У наші часи нервових депресій ми повинні сміливо дивитися в обличчя і хвилюванню, і страху. Не будемо думати, що зможемо втекти від них, але якщо фізична і духовна енергія достатньо високі, то можна вистояти перед будь-яким тиском: "Ви те, про що думаєте!"

Треба пам'ятати й про те, що поліпшений стан нервової сили не з'явиться сам собою, прямо за кулісами. Його треба наполегливо добиватися самостійно, впродовж повсякденного життя.

Формування сценічної культури

Сьогодні саме вокал об'єднує навколо себе всі види й жанри музичних мистецтв, тому так необхідно вдосконалювати форми виразності молодого вчителя, знайти орієнтири естетичного сприйняття краси у вихованні дітей та молоді.

Вивчення та аналіз діяльності педагогічних навчальних закладів, мистецьких факультетів із питань "Сценічна культура в педагогічному просторі", які розраховані на майбутніх учителів музики і вокального жанру, дають нам підставу зробити певні висновки. На основі передового виконавсько-педагогічного досвіду можна сформулювати деякі методичні рекомендації щодо вдосконалення системи комплексного виховання і підготовки в сучасних педагогічних вузах мистецького фаху вчителів і виконавців високого ступеню майстерності та яскравої особистості.

Завдання, мета, форми і методи виховання розглядаються нами відповідно до нових історичних обставин і завдань, аналізуються й критично використовуються для наступних років. Вони повинні розгортатися іншими видами класної та позакласної роботи.

Уважалося, що методологічною основою, теоретичною підставою для розв'язання поставленої проблеми можуть бути лише масові форми розвитку сценічної культури в діяльності вузів. Ці форми допомагали залучити до художньо-сценічної діяльності широкі сфери студентських самодіяльних колективів. Великий вплив на формування виконавської діяльності й загальної культури майбутнього вчителя здійснює також церква як змістом релігійної віри, так і широким залученням студентів до церковних обрядів: співу в церковних хорах, релігійних заходів (вінчання молодих, служіння літургій на великі свята тощо).

Міністерство освіти і науки сприяло масовому розвитку позанавчальних форм виконавської діяльності у вузах. Теорія і практика діяльності педагогічних вузів у цій галузі свідчить, що методисти, організатори у всі періоди прагнули розробити

відповідну обґрунтовану науково-методичну систему як сукупність певних взаємопов'язаних сторін, що забезпечують формування сценічної культури майбутніх учителів. Набутий досвід виховання у галузі колективних структур студентських художніх колективів дає можливість формування потреби в постійній сценічній самоосвіті. Він висвітлює потребу в виконанні завдань, пов'язаних із особистим планом сценічної майстерності, в озброєнні знаннями в галузі сценічної культури й особистої, виконавської діяльності як митця-виконавця і педагога.

Досвід педагогічних вузів у цій сфері свідчить, що курс сценічної майстерності завойовує авторитет у студентів, бо він тісно пов'язаний із сучасним життям, вони відчують його вплив на свій розвиток, і студенти задовольняють потребу в цих знаннях для майбутньої професії. Крім лекційно-практичних занять, виправдовує себе досвід написання рефератів до підготовки методичних рекомендацій і сценаріїв виховних заходів сценічної діяльності учнів, участь у диспутах, конференціях, педагогічних читаннях, до аналізу сценічних можливостей підручників, оформлення сцени, посібників.

Підсумковою роботою є складання екзамену, написання реферату з курсу "Сценічна майстерність". Доцільною є модульна система оцінки вдосконалення своїх індивідуальних якостей, свого стилю виразності, способу життя, культури (мови, співу, доцільного одягу, прикрас, жесту тощо), прагнення втілити свою майстерність та яскраву особистість у свою професійну роботу.

Важливим етапом сценічної майстерності повинна бути наукова організація формування сценічної культури майбутнього вчителя. Вона розпочинається з дослідження рівня розвитку сценічної культури першокурсників, їхніх аудіо- і відеозаписів, інтересів, побажань, на основі яких розробляється система сценічного виховання студентів на весь період навчання в університеті, а також з урахуванням потреб школи. Диференціювання здійснюється урахуванням специфіки майбутньої спеціальності.

Досвід свідчить, що в більшості першокурсників є потреба та бажання щодо участі в різних заходах сценічної творчості, тому завдання мистецьких факультетів полягає у тому, щоб задовольнити й

розвинути ці потреби й бажання. Нереалізованість потенційно обдарованих особистостей у сценічній діяльності призводить до інертності й байдужості студента. Тут провідне місце займає читання обов'язкового курсу сценічної майстерності. Ефективність цього курсу значно підвищується, якщо читається він після того, коли студенти провчилися з дисциплін постановки голосу й сольного співу, добре володіють певним обсягом знань і вмінь.

Курс сценічної культури й майстерності дає можливість систематизувати й поглибити набуті знання, досвід, сформувати естетичні смаки, погляди, визначити свій імідж, озброїтися критеріями й методами аналізу естетично-сценічних явищ у творчій діяльності. Ця мета досягається погодженими діями кафедр факультету, коли увага приділяється педагогічному аспекту й практичній роботі майбутнього вчителя. Педагогічній спрямованості курсу сприяє також запрошення на зустріч зі студентами провідних майстрів культури міста та області, досвідчених педагогів, які мають великий виконавський досвід. Практичні способи реалізації завдань сценічної культури повинні бути тісно пов'язані з майбутньою роботою студента, яка має будуватися як на особистісній творчій ниві, так і на високому рівні керівництва творчим потенціалом дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. Под ред. В.К. Шацкой. – М., 1955. – С. 6.
2. Матеріали Всесоюзної наукової конференції з питань естетичного виховання у вищих і середніх навчальних закладах. – М., 1970.
3. Іваницький А.І. Українська народна музична творчість: Посібник для вищих та середніх навчальних закладів. – К.: Наук. думка, 1979.
4. О.Я. Ростовский. Методика викладання в основній школі. – Тернопіль: Навчальна книга, 2001.
5. Р. Валькевич. Сценічна культура в педагогічному просторі. Навчально-методичний посібник. – Кіровоград, 2005.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валькевич Раїса Андріївна – професор кафедри хорового диригування та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка, Народна артистка України.

Наукові інтереси: проблеми вокальної педагогіки.

ШЛЯХОМ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМ-МНОЖИНИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ЗМІННОЇ "РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ"

Наталія ВАСИЛЕНКО, Олексій РЕВА, Василь ФЕДІЄНКО (Кіровоград)

Методологічні засади формування терм-множини лінгвістичної змінної "Рівень навчальних досягнень"

Застосовуючи положення нечітких множин і лінгвістичної змінної, розроблені методологічні основи формування терм-множини лінгвістичної

змінної "Рівень навчальних досягнень" для здійснення більш повного і всебічного кількісно-якісного вимірювання і оцінювання знань. Визначені необхідні кваліфікатори, модифікатори, квантифікатори, розроблені терм-множини і проведений відповідний

порівняльний аналіз 5-бальної, 7-бальної (європейської “по-легшеної”), 9-бальної, 10-бальної і 12-бальної шкал оцінювання знань. Визначено, що 100-бальна шкала є універсальною “лінійкою” вимірювання обсягу знань, спираючись на які, слід переходити до якісного їх оцінювання, використовуючи спеціальні функції належності.

Європейський вектор освітянської системи України [1] потребує нагальної досконалої перебудови всіх ланок безперервного ланцюгу навчального процесу вітчизняних ВНЗ та наповнення його сучасним науково-методичним змістом. У контексті наших досліджень йде-тьця, насамперед, про вдосконалення процесів кваліметрії знань в тих, хто навчається, роз-робку алгоритмів і технологій переходу з однієї оціночної системи в іншу.

На теперішній час проблема, що сформульована, набуває все більшу актуальність, то-му що, з *одного боку*, українська молодь одержує чисельні гранти від урядів багатьох країн (Європи, США, Мексики та ін.) для отримання престижної сучасної освіти, вкрай потрібної їй для подальшої ефективної розбудови держави. У зв’язку з цим відразу ж порушується питання щодо переводу результатів навчання випускників шкіл, студентів ВНЗ, магістрантів, аспірантів тощо у оціночну систему закордонного закладу освіти, куди вони направляються на навчання, і навпаки (нострифікація).

Слід відмітити, що у європейських країнах існують різноманітні системи оцінки ака-демичних успіхів тих, хто навчається. Цим системам притаманні як національні особливості, так і специфіка, що традиційно вважається властивою певним закладам освіти. Виходячи з наведеного, для узгодженості і певної стандартизації оцінок рівнів навчальних досягнень (РНД) у державах співдружності єврокомісія розробила так названу “полегшену шкалу” оцінювання знань (графи 1, 2 табл. 1). І вже справа кожної країни чи закладу освіти розробити і оприлюднити рекомендації, алгоритми, процедури переходу з національної оціночної системи у загальноєвропейську і навпаки.

Практика, що існує в Україні, показує, що порушена проблема легко вирішується в одному і тільки в одному випадку, а саме коли особа, яка збирається навчатись за кордоном, в документах, що засвідчують досягнутий нею рівень академічних успіхів, має з усіх навчальних дисциплін відмінні оцінки (“excellent”). У протилежному випадку остаточне рішення щодо зарахування результатів навчання залежить від закладу освіти (чи іншого уповно-важеного відповідною державою органу), який приймає цю особу до лав своїх студентів. І жодного оскарження бути не може.

Ось чому єврокомісія для запобігання можливого свавілля у взаємному визнанні РНД запропонувала дуже просту, навіть тривіальну методу переходу з однієї оціночної системи в іншу (табл. 1), в якій за основу

береться звичайний рейтинг студента з конкретної навчальної дисципліни. Очевидні недоліки таких пропозицій:

- порівнюються не кількісні показники, тобто, обсяги знань, а рейтинги - якісні;
- однакові за реальним РНД студенти у різних навчальних вибірках (навчальних по-токах) можуть одержати близькі, але ж різні оцінки;
- і навпаки, різні за РНД студенти можуть одержати однакові рейтинги, тобто одна-кові оцінки за шкалою ESTS.

Вважаємо, що наведене проковує необ’єктивність у нострифікації РНД студентів.

Ситуація, що розглянута, погіршується в Україні і іншими негараздами, зокрема:

- повною взаємною неузгодженістю шкал оцінювання знань (4-бальної, 12-бальної, 100-бальної), що запроваджені у вітчизняних закладах освіти;
- при цьому діючі рекомендації щодо переходу від оцінювання знань у 4-бальній

Таблиця 1. Європейська “полегшена шкала” оцінювання знань ECTS

Оцінка ECTS	Визначення та кількість студентів, які мають відповідний рейтинг	Пропозиції авторів	
		Оцінка	Якісна характеристика
1	2	3	4
A	ВІДМІННО – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок, - 10%	7	Дуже високий
B	ДУЖЕ ДОБРЕ – вище середнього рівня з кількома помилками, - 25%	6	Високий
C	ДОБРЕ – в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок, - 30%	5	Вище середнього
D	ЗАДОВІЛЬНО – непогано, але зі значною кількістю недоліків, - 25%	4	Середній
E	ДОСТАТНЬО – виконання задовольняє відповідні критерії, - 10%	3	Нижче середнього
FX	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібно попрацювати перед тим, як отримати залік	2	Низький
X	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота	1	Дуже низький

шкалі до 12-бальної (рис. 1) [2] штучні, не мають науково-методичного обґрунтування, спираються на інтуїтивне намагання “покращити” 4-бальну шкалу шляхом введення додат-кових градацій, котрі додають до балів плюси та мінуси, тому не досконалі і не зрозумілі певній частині викладацького складу;



Рис. 1. Діючі рекомендації щодо переходу в оцінюванні знань від 4-бальної шкали до 12-бальної

- як 12-бальна, так і 100-бальна шкали не в повній мірі використовуються для змі-шаного (“нечіткого”) кількісно-якісного вимірювання і оцінювання знань [3] та ін.

Тільки перелічені недоліки переконливо свідчать про наявність певних хибних ланок у безперервному ланцюгу навчального процесу українських закладів освіти. Оперативно йо-го розірвати, на жаль, неможливо, тому що вітчизняні дослідники, не зважаючи на певне позитивне зрушення у цьому напрямку [4-7], приділяють проблемам, що розглянуті, все ж недостатньо уваги. В той же час у роботі [3] вперше в історії педагогічних досліджень процеси кваліметрії знань розглянуті з позицій застосування методів нечіткої математики [8-16], що відкриває широкі перспективи закладення науково-обґрунтованих методологічних основ їх вдосконалення. Стаття є логічним продовженням низки наукових досліджень, що проводяться під керівництвом проф. О.М. Реви у напрямі психолого-педагогічної кваліметрії навчально-виховного процесу [3,17-23].



Уявимо всі знання з певної навчальної дисципліни як сукупність точок деякого континууму (рис. 2).

Під *вимірюванням знань*, спираючись на [12, 24-27], будемо розуміти приписування результатам відповіді учня, студента певних чисел згідно з правилами, які визначаються характеристиками і особливостями шкал вимірювання, що використовуються. Отже, якщо йдеться про вимірювання, скажімо, у так названих *інтервальних шкалах*, то необхідно знайти точку континууму на рис. 2, яка б адекватно відображала РНД того, хто навчається, і давала чітке уявлення про об'єм його знань. Зручним для цього є використання 100-бальної шкали, тому що вимірювання знань у межах $[0, 100]$ дає можливість переходу від *інтервальної* до більш досконалої та універсальної *абсолютної шкали*, дуже ефективною при кількісному аналізі академічних успіхів.

Об'єм знань, що був виміряний викладачем за результатами відповіді учнів, студентів (форма контролю і конкретний зміст навчальних завдань, що при цьому використовуються, має бути предметом окремих досліджень і нами у межах цієї статті свідомо не розглядаються) дає можливість формально розрізнити (диференціювати, класифікувати) їх за РНД шляхом присвоєння певного балу прийнятої шкали. Саме таким чином здійснюється *номінальне вимірювання*. Причому чітких, науково-обґрунтованих співвідношень між вимірним обсягом знань і їх оцінкою (позначкою) не існує.

Точки, що визначаються на континуумі знань у процесі відповіді (або бали шкали оцінювання, що були визначені, спираючись на певну сукупність знань), дозволяють також про-ранжирувати тих, хто навчається, що відповідає вимірюванню у *шкалі впорядкування*. Теоретично таке вимірювання можна наочно уявити так, як це подано на рис. 2. З нього випливає, що учні *B* і *C* мають за результатами виконання певних завдань, які добре формалізуються, тому дозволяють одержати кількісну оцінку обсягу знань, що охоплюються цими завданнями, однаковий рівень навчальних досягнень: $B=C$. Нехай учень *A*, виконуючи ті ж самі завдання, показав більш високий результат. Тому точка, що відповідає його рівню академічних успіхів, знаходиться на осі знань правіше. Таким чином, наведена парадигма дозволяє наступним чином впорядкувати (проранжирувати) цих гіпотетичних учнів: $A > (B=C)$, де $>$ — позначка переваги.

Привернемо увагу на те, що є принципова, методологічна різниця між вимірюванням і оцінюванням чого-небудь. Дійсно, зріст людини спочатку вимірюється за допомогою вертикальної лінійки у метричній системі, а потім якісно оцінюється (*високий, середній, низький*). І це є принципово важливим для індустрії масового пошиття одягу, тому що антро-пометричні дані людини, які використовуються для формування певних розмірів, у тому числі і зріст, уявляються як лінгвістичні, якісні її характеристики, що поєднують сукупність точок на шкалі вимірювань.

Чи боксери спочатку проходять чіткі вимірювання своєї ваги, а потім розподіляються по певним ваговим категоріям (*суперваговика, ваговика* і т. ін.), що дозволяє формувати приблизно однакові за потенційною силою групи спортсменів.

Ми можемо у будь-який момент чітко визначити вік людини, спираючись на день і рік її народження та поточну дату, проте практично завжди даємо цьому вікові ще й якісну, експліцитну, лінгвістичну характеристику-диференціацію (*похилого віку, молодий, юнак, підліток* і т. ін.), в цілому приблизно уявляючи, про який саме відрізок життя людини йдеться.

Принципово важливою є експліцитна, якісна, лінгвістична характеристика-диференціація РНД учнів та студентів. На теперішній час відмова від такого оцінювання, скажімо, у 12-бальній шкалі пояснюється начебто необхідністю запобігти морального травмування учнів. Дійсно, травмування в процесі поточного (під час навчання у школі, включаючи випускні экзамен) вимірювання і оцінювання знань нібито відсутнє, тому що всі бали шкали визнані *позитивними*, проте відсутня і мотивація та направленість того ж учня на опанування знаннями. Хоча, з іншого боку, травмування все ж реально відбувається пізніше, коли такий учень не зможе подолати вступні випробування у ВНЗ. При цьому спеціально оговоримось, що визначений та вказані

попередні недоліки стосуються тільки організації використання і методичного забезпечення 12-бальної шкали, а не притаманних їй ефективних внутрішніх, глибинних навчальних властивостей, як було показано у роботі [3].

У 100-бальній шкалі така якісна сторона вимірювання і оцінювання знань буде принципово неможлива, тому що психофізіологічні можливості викладача [3, 17, 28, 29] не дозволяють йому запам'ятати 100 (!) якісних характеристик відповіді учнів. Тим більше, що, як впливає з [14], існує практика, коли певні викладачі, використовуючи 100-бальну шкалу, застосовують ще проміжні (!) градації вимірювання знань, вводячи “дробові” бали. Отже, йдеться, з одного боку, про необхідність використання 100-бальної шкали для вимірювання обсягу і рейтингової оцінки знань, а, з іншого боку, про перехід у оцінці цього обсягу до деякої якісної шкали, якою може бути і 4-бальна, і 7-бальна, і 12-бальна, і будь-яка інша шкала оцінювання, за умови, що для неї буде розроблене методичне забезпечення повного кількісно-якісного вимірювання.

Якісний аналіз та характеристику відповіді учня, студента зробити нескладно, якщо спиратись на базовий принцип формування шкал оцінювання “погано (сильно) – нейтрально (0) – добре (сильно)”, чи більш детально “сильно – середнє – слабо – 0 – слабо – середнє – сильно” [7,8] і т. п. Тоді можна одержати такі якісні, характерологічні, лінгвістичні оцінки найвідоміших шкал, що подані у табл. 1 та на рис. 3, 4.

Особливо привертаємо увагу на те, що:

- між оцінками діючих шкал немає чітко визначених границь на осі знань. Чіткість, що подана на рис. 5, умовна і пояснюється особливостями наочної побудови рисунку, а не властивостями вимірювання і оцінювання знань;

- для уніфікації якісного аналізу змісту різноманітних шкал нами були привласнені певні ранги і характеристики балам європейської “полегшеної шкали” оцінювання знань (графи 3, 4 табл. 1) з врахуванням рекомендацій роботи [30].

В порівняльному аналізі ми застосували також стенайни і стени, тому що ці шкали оцінювання широко використовуються як у психологічних дослідженнях, так і для оцінок знань у певних країнах [14,31].

Аналіз 12-бальної шкали (рис. 4) проведений з двох позицій [3]. Перша, коли спираючись на нормативні документи МОН [2], де визначено 4 рівні компетентності учнів (ни-зький, середній, достатній, високий), ми кожному з них, в свою чергу, поставили у відповідність ще три поглиблених РНД: поганий (гірший), середній, кращий (рис. 4а). Друга позиція, навпаки, полягає у тому (рис. 4б), що спочатку весь спектр знань умовно поділяє учнів на три категорії: “поганих (гірших)”, “середніх”, “кращих”, а потім здійснюється характеристика РНД, спираючись на чотири зазначені рівні компетентності.

З наведеного впливає необхідність оптимізації процесу оцінювання знань за критерієм їх якісної класифікації-характеристики. Застосуємо методи нечіткої математики [8-16] для уявлення кожної розглянутої оцінки-характеристики у якості деякої лінгвістичної змінної – складової терм-множини (множини термінів) узагальненої лінгвістичної змінної “РНД”.

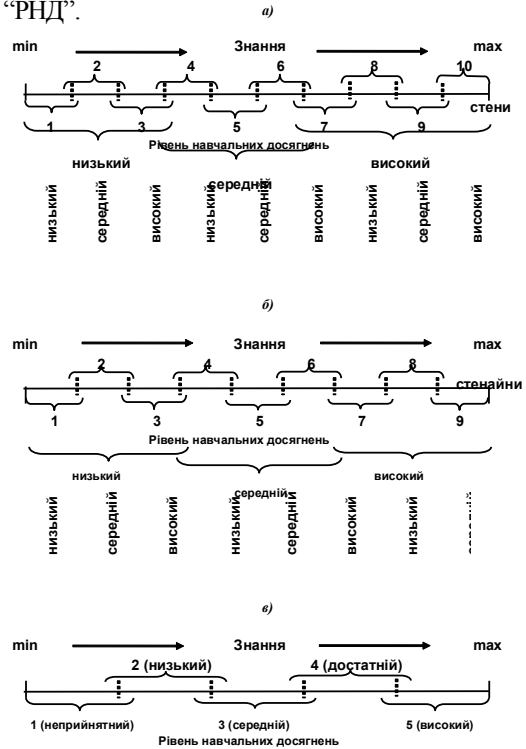


Рис. 3. Якісна диференціація рівнів знань при застосуванні

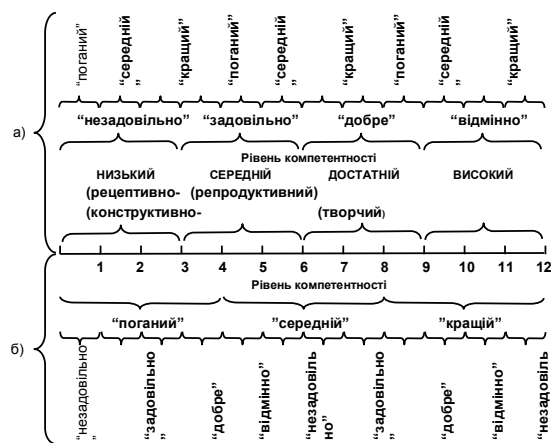


Рис. 4. Характерологічний аналіз оцінок 12-бальної шкали

У загальному випадку лінгвістична змінна – це така, значеннями якої є слова чи речення природної або штучно створеної мови. Головний сенс її застосування полягає у тому, що “елементами мислення людини є не числа, а елементи деяких нечітких множин або класів об’єктів, для яких перехід від “належності” до “неналежності” не стрибкоподібний, а безперервний” [8]. Такий підхід слід використовувати при прийнятті рішення щодо

кількісно-якісного оцінювання знань з тією особливістю, що кінцевими є все ж не кількісні, а якісні характеристики, хоча вони і спираються на кількісні вимірювання знань. У повсякденні ми спостерігаємо багато таких прикладів, зокрема, лінгвістичними змінними є:

– *вік* – лінгвістична змінна, якщо вона приймає лінгвістичні (*молодий, не молодий, дуже молодий, достатньо молодий, старий, не дуже старий і не дуже молодий* і т. ін.), а не чисельні (скажімо, 20, 21, 22, ... років) значення;

– *вага* – *важкий, дуже важкий, ..., легкий, ...*, а не 1, 2, ..., 10, 20, ..., 100, ... 1000 кг;

– *зовнішність* – *дуже красивий, ...*;

– *ефективність* – *висока, середня, низька* і т. под.

Лінгвістичні змінні достатньо точно виражають зміст тексту, котрим описуються явища і процеси, що застосовуються при спілкуванні (діалозі) людей. При спілкуванні (діада “викладач – той, хто навчається”), що пов’язане з аналізом ситуації і вибором рішення (вимірювання і оцінювання знань), дійсно з’являється необхідність використання кількісних характеристик. Однак, з іншого боку, ще більше зростає необхідність використання якісних характеристик (формалізованих якісних категорій), особливо при аналізі відповіді і виборі рішення (оцінки) викладачем за допомогою ПЕОМ [32,33].

Слід привернути увагу на те, що *значення лінгвістичних змінних*:

– по-перше, *проблемно орієнтовані*, тобто, залежать від того, для якого конкретно випадку вони використовуються. Наприклад, для лінгвістичної змінної *вік* значення *старий* відповідає 10 рокам при вступі, скажімо, в балетне училище чи секцію художньої гімнастики і 30 рокам при вступі в школу парашутистів;

– по-друге, *професійно орієнтовані*. Саме тому фахівці з різних спеціальностей, зокрема, водій автомобілю і льотчик по-різному характеризують поняття “далеко – близько”, “швидко – повільно”. Ті самі ж викладачі можуть по-різному оцінювати ті ж самі знання, скажімо, диференціально-інтегрального обчислення в учня школи і студента фізико-математичного факультету університету;

– по-третє, мають місце також *ситуаційні особливості*. Поняття “далеко – близько”, “швидко – повільно” по-різному відноситься до велосипеда, машини, що поливає вулицю, пожежного автомобіля, коли вони рухаються назустріч;

– нарешті, по-четверте, вони є *індивідуальними* для кожної людини при оцінці творів мистецтва, поведінки оточуючих, РНД і т. под.

Сукупність значень лінгвістичної змінної складає *терм-множину (множину термінів)* цієї змінної. Ця множина у загальному випадку може мати безкінцеву кількість елементів. Наприклад, терм-множина лінгвістичної змінної *вік* можна уявити так

$$T^M(\text{Вік}) = \text{молодий} + \text{не молодий} + \text{дуже молодий} + \text{не дуже молодий} + \text{дуже дуже молодий} + \dots + \text{старий} + \text{не старий} + \text{дуже старий} +$$

+ *не дуже старий і не дуже молодий* + ... + *середнього віку* +

+ *не середнього віку* + *не старий і не середнього віку* + ... + *надзвичайно старий* + ...

де $T^M()$ – формальна позначка терм-множини;

+ – позначка об’єднання, а не арифметичного підсумовування.

За аналогією можна сформулювати терм-множину лінгвістичної змінної “РНД”, яку ми досліджуємо:

$$T^M(\text{РНД}) = \text{великий} + \text{дуже великий} + \text{величезний} + \text{не дуже великий} +$$

+ *не великий і не маленький* + *невеликий* + *малий* +

+ *дуже малий* + *не дуже малий* + ...

Лінгвістична змінна має *структуру* у тому розумінні, що вона пов’язана з двома пра-вилами [8]. Перше, – *синтаксичне правило G*, – визначає спосіб породження лінгвістичних змінних, що належать терм-множині цієї змінної. При цьому звичайно уявляється, що елементи терм-множини породжуються безконтекстною граматику.

Друге, – *семантичне правило M*, – визначає спосіб обчислення сенсу будь-якої лінгвістичної змінної.

Крім первинних термів лінгвістичне значення може включати в себе зв’язки, такі, як “і”, “або”, ..., “ні” і т. под.; антитезу “не”; такі невизначеності, як *дуже, більш-менш, абсо-лютно, зовсім, безумовно, надзвичайно, до певної міри* і т. п., котрі видозмінюють сенс пер-винних термів особливим чином, незалежним від контексту.

Наведені *правила* реалізуються через відповідні *кваліфікатори, модифікатори, кван-тифікатори*, за допомогою яких формується відповідна терм-множина. Розглянемо їх більш детально, спираючись на [11].

Кваліфікатори – нечіткі категорії, що характеризують ознаку предмету або людини (“молодий”, “добрий”, “блондинка”, “високоавтоматизований”). Вони бувають такі, *що опи-сують* (K^0), *змістовні* (K^1) та *функціональні* (K^2).

Кваліфікатори, що описують, K^0 – це такі, які можуть або мати розмірну шкалу (фі-зичні, демографічні, економічні поняття), тобто, “довгий”, “старий”, “дешевий” або не ма-ють розмірної шкали (кольорові, тактильні, нюхові, слухові, смакові відчуття), тобто, “ро-жевий”, “гарячий”, “голосний”, “солений” (при цьому розмірність розуміється у повсякден-ному уявленні).

Кваліфікатори змістовні, K^1 – це такі, що пов’язані як з предметами (“гарний авто-мобіль” або “улов”), так і з людьми або антропоморфізуемими істотами (“розумний пес”, “добра людина”, “хороший студент”).

Кваліфікатори функціональні, K^2 – це такі, що пов’язані або з прагматичною харак-теристикою предмету як цілого (“автоматизований об’єкт”, “складна система”), або із прагматичною характеристикою людини, як цілого (професійно вмільий, досвідчений). При описі предмету або людини можуть використовуватись як множини ознак одного класу, так і множини ознак, що належать різним

підкласам. При цьому можлива транспозиція ознак підкласів “людина” у підкласи “предмет” і навпаки.

Модифікатори – це нечіткі категорії, що уточнюють значення кваліфікатора. Вони бувають двох видів:

– *такі, що локалізують*, – котрі уточнюють значення окремої ознаки (“дуже”, ”приблизно”, ”майже”, “в вищому ступені”, “зневажливо мало”);

– *такі, що зіставляють*, – котрі уточнюють значення ознаки, що розглядається відносно іншого предмету чи іншого стану даної ознаки (“більш привабливий”, “менш товстий”, ”біжить швидше”, “адекватний”).

Модифікатори можуть суміщатися як з кваліфікаторами, так і з квантифікаторами.

Квантифікатори – це нечіткі категорії, що описують кількість предметів або повторюваність дій (“завжди (отримував позитивні оцінки)”, “часто”, “швидко (знаходив правильну відповідь)”, “сильно”, “багато”, “декілька кроків”, “мало горобців”, “багато вживав”, “мало (багато) успішних студентів”, “часто частувався”, “часте явище”).

Виходячи з наведеного, нами були визначені відповідні, найбільш уживані кваліфікатори, квантифікатори і модифікатори і побудовані термножини лінгвістичної змінної РНД (табл. 2), що дозволяє з єдиних позицій зробити порівняльний аналіз всіх шкал оцінювання знань, що розглядаються у цій статті.

У загальному випадку застосовується наступна процедура.

З термножини лінгвістичної змінної “РНД” вибирається ряд термів, що знаходяться у співвідношенні порядку один з одним і поділяють область існування лінгвістичної змінної, тобто всю сукупність знань, приблизно на рівні підобласті. Далі користуються таким порядком остаточного формування та вибору термів-складових термножини.

1. Спочатку вибираються два основних (атомарних) терми: “непомітний” і “величезний” РНД. Якщо терм був складений з одного слова чи декількох слів, що завжди фігурують одне з одним, то його називають *атомарним термом*. Терм, що формується з одного або більше атомарних термів, називається *складеним*. В подальшому, спираючись на практику оцінювання знань під цими атомарними термами ми будемо розуміти “неприйнятний” і “відмінний” РНД.

2. Вибираємо один з термів, значення котрих лежать приблизно на середині інтервалу між атомарними термами. Оскільки значення термів “не дуже великий” і “не дуже малий” можна вважати однаковими у тому розумінні, що кожний з них означає приблизну рівність властивостей: “непомітний” і “величезний”, то доцільно вибрати більш простий за структурою серединний терм “не малий і не великий (чи адекватний йому “не великий і не малий)”, який буде відповідати середньому РНД, тобто

загальнозрозумілій оцінці “задовільно” (табл. 2). При цьому будемо мати на увазі, що інтервал знань, який відповідає цьому терму зовсім необов’язково має точно співпадати з серединою шкали вимірювання знань (рис. 3). Якщо у дослідженнях будуть брати участь викладачі-експерти з яскраво вираженою харизмою, то інтервал знань, який відповідає оцінці “задовільно”, буде зміщатися вправо, що в цілому відповідає політиці МОН України щодо підвищення вимогливості до РНД тих, хто навчається. У протилежному випадку викладачі будуть демонструвати схильність до ліберально-демократичного оцінювання знань.

Таблиця 2. Зіставлення якісних характеристик балів-термів різноманітних шкал оцінювання знань

Бал / терм	Якісна характеристика балу шкали оцінок					
	5-тибальна	7-мибальна	9-тибальна	10-тибальна	12-тибальна	
1 / T ₁	Непринятно	Непринятно	Непринятно	Непринятно	Непринятно	
2 / T ₂	Погано	Дуже погано	Дуже погано	Дуже погано	Дуже погано	
3 / T ₃	Задовільно	Погано	Погано	Погано	Погано	
4 / T ₄	Добре	Задовільно	Недостатньо задовільно	Недостатньо задовільно	Недостатньо задовільно	
5 / T ₅	Відмінно	Добре	Задовільно	Задовільно	Задовільно	
6 / T ₆	–	Дуже добре	Цілком задовільно	Цілком задовільно	Цілком задовільно	
7 / T ₇	–	Відмінно	Добре	Добре	Недостатньо добре	
8 / T ₈	–	–	Дуже добре	Дуже добре	Добре	
9 / T ₉	–	–	Відмінно	Майже відмінно	Дуже добре	
10 / T ₁₀	–	–	–	Відмінно	Недостатньо відмінно	
11 / T ₁₁	–	–	–	–	Майже відмінно	
12 / T ₁₂	–	–	–	–	Відмінно	

3. Далі вибираємо два терми, значення яких ділять відрізки між серединним і атомарними термами приблизно навпіл. Привертаємо увагу, що йдеться саме про середину між термами, а не відповідними областями знань.

4. Остаточо вибираємо терми, що характеризують межові міри обсягу знань. При цьому слід враховувати, що терм “неприйнятний” має значеннєвий відтінок твердження про відсутність знань, а терм “відмінний” (“величезний”) зі збільшенням розмірності шкали все менше відрізняється від найближчого.

5. Будь-який терм може бути створеним з сусіднього атомарного терму за допомогою модифікатора “дуже”, якому в теорії нечітких множин відповідають:

- операція концентрації

$$\mu_{\tilde{T}_i}(\text{дуже добрий}) = \mu_{T_i}^2(\text{добрий})$$

- операція розтягання

$$\mu_{\tilde{T}_i}(\text{дуже поганий}) = \mu_{T_i}^{0.5}(\text{поганий})$$

Таким чином, шкала оцінки знань є впорядкованою множиною нечітких підмножин \tilde{T}_i (балів - рангів), в якій:

- для 4-бальної шкали

$$\tilde{T}_{12} < \tilde{T}_{11} < \tilde{T}_{10} < \tilde{T}_9$$

- для “полегшеної” шкали ESTS

$$\tilde{T}_X < \tilde{T}_{FX} < \tilde{T}_E < \tilde{T}_D < \tilde{T}_C < \tilde{T}_B < \tilde{T}_A$$

- для 12-бальної шкали

$$\tilde{T}_1 < \tilde{T}_2 < \tilde{T}_3 < \tilde{T}_4 < \tilde{T}_5 < \tilde{T}_6 < \tilde{T}_7 < \tilde{T}_8 < \tilde{T}_9 < \tilde{T}_{10} < \tilde{T}_{11} < \tilde{T}_{12}$$

Щодо стосується 12-бальної шкали, то, як випливає з [3,25], 12 об'єктів в процесі оцінювання знань можуть ефективно розрізняти тільки найбільш досвідчені викладачі, які, на превеликий жаль, не складають абсолютної більшості викладацького складу навчальних установ України. Тому, орієнтуючись на РНД, що нормативно визначені МОН (рис. 5а) [2], ми можемо розглянути ще один, полегшений підхід до формування терм-множини лінгвістичної змінної РНД, як це вже було запропоновано [3]:

$$\begin{aligned}
 T^M(\text{РНД}) &= \tilde{T}_1 + \tilde{T}_2 + \tilde{T}_3 + \tilde{T}_4 + \tilde{T}_5 + \tilde{T}_6 + \tilde{T}_7 + \tilde{T}_8 + \tilde{T}_9 + \tilde{T}_{10} + \tilde{T}_{11} + \tilde{T}_{12} = \\
 &= \overset{1 \text{ бал}}{\text{гірший серед}} \quad \overset{2 \text{ бали}}{\text{двієчників} + \text{середнячок серед двієчників} +} \\
 &\quad + \overset{3 \text{ бали}}{\text{крайній серед двієчників} +} \quad \overset{4 \text{ бали}}{\text{гірший серед трієчників} +} \\
 &\quad + \overset{5 \text{ бали}}{\text{середнячок серед трієчників} +} \quad \overset{6 \text{ бали}}{\text{крайній серед трієчників} +} \\
 &\quad + \overset{7 \text{ бали}}{\text{гірший серед "хорошистів"} +} \quad \overset{8 \text{ бали}}{\text{середнячок серед "хорошистів"} +} \\
 &\quad + \overset{9 \text{ бали}}{\text{крайній серед "хорошистів"} +} \quad \overset{10 \text{ бали}}{\text{гірший серед відмінників} +} \\
 &\quad + \overset{11 \text{ бали}}{\text{середнячок серед відмінників} +} \quad \overset{12 \text{ бали}}{\text{крайній серед відмінників} +}
 \end{aligned}$$

Зазначене має безумовну перевагу перед поданим у графі 6 табл. 2, тому що не дуже досвідченому викладачеві більш зручно спочатку визначитись із загальною компетентністю того, хто відповідає (низькою, середньою, достатньою, високою, до яких він звик, застосовуючи 4-бальну шкалу), а потім уточнити оцінку у межах цієї компетентності за принципом “погано – середнє – добре”, ніж відразу виставляти одну з дванадцятьох оцінок. Саме тому більш зручними є випадки використання стеноїнів і стеноїв, коли їх застосування передбачає теж двохетапне оцінювання (рис. 4а,б), ніж запам'ятовування 9-ти чи 10-ти оцінок (графи 4, 5 табл. 2).

Кожній оцінці (терму) вибраної шкали оцінювання знань повинна відповідати спеціальна *функція належності*, яка показує ступінь належності певного обсягу знань певному терму. Побудова такої функції має свою специфіку і потребує, як показано у роботі [3], спеціальних досліджень.

ВИСНОВКИ

1. Успішне рішення педагогічної задачі вимірювання і оцінювання знань неможливе без визначення експліцитної, якісної класифікації-характеристики рівня академічних успіхів тих, хто навчається. Така класифікація-характеристика грає виховну роль і стимулює та мотивує учнів, студентів на опанування знаннями.

2. Визначена принципова різниця між поняттями вимірювання (кількісного) і оцінювання (специфічно кількісно-якісного) знань.

3. Повне кількісно-якісне вимірювання і оцінювання знань учнів, студентів має таку природу (не ранжируючи):

- просте формальне розрізнення тих, хто навчається за РНД за допомогою визначених позначок;
- ранжирування тих, хто навчається, за РНД;
- якісна характеристика РНД, орієнтуючись на нечіткі значення обсягу знань;

- кількісне вимірювання і оцінювання обсягу знань.

Застосування лінгвістичної змінної “РНД” дозволяє здійснити перші з трьох перелічених вимірювань і оцінювань знань.

4. Проведено порівняльний аналіз якісних характеристик-класифікацій 5-бальної, 7-бальної (“полегшеної” європейської), 9-бальної (стеноїнів), 10-бальної (стеноїв) та 12-бальної шкал оцінювання знань, спираючись на діючі рекомендації. Ці характеристики є зрозумілими і логічними, проте формувалися, виходячи з багатого психолого-педагогічного досвіду їх розробників, не мають наукового підґрунтя, тому не є досконалими.

5. Усунено недоліки кількісно-якісного вимірювання при використанні 12-бальної шкали оцінювання знань.

6. 100-бальна шкала має використовуватися для модульно-рейтингового вимірювання і оцінювання знань, а також як універсальна лінійка для переходу у будь-яку систему якісного оцінювання знань.

7. Замість запам'ятовування балів шкали оцінювання знань, більш ефективним слід вважати побудову характерологічних якісних оцінок-класифікацій знань за двохетапним підходом, коли викладач спочатку з'ясовує рівень компетентності учня, студента, а потім здійснює оцінювання знань у межах цього рівня за схемою “погано – середнє – добре”.

8. Розглянуті теоретичні положення нечітких множин і лінгвістичних змінних, зокрема, понять кваліфікаторів, модифікаторів і квантифікаторів, дозволили сформувати підходи до формування терм-множини лінгвістичної змінної “РНД” для будь-якої за розмірністю шкали і таким чином робити повне кількісно-якісне вимірювання і оцінювання знань.

9. Вищенаведене дозволяє зробити узагальнений висновок про дійсну розробку методологічних засад формування терм-множини лінгвістичної змінної “РНД”, які є універсальними і можуть бути застосовані для розробки і вдосконалення будь-якої оціночної шкали.

10. Подальші дослідження у напрямі вимірювань і оцінювань знань слід проводити у таких напрямках:

- розробки моделей – емпіричних функцій належності лінгвістичної змінної “РНД” для переходу з однієї оціночної системи в іншу при універсальній 100-бальній шкалі вимірювання знань;
- визначення форми, виду і тенденцій функцій належності лінгвістичної змінної “РНД”;
- визначення нечіткої ентропії балів шкал оцінювання знань для виявлення ступеня їх розрізнення викладачами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Освіта, 23-30 серпня 2000 р., № 37.

3. Рева О.М., Штанько О.Ф., Добрянський І.А. 12 БАЛІВ: український компроміс європейської системи “полегшеної шкали оцінювання” // Вища школа: Науково-практичне видання, 2005. - № 4. - С.40-55.

4. Чуйко Г.П., Чуйко Н.Г. Болонський процес українською. Мета, ключові поняття, критерії, термінологія, форми документів, технологія приєднання: Методичні вказівки: Для викладачів і студентів. - Херсон, ХДТУ, 2004. - 23 с.

5. Бондарчук Ю., Чуйко Г., Чуйко Н. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу // Вища школа: науково-практичне видання, 2005.- № 2. - С.35-41.

6. Положення про організацію навчального процесу за кредитно-модульну систему. Затверджено наказом ректора Київського Національного авіаційного університету від 15.06.2004 № 122/од та від 12.04.2005 № 81/од.

7. Положення про оцінювання знань студентів економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка // Вища школа: Науково-практичне видання, 2005. - №6. - С.87-91.

8. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений: Пер. с англ. Н.И. Ринго/ Под ред. Н.Н. Моисеева, С.А. Орловского.- М.: Мир, 1976. - 165 с.

9. Орловский С.А. Проблемы принятия решений при нечеткой информации. - М.: Наука, 1981. - 208 с.

10. Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств: Пер. с франц. В. Б. Кузьмина / Под ред. С.И. Травкина. - М.: Радио и связь, 1982. - 432 с.

11. Шапиро Д.И. Принятие решений в системах организационного управления: Использование расплывчатых категорий. - М.: Энергоатомиздат, 1983. - 184 с.

12. Надежность и эффективность в технике: Справочник в 10 т. Т.3. Эффективность технических систем / Под общ. ред. В.Ф. Уткина, Ю.В. Крючкова. - М.: Машиностроение, 1988. - 328 с.

13. Обработка нечеткой информации в системах принятия решений / А.Н. Борисов, А.В. Алексеев, Г.В. Меркурьева и др. - М.: Радио и связь, 1989. - 304 с.

14. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. - М.: Высш. шк., 1989. - 367 с.

15. Борисов А.Н., Крумберг О.А., Федоров И.П. Принятие решений на основе нечетких моделей: Примеры использования. - Рига: Зинатне. 1990. - 184 с.

16. Зайченко Ю.П. Исследование операций: Нечеткая оптимизация. - К.: Вища школа, 1991. - 191 с.

17. Рева О.М., Чабак А.А. Узагальнений аналіз результатів вихідних вимірювань і оцінок недисциплінованої поведінки студентів // Україна – Польща: наукові студії сусідів-партнерів. Вип. 3 з нагоди Року Польщі в Україні. - Кіровоград - Кошалін: Імекс ЛТД, 2004. - С.300-309.

18. Рева О.М., Добрянський І.А., Чабак А.А. Комплексне визначення кількісних характеристик недисциплінованої поведінки студентів // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. - К.: Деміур, 2004. - № 12. - С.63-66.

19. Рева О.М., Добрянський І.А., Чабак А.А. Комплексна оцінка узгодженості групової системи переваг викладачів на множині характерних рис недисциплінованої поведінки студентів-юристів // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки. - Кіровоград: КДПУ, 2004. - Вип.55. - С. 315-325.

20. Рева О.М., Добрянський І.А., Чабак А.А. Оптиміальне передбачення у остаточно-му виборі системи переваг викладачів на множині характерних рис недисциплінованої поведінки студентів // Наукові праці академії: Спец. Вип. VIII, присвячений I Всеукраїнській наук.-практ. конф. “Професійний портрет викладача XXI століття: проблеми,

перспективи”. - Кіровоград: ДЛАУ, 21-22 квітня 2004 р. - Кіровоград: Імекс ЛТД, 2004. - С.93-102.

21. Рева О.М., Чабак А., Бідненко Р.П., Петрова Ю.В. Порівняльний аналіз думок викладачів і студентів щодо важливості та значущості характерних рис недисциплінованості // Актуальні проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Зб. м-лів П'ятої наук.-практ. конф.- Кіровоград, 26 листопада 2004р. - Кіровоград: СП “Педагогічна академія”, КІК, 2005. - С.41-48.

22. Рева О.М., Добрянський І.А., Чабак А.А. Психолого-педагогічна “норма” статистичної оцінки недисциплінованості студентів // Створення системи забезпечення психологічної та психофізіологічної надійності персоналу. Організація та проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару. - К.: КЮІ МВС України, 2005. - С.141-153.

23. Застосування класичних критеріїв прийняття рішень для визначення групової системи переваг викладачів на множині характерних рис недисциплінованої поведінки студентів // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Сер. Педагогічні науки. - Вип. 60. - Кіровоград: КДПУ, 2005. - Ч. 2. - С.317-324.

24. Супес П., Зинес Р. Основы теории измерений // Психологические измерения. - М.: Мир, 1967. - С.9-110.

25. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. Л.И. Харусовой / Общ. ред. Ю.П. Адлера. - М.: Прогресс, 1976. - 496 с.

26. Пфанцагл И. Теория измерений. - М.: Мир, 1976. - 248 с.

27. Циба В.Т. Основы теории кваліметрії: Навч. посіб. - К.: ІЗМН, 1997. - 160 с.

28. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений: Пер. с польск. Г.Е. Минца, В.Н. Поруса/ Под ред. Б.В. Бирюкова. - М.: Прогресс, 1979. - 504 с.

29. Психология труда: Пер. со словац. / Общ. ред. и предисл. К.К. Платонова. - М.: Профиздат, 1979.

30. Поддубный С.Е. Методика совместимости личности и малой груп-пы // Методики социально-психологической диагностики личности и ма-лой группы: Сб. науч. тр.– М.: ИПАН, 1990. - С.21-29.

31. Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2-х кн.: Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. - Кн. 1. - М.: Педагогика, 1982. - 320 с.

32. Мелихов А.Н., Бернштейн Л.С., Коровин С.Л. Ситуационные советующие системы с нечеткой логикой. - М.: Наука, 1990. - 272 с.

33. Герасимов Б.М., Тарасов В.А., Токарев И.В. Человеко-машинные системы принятия решений с элементами искусственного интеллекта. - К.: Наукова Думка, 1993. - 184 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Василенко Наталія Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Кіровоградського інституту комерції

Наукові інтереси: новітні методи і технології організації навчального процесу. Дослідження західного досвіду оцінки якості підготовки фахівців з вищою освітою.

Рева Олексій Миколайович – доктор технічних наук, професор – директор Навчально-льотного центру Міжнародної акціонерної авіакомпанії “УРГА”

Наукові інтереси: дослідження людського фактору у складних ергатичних системах керування

Федіснюк Василь Віталійович – керівник Видавничого дому “Школа”, здобувач

Наукові інтереси: процеси кваліметрії навчально-виховного процесу ВНЗ

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 50–60-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Микола ВОВК (Кіровоград)

У статті досліджується розвиток музично-педагогічної думки у вітчизняній педагогіці. Головна увага приділяється розгляду педагогічної спадщини провідних музикантів-педагогів 50–60-х років ХХ століття.

Актуальність і доцільність. На сьогодні наша держава, здійснюючи розбудову системи освіти згідно із державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, прагне інтегруватися як рівноправний суб'єкт до європейського освітнього простору.

Для побудови дієвих механізмів у галузі освіти слід не тільки аналізувати досвід зарубіжних педагогів чи педагогічних систем, але свідомо й критично узагальнювати передовий досвід вітчизняних педагогів. Як відомо, будь-яка наука не може отримати хоч якоюсь мірою цінних наукових результатів, якщо не буде спиратися на здобутки попередніх поколінь науковців.

Усвідомлення та узагальнення прогресивних ідей українських музикантів-педагогів 50–60-х років ХХ століття дасть змогу побачити їхні творчі здобутки в новому, незаідеологізованому світлі, уможливить простежити еволюцію їхніх поглядів стосовно організації навчально-виховного процесу в школі. Аналіз музично-педагогічної думки цього періоду й способів її розвитку, сподіваємось, допоможе виявити тенденції розвитку вітчизняної системи освіти.

Слід зазначити, що питання розвитку музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття досліджено О.В.Овчарук, розвиток музично-педагогічної думки в Галичині (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) – Л.Й.Проців, становленню і розвитку музичного виховання школярів у західних областях Української РСР (1939–1959) присвячено дисертаційне дослідження Є.М.Марченка. Певний науковий інтерес викликає у контексті нашої проблематики дослідження становлення та розвитку системи освіти й педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті, здійснене В.С.Курилом.

Таким чином, як показав аналіз наукової літератури, процес розвитку музично-педагогічної думки у вітчизняній педагогіці в період 50–60-х років ХХ століття ще не був предметом наукового дослідження. Це зумовило *мету* нашого дослідження – здійснити науковий аналіз та узагальнення музично-педагогічної думки в Україні у 50–60-х роках ХХ століття.

У період 50–60-х років ХХ століття в Україні з'явився ряд друкованих праць, виданих О.Г.Раввіновим, Л.О.Хлебниковою та Л.М.Кузнецовою. Їхні дослідження мали своєю метою підвищення ефективності музично-естетичного

виховання підростаючого покоління і здійснили значний вплив на розвиток музично-педагогічної думки в Україні.

У 50–60-х роках ХХ століття значний вплив на розвиток музично-педагогічної думки в Україні мали праці О.Г.Раввінова. У них він висвітлював питання естетичного виховання на уроках музики й співів. У навчально-методичному посібнику «Масова хорова робота в школі» автор торкається проблеми організації хорової роботи із школярами. Зокрема, у посібнику обґрунтовується необхідність виховання високої хорової культури учнів. О.Г.Раввінов зазначає, що музично-естетичне виховання є одним із важливих чинників у системі всебічного виховання, а крім того: «Воно сприяє також моральному і розумовому розвитку учнів» [3, 3].

Важливим є те, що в процесі співу в учнів формується почуття колективізму, а виконання пісень допомагає школярам зрозуміти зміст твору і, за словами автора, стати деякою мірою «пропагандистом позитивних ідей» [3, 4].

Крім того, О.Г.Раввінов зазначає, що музично-хорове виконання сприяє розвитку уяви, фантазії. Також завдяки цьому відбувається розвиток розумових здібностей, розв'язуються проблеми морального й фізичного виховання [3, 8].

Основні завдання і зміст музично-хорового виховання автор убачав у вихованні «інтересу до реалістичного музично-хорового мистецтва» [3, 10]. Наголошуючи на систематичності музичного розвитку, він указує на необхідність розвитку різних видів музичного слуху, пам'яті, уваги, уміння співати а cappella.

Досліджуючи питання організації музично-хорової роботи в школі, О.Г.Раввінов виділяє наступні її форми: «уроки співів, заняття з хоровими гуртками або шкільними хорами і різні форми масової хорової роботи» [3, 11]. Звертаючи увагу на те, що урок музики і співів є основною формою вокально-хорової роботи, автор зазначає, що існує тісний зв'язок гурткової і масової роботи, які взаємодоповнюють одна одну.

Вивчення науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що О.Г.Раввінов ґрунтовно висвітлює питання організації хорових колективів у школі, підбір репертуару для них, пропонує методику розучування шкільних пісень, указує, як слід проводити різні форми масової музично-хорової роботи в школі, розглядає питання організації свят пісні. Але враховуючи те, що в 50–60-х роках в основі музично-естетичного виховання дітей і молоді лежали ідеологічні переконання, то до репертуару хорових колективів уводилися пісенно-хорові твори ідеологічного спрямування, які досить часто не мали художньо-

естетичної цінності, а виконували пропагандистську функцію. Це певною мірою негативно впливало на формування естетичних смаків учнів, створюючи в них хибне розуміння прекрасного.

У навчально-методичному посібнику «Методика хорового співу в школі» О.Г.Раввінов знайомить читачів із принципами організації уроків музики і співів, подає методичні зауваження стосовно критеріїв добору та розучування пісенно-хорового репертуару в загальноосвітніх школах, пропонує деякі форми й методи викладання музичної грамоти в 4–7 класах.

Необхідно зазначити, що автор, даючи ті чи інші рекомендації щодо організації уроку музики і співів, спирається на аналіз праць багатьох науковців і на досвід практичної роботи в школі вчителів музики і співів. Так, досліджуючи питання характеристики голосів учнів 4–7-х класів, він використовує дані досліджень М.Грачової, Е.Алмазова, Н.Орлової та інших відомих науковців [4, 10]. Розглядаючи методику розучування пісенно-хорового репертуару та обґрунтовуючи значущість цього питання, він пропонує використовувати досвід роботи В.Соколова, П.Чеснокова, Г.Дмитрієвського, К.Пігрова та інших радянських педагогів [4, 68]. Такий підхід створював сприятливі умови для відбору кращих методичних розробок і втілення їх у роботу вчителів музики і співів загальноосвітніх шкіл.

Важливим елементом музично-естетичного виховання О.Г.Раввінов уважав музичну грамоту. На його думку, запорукою чистого інтонування по нотах є розвиненість в учнів їхніх музичних здібностей: «розвиток ладового слуху, чуття логічного взаємозв'язку звуків, розвиток музично-слухових уявлень, музичної пам'яті є основою для успішного співу по нотах» [4, 92]. А це має досягатися систематичністю занять і поступовим ускладненням навчального матеріалу.

О.Г.Раввінов досліджує та пропонує характеристики голосів учнів 4–7-х класів, їхній діапазон, методики виховання вокально-хорових навичок, обґрунтовує принципи добору та методику роботи з розучування пісенно-хорового репертуару.

Вагомий внесок у теорію і практику музично-естетичного виховання школярів та розвиток музично-педагогічної думки належить Л.О.Хлебниковій, яка досліджувала організацію учнівської хорової самодіяльності. 1964 року вийшов її посібник «Хорова художня самодіяльність у школі як засіб естетичного виховання учнів». У ньому Л.О.Хлебникова доводить необхідність занять учнів художньою самодіяльністю: «Щоб природні спеціальні задатки дітей розвивалися й міцніли, виняткове значення має широке залучення школярів до художньої самодіяльності» [6, 6].

Тільки хорова художня самодіяльність у поєднанні з уроками музики і співів, на думку дослідниці, може забезпечити успішне закріплення знань, виховати високі художньо-естетичні смаки в дитини. Хорову художню самодіяльність Л.О.Хлебникова визначає наступним чином: «Це не додаток до уроків, а

самостійний вид виховної роботи, без якої взагалі неможливе естетичне виховання» [6, 6].

Підкреслюючи значущість хорової самодіяльності, автор звертається до історії розвитку цього виду виховної роботи в Україні. Л.О.Хлебникова знайомить читачів із спадщиною видатних діячів музичного мистецтва, які зробили значний внесок у розвиток музичного виховання дітей в Україні. Серед них: М.Лисенко, К.Стеценко, М.Леонтович, П.Козицький, М.Вериківський, А.Штогаренко [6, 11].

Як важливий засіб музично-естетичного виховання особистості, окрім хорової самодіяльності, розглянуто вокальні ансамблі [6, 43], ансамблі пісні й танцю [6, 44], постановки дитячих опер [6, 46]. Варто зазначити, що Л.О.Хлебникова, розуміючи глибину виховного потенціалу оперного дійства, видала навчально-методичний посібник «Опера в школі».

Л.О.Хлебникова аргументовано обґрунтовує необхідність занять художньою самодіяльністю, при цьому вона звертається до досвіду здійснення цієї діяльності в педагогічній спадщині видатних українських педагогів-музикантів, описує різні форми й методи роботи в галузі хорової дитячої самодіяльності, показує зв'язок самодіяльності із музично-освітньою роботою в школі.

В іншій праці «Опера в школі» Л.О.Хлебникова подає у стислому вигляді основні відомості про оперу, зміст тих творів, уривки з яких уходили до навчальної програми з «Музики і співів» для загальноосвітніх шкіл того часу, та робить музичний аналіз цих уривків.

Розповідаючи про особливості опери як жанру музичного мистецтва, автор знайомить з основними формами вокальної оперної музики: арією, піснено, романсом, аріозо, баладою [5, 8]. Також дає визначення оркестру та інструментальним формам опери, пояснює на прикладах суть музичної драматургії і значення для неї музичних тем.

Усвідомлюючи, що оперне мистецтво є одним із найвпливовіших засобів виховання музично-естетичних смаків учнів, Л.О.Хлебникова пропонує знайомство з оперою починати короткою розповіддю про біографію композитора, його життєвий і творчий шлях. Далі йде виклад змісту опери за діями. У ході розповіді звертається увага на окремі номери. Вони мають бути прослухані й проаналізовані за допомогою вчителя. Наприклад, під час вивчення оперної творчості М.А.Римського-Корсакова, а саме «Казки про царя Салтана», автор пропонує послухати «Три чуда» в записі. А для ілюстрації виконати деякі теми на інструменті, щоб учні краще їх зрозуміли, змогли проаналізувати окремо [5, 62–63].

Підкреслюючи значення розвитку музичних здібностей учнів, їхньої участі в постановці дитячих музичних опер у школі, Л.О.Хлебникова присвячує цій проблемі окремий розділ. У ньому, крім уже згаданого алгоритму подачі матеріалу, даються ще й методичні рекомендації учителям щодо постановки цих опер на сцені, які були надані провідними режисерами [5, 170]. Ці рекомендації також

ґрунтуються на досвіді оперного театру Тарасівської восьмирічної школи Києво-Святошинського району Київської області.

У контексті проблематики нашого дослідження слід згадати музично-педагогічні роботи Л.М.Кузнецової. Значний інтерес викликає «Методика викладання співів у 5–6 класах». Автор акцентує увагу на сприйнятті уроку музики як комплексного уроку: «Він (урок) складається з трьох основних розділів: хоровий спів, музична грамота і слухання музики» [1, 3]. Тому й навчальний посібник складається з трьох розділів, які відповідають кожному виду діяльності на уроці музики і співів. Своє бачення організації та проведення занять Л.М.Кузнецова розкрила в запропонованому в посібнику плані-конспекті уроку для шостого класу. Також вона подає і «орієнтовний календарний план на друге півріччя (5-й клас)» [1, 6–7].

У розділі «Хоровий спів» автор охоплює широке коло питань, пов'язаних із розвитком вокально-хорових навичок, підготовкою до багатоголосого співу. Окремо розглядається методика розучування пісні. Музичну грамоту Л.М.Кузнецова пропонує вивчати в поєднанні із вправами, які розвивають різні види музичного слуху. Методом, який є найбільш ефективним для повноцінного засвоєння музичної грамоти, автор вважає аналітико-синтетичний слуховий метод [1, 162].

Аналізуючи слухання музики, Л.М.Кузнецова вказує на те, що це глибокий, багатограний процес, який охоплює ознайомлення з біографією композитора, його творчими пошуками і становленням особистості. У зв'язку з цим вона пропонує до використання ряд методів навчання, застосування яких сприятиме збереженню стійкого інтересу до цього виду роботи [1, 183–185]. У посібнику подано розробки уроків та основні принципи вивчення дидактичного матеріалу з кожного розділу шкільної програми.

У навчально-методичному посібнику «Українська класична музика в школі» Л.М.Кузнецова розповідає про вивчення творчості відомих українських композиторів (за програмою), аналізує музичні твори, дає методичні поради щодо викладання цього

матеріалу на уроках музики і в позакласній роботі, пропонує організацію лекцій та бесід.

Автор знайомить із власним досвідом роботи в загальноосвітній школі, акцентує увагу на методах навчання, які, на її думку, є найбільш ефективними при вивченні життєвого й творчого шляху композитора, його творчої спадщини. Крім того, тут вміщено ноти творів композиторів-класиків в аранжуванні, доступному для виконання в школі.

Таким чином, аналізуючи праці вітчизняних педагогів-музикантів, ми дійшли висновку, що в період 50–60-х років ХХ століття в Україні починають з'являтися ґрунтовні наукові дослідження з методики викладання музики і співів. Вони ґрунтувалися на здобутках науковців попередніх поколінь і на досвіді практичної роботи. Дослідники наголошували на необхідності систематичних занять музикою. Уроки вони вважали основною формою навчально-виховного процесу, але водночас висловлювали думки, що лише органічне його поєднання із іншими формами виховної роботи може забезпечити повноцінне музично-естетичне виховання підростаючого покоління. Вивчення спадщини українських педагогів-музикантів, їхнього внеску в розвиток музично-педагогічної думки ХХ століття в Україні має певне значення для подальшого розвитку музичної педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузнецова Л.М. Методика викладання співів у 5–6 класах. – К.: Музична Україна. – 1969. – 290 с.
2. Кузнецова Л.М. Українська класична музика у школі. – К.: Музична Україна. – 1969. – 148 с.
3. Раввінов О.Г. Масова хорова робота в школі. – К.: Радянська школа. – 1957. – 148 с.
4. Раввінов О.Г. Методика хорового співу в школі. – К.: Музична Україна. – 1969. – 132 с.
5. Хлебникова Л.О. Опера в школі. – К.: Музична Україна. – 1969. – 194 с.
6. Хлебникова Л.О. Хорова художня самодіяльність у школі як засіб естетичного виховання учнів. – К.: Радянська школа. – 1964. – 82 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовк Микола Миколайович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток музично-педагогічної думки в Україні в другій половині ХХ століття.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: РЕАЛІЇ Й ПЕРСПЕКТИВА

Ольга ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград)

В статті розкриваються основи інформаційного суспільства та шляхи побудови його в Україні

Процес становлення інформаційного суспільства в світовому освітньому просторі уже відбуваються незалежно від волі чи бажання населення України. Він

об'єктивно поступово охоплює різні сфери суспільного життя, безповоротно змінюючи його. Проте з визначенням шляхів побудови суспільства, заснованого на економіці знань, держава стикається з великими проблемами. Одним із головних аспектів

цього є визначення державної стратегії побудови інформаційного суспільства в Україні. Така стратегія будується насамперед на пріоритетному розвитку науки, увазі держави до фундаментальних досліджень, до розвитку фундаментальної науки, а відтак і до прикладної науки та технологій. У світі склалися три осередки, які змагаються між собою за першість у технологіях. Це Сполучені Штати Америки, країни Європи та Азія (Японія, Китай, Індія та інші країни) [2].

Ще один аспект. Постає закономірне запитання: Чому вказані країни так активно підтримують новітні тех-нології, зокрема, інформаційні? Інформаційні технології почали бурхливо розвиватися з 1970 року, і передові країни вже пройшли цілу епоху їх становлення. За цей період помітним внеском у державні бюджети Фінляндії, Південної та Північної Кореї, Китаю, Індії та інших держав принесли інформаційні технології. Знання перетворюються у безпосередню продуктивну силу і забезпечують сталий розвиток виробництва, зростання добробуту людей [3].

В Україні, поки що, здійснюється спонтанний розвиток лише окремих фрагментів інформаційного суспільства, маємо початкову стадію систем зв'язку і комунікацій, спрощений перелік Інтернет-послуг, в стадії розвитку автоматизація й управління банківськими, митними, правоохоронними, освітніми, науковими та деякими іншими сферами. Такі кроки є важливими, але не визначають кінцеву мету. Якщо все звести лише до вказаного, то українському суспільству залишиться роль залежних користувачів чужих знань і технологій, а не їх ідеологів і розробників.

Сучасне інформаційне суспільство та його наступна фаза — суспільство, побудоване на знаннях, окрім технологічного, набуває багато вимірів: гуманістичний, мас-медійний, культурологічний, освітньо-науковий та інші. Для створення цілісної моделі такого суспільства і власне економіки знань та індустрії інтелектуальних інформаційних технологій в Україні потрібно паралельно розбудовувати дві фази інформаційного суспільства: перша — розвиток інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури країни шляхом залучення зовнішніх і внутрішніх інвестицій; розширення конкурентного середовища серед провайдерів Інтернету та мобільного зв'язку; охоплення органів державного управління та провідних державних інституцій; друга — одночасно мобілізувати науку, освіту, промисловість, гуманітарну, мас-медійну сфери і бізнес на пріоритетний розвиток наступної фази інформаційного суспільства — суспільства, побудованого на знаннях.

Вступ України до ЄС неможливий без проведення повної інтеграції до європейських систем наших комп'ютеризованих систем, які використовуються в галузі управління, економіки, транспорту, зв'язку,

освіти, науки тощо. Сфера цифрових технологій сьогодні є такою ж важливою, як транспортна, енергетична та будь-яка інша. В результаті її впровадження можна як отримувати значні надходження до бюджету, так і створити нові робочі місця.

Вартість сучасних програмних продуктів оцінюється десятками, а то сотнями мільярдів доларів. Таку саму вартість, наприклад, мають сотні вагонів вугілля, видобуток яких вимагає дотацій з державного бюджету, проблемами екології і навіть людські життя.

Гостро постала проблема з забезпеченням доступу населення до Інтернету. Якщо шість років тому кількість користувачів становила 0,2% населення України, то сьогодні — це складає 7%. Певний ріст є, але це лише початок. Повчальним є досвід Канади, де у 2000 році повністю була завершена комп'ютеризація навчальних закладів та підключено до мережі Інтернет останню школу з чотирьох учнів, яка розташована на океанському острові [4]. Такий внесок зроблено у майбутнє нації.

Надання послуг доступу до Інтернет в Україні нині забезпечено в усіх великих та малих містах, обласних центрах та районах, але якість таких послуг ще залишається на тому рівні, коли необхідно вкладати кошти і продовжувати розвиватися.

Нині послугами мережі Інтернет користуються близько 6 млн. жителів України. Але темпи зростання обсягу інформаційних ресурсів зростають і українське суспільство за ними не встигає, хоч щоденно заявляється близько 50 нових сайтів у мережі Інтернет в українському сегменті.

Значним кроком у подальшому розвитку інформаційних технологій в органах виконавчої влади стало створення та розвиток урядового порталу. Аналогічні проекти сьогодні реалізовані лише в провідних країнах світу. Введення web-порталу в експлуатацію на повну потужність надасть змогу громадянськості України взаємодіяти з урядом протягом 24 годин на добу. Зазначений портал у майбутньому забезпечить доступ громадян до державних інформаційних ресурсів, можливість брати участь у діяльності органів виконавчої влади, отримувати зразки документів, інформаційні, фінансові та інші послуги. Уже сьогодні щомісячно порталом користуються понад 1,5 млн. людей.

Технології майбутнього - це електронне урядування, електронний документообіг, електронні послуги та послуги, пов'язані з використанням цифрового підпису, електронна комерція, електронна пошта, електронні державні закупівлі, електронна звітність, електронні платежі, мобільні комп'ютери, IP-телефонія, цифрове телебачення, телебачення на замовлення тощо. Цей перелік електронних послуг можна продовжувати, він буде зростати.

На думку В.Бондаря [1, 19] через п'ять-десять років, хочемо ми того чи ні, Україна прийде до того, що буде інтегрована у світову інформаційну систему,

і ми будемо розвивати цей напрям. Наш бізнес потребуватиме нових сайтів, послуг для громадян із цифрових технологій.

Проблеми пов'язані з побудовою інформаційного суспільства розв'язуються комплексно. Це вдосконалення законодавства, створення сприятливого бізнес-середовища, інвестиційного та інноваційного клімату, підтримка вітчизняної науки та освіти, підвищення комп'ютерної грамотності населення та мотивація громадян до використання інформаційних технологій, *рис. 1*. Ці завдання можна виконати за умови підготовки суспільства до озброєння вказаними технологіями і основний тягар в цьому покладається на освітні заклади.

На порядку денному створення курсів та програмних засобів для навчання, обліку школярів та їх успішності в навчанні, пошуку обдарованих дітей тощо. Крім того, необхідно створити можливість комп'ютеризованого обліку викладачів, освіти, кваліфікації, заробітної плати, робочого часу, навчальних предметів, які вони ведуть, й узагалі вирішити цілу низку проблем, які не стимулюють освітян до роботи на селі.

Концентрація зусиль урядів Ірландії та Фінляндії щодо стимулювання розвитку технологій призвела до того, що їх середньорічний реальний приріст за ці десять років становив відповідно майже 8% та 4%, тоді як у п'ятнадцяти інших країнах Євросоюзу — лише 2%.

Заслугове на вивчення технологічний прорив такої країни, як Індія. Обсяг її експорту лише в галузі програмного забезпечення майже зрівнявся з обсягами всього Державного бюджету України і дорівнює, за підсумками минулого року, майже 13 мільярди доларів.

Водночас, за даними щорічних досліджень, Україна посідає серед аналізованих країн 97 місце за індексом суспільних відносин і 57 місце — за показником електронної готовності [1, 22].

І. Юхновський вважає, що досконалість соціальної системи визначається двома суттєвими факторами — можливістю одержання інформації та умінням перетворити її на корисну роботу. Для такого вміння потрібні інвестиції та знання [1, 25].

Основна мета в державному управлінні цією системою полягає в досягненні кращого рівня життя для кожного тепер і для прийдешніх поколінь.

Одержання інформації відбувається через телекомунікації. Останніми роками почалася реалізація міжнародного телекомунікаційного проекту «Глоріад» за участю США, Росії та Китаю, *рис 2* [1, 25]. Підготовчий період скінчився в 2004 році введенням у дію оптичного кабелю навколо Земної кулі через Китай, Північну Корею, Японію, Тихий океан, США, Канаду, Атлантичний океан, Північну Європу та Росію. Пропускна здатність каналу становить 2,5 гігабіт за секунду, *рис 3*. Швидкість

передачі інформації в Україні дорівнює 10-100 мегабіт за секунду.

Ядром найсучасніших інформацій та інформаційних технологій є європейський центр ядерних досліджень ЦЕРН, *рис. 4*. Там завершується будівництво (планується ввід у дію у 2007 р.) найсучаснішого прискорювача елементарних часток (побудований у скелі гір між Францією та Швейцарією). Кільце прискорювача складає довжину у 27 кілометрів, використовуються надпровідні технології. Прискорювач працює за температури, близької до абсолютного нуля. Він складає грандіозну будівлю висотою 35 метрів. Це серце сучасної ін-форматики та науки.

У цьому прискорювачі щосекунди відбувається 40 млн. зіткнень частинок. Із них засобами ЕОМ відбираються сотні подій. Кожна подія — це один мегабайт даних. Протягом року аналізується 10 млрд. подій, що утримуються мільярдами мегабіт оцифрованих даних. Жодний комп'ютерний кластер світу не спроможний виконати таку роботу.

За допомогою оптоволоконних каналів швидкого зв'язку в 10 мегабіт за секунду об'єднані обчислювальні кластери усіх держав європейської спільноти, Росії та США. В результаті виникла надпотужна обчислювальна система Землі ГРІД-система з регіональними розгалуженнями в Росію, США і країни європейської спільноти [1, 26], *рис 3*.

Кожна держава має можливість розв'язувати в цій системі свої найскладніші освітняські задачі й довільно отримувати інформацію.

Перед Україною постало завдання приєднання до ГРІД-системи Європи. Його можна досягти у два прийоми. Спочатку створити наукову закріплену сітку оптоволоконного зв'язку, що з'єднувала б Львів, Київ, Харків, Донецьк, Одесу, Дніпропетровськ, Ужгород із внутрішніми вузлами. Потім здійснити приєднання України до світової сітки на заході через Львів — до польської мережі «Піонер» і до Європи через GEANT, а через Харків — на Москву з об'єднанням у кільце «Глоріад». Для цього необхідно придбати Україні оптоволоконні канали зв'язку Київ — Львів — Краків — Люблін для зв'язку з європейською системою GEANT, *рис 4*.

Міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко доклав зусиль для прийняття програми інформатизації освітніх закладів України [1, 29]. Нині приділяється увага забезпечення їх програмними засобами. Особливу надію він покладає на національну науково-освітню телекомунікаційну мережі УРАН, *рис. 4*, створенню інфраструктури оптичних ліній в Одесі, Києві, Дніпропетровську, Харкові, Донецьку, Львові, Сім-ферополі, Севастополі, Луганську, Запоріжжі, забезпеченню доступу до міжнародних освітньо-наукових систем, наприклад, загальноєвропейської мережі GEANT та світової Глоріад.

Ставиться завдання створення мережевої структури оптичних ліній, переходу через українсько-

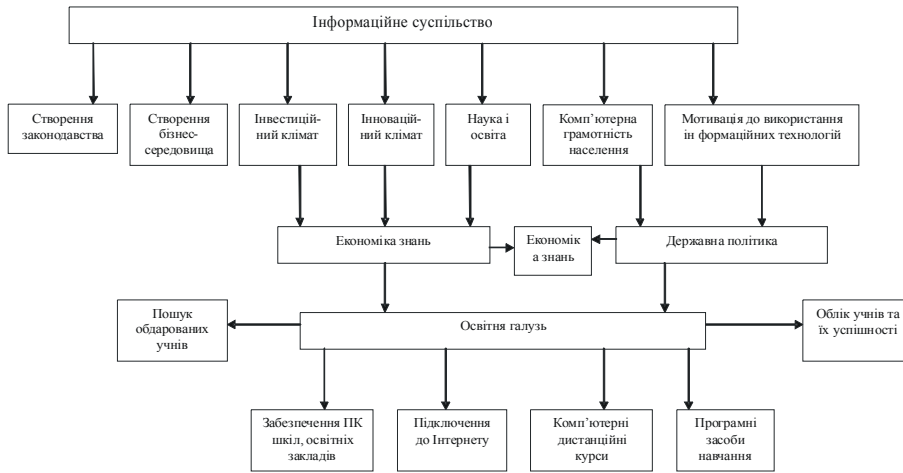


Рис. 1. Структура інформаційного суспільства

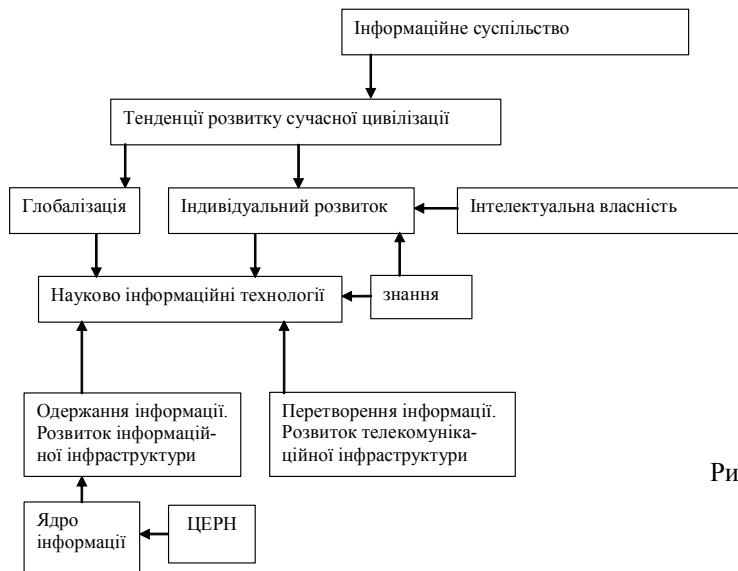


Рис. 2. Еволюція інформаційного суспільства

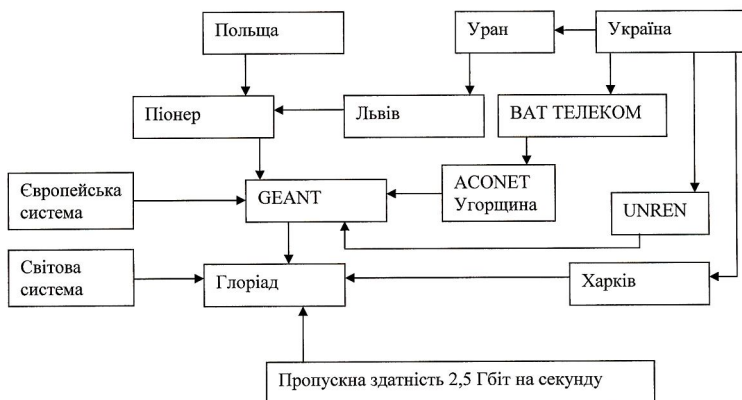


Рис. 3. Світова інформаційна система



Рис. 4. Оптичний кабель навколо Землі

польські, словацькі, угорські кордони, організація мультимедійних з'єднань зі словацькою, чеською, австрійською, угорською інформаційними мережами.

На часі створення електронних бібліотек вузів, віртуального університету, зв'язок з усіма основними бібліотеками світу. За 400 тис. гривень можна сьогодні є можливість користуватися населенню України 8800 журналами, зв'язуватися з усіма університетами, науково-дослідними інститутами, всіма громадянами, вузами для того, щоб віднайти для використання потрібну інформацію.

У доповіді на парламентських слуханнях з розвитку інформаційного суспільства в Україні С.Ніколаєнко проаналізував рівень комп'ютерної грамотності вчителів [1, 29-30]. До семи десяти відсотків учителів загальноосвітніх шкіл не володіють інформаційними технологіями навчання. Кількість комп'ютерів у освітніх закладах не є показником, якщо вчитель чи викладач не може їх органічно використовувати в навчальному процесі. Освіта в Україні значною мірою все ще перебуває на етапі індустріального розвитку. Крім фахових проблем виникла проблема забезпечення ідеології інформаційного суспільства. І це завдання зовсім не зводиться до комп'ютеризації й інформатизації.

В умовах інформаційного суспільства, самоцінність знань, як таких, змінюється. Вони з одного боку, стають більш доступними, а з іншого — здобуття знань стає обов'язковим для людини впродовж усього її життя [1, 39]. Тобто неможливо в школі, навіть у найкращому університеті навчити людину на все життя.

Звідси висновок: зберігаючи досягнення української школи щодо надання широкої бази знань, зорієнтувати навчальний процес на вироблення в учнів умінь і навичок самостійно оволодівати знаннями, оволодівати інформацією, навчитися самостійно та критично мислити, навчити вчитися.

В інформаційному суспільстві знання дедалі більше стають безпосередньою продуктивною силою. Це вимагає від суспільства в цілому, а також від окремої людини вміння застосовувати все нові й нові знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності.

Необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дасть змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях.

В інформаційному і до того ж глобалізованому світі суттєво зростають інформаційні впливи на людину, комунікативність самого життя, інформаційна насиченість середовища життєдіяльності. Для того, щоб залишатися самим собою, тим паче ефективно діяти, потрібний потужний особистісний розвиток людини. Тому наша школа повинна стати дитино-центристською, де б уся справа навчання і виховання

були максимально наближені до природних здібностей і особливостей кожної людини.

Інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю. Тому й освіта нині повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя [1, 40]. Виникає новий зміст інноваційної культури, а потім і культури інформаційних технологій.

Саме через зміни продуктивних сил і виробничих відносин формується принципово нова стадія суспільства — інформаційна, в якій одним із нових предметів праці є інформація, а знаряддям праці — інформаційні технології. На їх основі формується інформаційна культура учителя, викладача, студента, учня. Інформаційне суспільство надає можливість своїм громадянам на базі інтенсивного розвитку інформаційної економіки та ефективного використання інтелектуальних ресурсів розкрити потенційні можливості й реалізувати свої бажання як окремим особистостям, так і суспільству в цілому.

Державні можливості ще не забезпечують побудову інформаційного суспільства через слабку матеріальну базу. В Україні нараховується 1,5 млн. комп'ютерів — на 47 млн. населення; 5,9 млн. осіб із 47-ми користуються послугами Інтернету; лише 3 % населення нашої держави мають електронну пошту; 71 %, а певно, і більше, це дуже, на мою думку, оптимістична цифра, не вміють користуватися комп'ютером [1, 74].

Особливість формування інформаційної культури викладача полягає в тому, що економіка інформаційного суспільства переважно буде орієнтована на виробництво продуктів інформаційної та інтелектуальної діяльності. Така діяльність пов'язана зі створенням нової інформації та нових знань, зміну їх у формі, придатній для використання іншими людьми, і реалізацію цих продуктів та надання інформаційних послуг.

Позитивним наслідком таких змін буде поступове формування певних економічних, культурних і соціальних стандартів життя людини у різних сферах, включаючи науку, культуру, управління державою.

Психолого-педагогічного аналізу потребують світові тенденції розвитку інформаційного суспільства.

На основі спільної угоди Міністерство освіти і науки України, Всеукраїнська асоціація комп'ютерних клубів, ВАТ «Укртелеком» та програма розвитку ООН в Україні розпочали проект «Розвиток доступу до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій населення України на основі партнерства між школами і комп'ютерними клубами в Україні». Згідно з проектом та за підтримки МОН України, Всеукраїнської Асоціації Комп'ютерних Клубів, програми розвитку ООН у школах України заплановано організувати комп'ютерні клуби [1, 97]. В педагогічній діяльності це є новою, ще не вивченою проблемою.

Сьогодні Україна бере участь у проєкті *GEANT* (система європейських науково-освітніх мереж). Відповідні заходи також передбачені у проєкті Загальнодержавної програми «Електронна Україна», зокрема виконання завдань щодо подальшого розвитку української національної дослідно-освітньої мережі (*UNREN*), інтегрованої у загальноєвропейську академічну мережу *GEANT*. За дорученням Політичного Комітету Консорціуму *GEANT* адміністрація австрійської наукової комп'ютерної мережі *ACONET* забезпечує з'єднання ВАР «Укртелеком» із мережею *GEANT* у Відні (Австрія). Також підписано Угоду щодо стратегічного співробітництва між *UTA Telecom AG* (Австрія) та ВАР «Укртелеком», яка визначає основні напрями розвитку співпраці, а саме: організацію транзитних каналів, обмін трафіком, доступ до загальноєвропейської академічної мережі *GEANT*, спільне навчання та підготовку фахівців та проведення бенчмаркетингових досліджень в інфокомунікаціях. Вказані надбання потребують дослідження в аспекті психолого-педагогічного обґрунтування цих проєктів.

Міністерство освіти і науки спільно з НАН України заплановано створення українського лінгвістичного порталу та програмно-технічного комплексу української лінгвістичної системи в мережі Інтернет із подальшим підключенням лексикографічних систем та інших інформаційних ресурсів української лінгвістичної системи до мережі *UNREN*, що дозволить користуватися цими ресурсами більшості вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ України та Європи [1, 97].

Не досліджена проблема з формування методики оволодіння викладачами вузів, учителями та відповідно студентами та учнями інформаційними інфраструктурами.

Створюючи структуру первинної мережі, відстоюючи наміри стати оператором європейського рівня, будуючи сучасну цифрову мережу телекомунікаційних послуг, Укртелеком, безперечно, прискорює темпи розвитку від елементарного — телефонізації населення — до глобального — побудови інформаційного суспільства в Україні [1, 103].

Україні для подальшого розвитку необхідна система зв'язку, інтегрована в загальносвітову мережу. Тому вже кілька років тривають роботи зі створення первинної мережі на основі тільки цифрових систем передачі та волоконно-оптичних ліній, на базі яких буде функціонувати сучасна мультисервісна мережа. Оволодіння викладачами цієї інтеграції є також ще й педагогічною проблемою.

Темпи будівництва ліній зв'язку первинної мережі зростають, зростає рівень цифризації міст і населених пунктів України. Розвиток ліній зв'язку дає змогу значно покращити зв'язок, створює умови для розвитку корпоративних мереж та забезпечує вихід споживача у світову мережу, в тому числі Інтернет.

Так, якщо станом на початок 2001 року мережа волоконно-оптичних ліній зв'язку (ВОЛЗ) становила лише 6 тис. км, то зараз цей показник — 17 тис. км. Протяжність цифрових радіорелейних ліній зв'язку — понад 5 тис. км. За 2004 рік, зокрема, довжина волоконно-оптичних ліній зв'язку зросла на 4220 км. Укртелеком завершив будівництво магістральних волоконно-оптичних ліній зв'язку на верхньому лінійному рівні, доведено до всіх обласних центрів України «волокно» як мінімум з двох напрямків.

У 2004 році розпочато будівництво оптичної транспортної мультисервісної мережі на основі технології DWDM. Ця транспортна мережа забезпечить передачу голосу та даних за допомогою різних довжин хвиль по одній парі волокон. Оптична транспортна мережа нового покоління має ємність 8 спектральних каналів зі швидкістю передачі 2,5 Гбіт/с з можливістю нарощування до 32 каналів і буде спроможна задовольнити потреби у цифрових каналах на магістральних напрямках на перспективу.

Освітні цілі можна реалізувати за наявності первинних мереж. Це насамперед стосується їх цифровізації. На початок 2005 року 82 % райцентрів цифровізовано комбінованим шляхом, тобто за рахунок ущільнення мідних ліній зв'язку модемами та підходом ВОЛЗ. Понад 57% районних центрів цифровізовано на основі оптоволокна та SDH PDH-обладнання.

У 2005 році в Україні планувалось довести рівень цифризації райцентрів до 93 %, з них понад 70 % — на основі оптоволокна. Дане завдання виконується і нині. Що ж до зонових мереж, то на сьогодні вже створено десять внутрішньообласних захисних кілець у восьми областях України: АР Крим, Дніпропетровська, Київська, Луганська, Львівська, Полтавська, Харківська області та на півдні Одещини. Заплановано будівництво ще 20 таких зонових кілець, що дало змогу вже на початку 2006 року вивільнити близько 12 тис. км аналогових ліній зв'язку та значну кількість аналогового обладнання.

Набуває свого змісту в здійсненні педагогічних досліджень розвиток освітніх мереж з допомогою місцевого (міського та сільського) телефонного зв'язку, який здійснюється операторами різних форм власності [1, 103].

На початок 2006 року монтвана ємність мережі місцевого теле-фонного зв'язку загального користування становили понад 12,4 млн. номерів, із них міського телефонного зв'язку — 10,6 млн. номерів, сільського — 1,5 млн. номерів. Ємність телефонних мереж операторів недержавної форми власності становить близько 1,9 млн. номерів. При цьому щільність теле-фонів на 100 сімей становить 31,3 у містах та 9,6 — у сільській місцевості. Звідси виникає педагогічна проблема організації навчання учнів інформаційними технологіями за визначених умов.

Держава продовжує роботу з розвитку та модернізації місцевих мереж. Впроваджується

цифрове комутаційне обладнання, у тому числі вітчизняного виробництва типу ЕАТС-Т «Дніпро» виробництва ВАТ «ДМЗ», ЄС-11, 51-2000 виробництва ХДПЗ ім. Т. Г. Шевченка тощо [1, 104].

Відсоток цифрового комутаційного обладнання на місцевій телефонній мережі загального користування зріс до 49,8 % на міських телефонних мережах і до 30,3 % — на сільських телефонних мережах. Це дає можливість здійснювати входження освітніх закладів до мереж Інтернет в тих населених пунктах, де є можливість.

Переросла у педагогічну проблема методики використання місцевих мереж доступу. Останніми роками створюється новітня інфраструктура зв'язку, важливою складовою якої стає мережа Інтернет. Завдяки низці реалізованих проєктів, вітчизняний сегмент Інтернету досяг якісно нового рівня. Проте методика його використання залишається не розробленою. Станом на 1 січня 2005 року кількість площадок (вузлів доступу до мережі Інтернет), на яких встановлено вузли комутуваного доступу, **некомутуваного доступу, DSL, ПМК та Інтернет-кіоски**, становить 628. На сьогодні приріст кількості вузлів порівняно з четвертим кварталом 2005 року становить близько 25 відсотків, а загальна кількість портів комутуваного доступу на початок 2006 р. складає близько 30 тисяч. Звідси постає нова педагогічна проблема – ефективного використання існуючих мереж доступу з максимальним залученням до Інтернет школярів.

Для забезпечення створення національної комп'ютерної мережі науково-дослідних та освітніх організацій та доступу до відповідних міжнародних мереж Міністерство освіти і науки України спільно з НАН України створюють Українську національну науково-дослідну та освітню мережу (Ukrainian National Research and Education Network, UNREN), яка об'єднує академічні установи, науково-дослідні інститути, вищі навчальні заклади, частину шкіл, неприбуткові культурні та медичні заклади, урядові установи [1, 109].

UNREN створюється на базі Української науково-освітньої мережі УРАН, яка існує з 1997 р. Основним призначенням мережі УРАН є забезпечення закладів, організацій і фізичних осіб у сфері освіти, науки і культури України інформаційними послугами на базі Інтернет-технологій для реалізації професійних потреб та розвитку цих галузей. Такі послуги передбачають оперативний доступ до інформації, її обмін, розповсюдження, накопичення, обробку для проведення наукових досліджень, дистанційної освіти, використання методів телематики, функціонування електронних бібліотек, віртуальних лабораторій, проведення телеконференцій, реалізації дистанційних методів моніторингу і т. ін.

У складі глобальних телекомунікаційних мереж домінує Інтернет, що є міжнародною комп'ютерною мережею. Незважаючи на високі темпи зростання

кількості користувачів Інтернету, Україна ще відстає в цьому відношенні від європейських країн, де процеси збільшення ресурсів Інтернету дуже інтенсивні. Масштаби психолого-педагогічних досліджень з проблем «інтернетизації» освітньої та наукової сфери значно відстають навіть від інших сфер діяльності в самій Україні.

Відповідно до звіту Global Information Technology Report (www.wforum.org/gitr), що надається організацією «Світовий економічний форум», у 2002 році Україна за індексом готовності ІТ-інфраструктури (*The Network Readiness Index*) перебувала на 70 місці з-поміж 82 країн, для яких визна-чався даний індекс. Його оціночний показник можна назвати «ступенем готовності нації або спільноти до прийняття ІКТ та використання їх переваг». Росія посідала 69 місце [1, 165].

У 2003 році організація «Світовий економічний форум» надала нову редакцією рейтингу країн світу за ефективністю використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в економіці. В цьому рейтингу вже з-поміж 102 країн Україна посіла 78 місце між Сербією та Нігерією. Позиція України в цьому рейтингу погіршилася порівняно з 2002 роком на вісім позицій, а відсівання від Росії становило одну сходинку. У 2003 році Росія перемістилася на 63 позицію в цьому рейтингу з 69 у 2002 році.

За індексом готовності ІТ-інфраструктури Україна посідає 82 місце з-поміж 104 країн. Поряд з Україною знаходяться Замбія та Танзанія (81 та 83 місце відповідно). Росія займає 62 місце [1, 165].

Україна посідає четверте місце в світі за кількістю сертифікованих спеціалістів з інформаційних технологій. Водночас аналіз галузевого розподілу науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт у сфері ІКТ показує тенденцію до перманентного зменшення кількості НДДКР за галузями «інформатика», «кібернетика», «автоматика, телемеханіка та обчислювальна техніка» [1, 172-173].

Галузь науки	1997	2000	2002	2004	2005	Всього (1997-2005)
Інформатика	216	81	66	67	52	830
Кібернетика	140	27	24	33	28	397
Автоматика, телемеханіка, обчислювальна техніка	863	226	207	261	150	2699

Порівняно з 1997 роком кількість розпочатих робіт у цих галузях зменшилася майже втричі, що не відповідає світовим тенденціям зростання досліджень у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Наведені результати досліджень показують, що в Україні створилась парадоксальна суперечлива ситуація, коли є в наявності високий рівень науково-технічного, інтелектуального та людського потенціалу і низький рівень темпів побудови інформаційного суспільства в державі.

Ситуація ускладнюється і тим, що цикл життя ПК одного покоління становить 3-4 роки. Практика показує, що у науковій та освітній сфері України цей

цикл становить 10-15 років, що приводить до неефективного використання спочатку нових комп'ютерів, а пізніше неможливість використання уже застарілих комп'ютерів.

В Україні ще є досить хороші кадри. Україна була піонером у започаткуванні інформаційних технологій. Але справедливе й запитання: а де ж ті вчені? Фактом є те, що вони працюють не на Україну, не на нашу економіку, не на наше інформаційне суспільство, а найталановитіші з них перебувають далеко за межами країни і працюють на інші держави.

Ще на початку 50-х років ХХ століття в Україні було створено третій у світі комп'ютер (після США та Великобританії), сформовано всесвітньо відому школу кібернетики та обчислювальної техніки. Під керівництвом академіків Лебедева С.А. і Глушкова В.М. започатковано наукові напрями — штучний інтелект, багатопроекторні електронні обчислювальні машини, теорія самоорганізації, системний аналіз та інші, завдяки яким світова кібернетика піднялася на новий якісний рівень.

Забезпечити швидкий розвиток досліджень з інформаційного всеобучу, утримання українських започаткувань є наріжним завданням педагогічної та психологічної науки українського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Парламентські слухання з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні – К.: Парлам. Вид-во, 2006. – 175 с.
2. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». Верховна Рада України. м. Київ 3 листопада 2006 р. № 330-V.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. Пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Заходи з реалізації Національної доктрини розвитку освіти на 2002-2004 р. – 2002. – С. 1-7. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 19.08.2002 р. за № 1223. – Київ.
5. Educational Policies and New Technologies. National Report. Ukraine. (Zgurovsky M.Z., Gritsenko V.I., Gurzhy A.N., Dovgiallo A.M. UNESCO «Education and Informatics (96)» Second International Congress. – Moscow, 1996. – p. 3-19.
6. The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education Bologna. June 1999. – Bologna, 1999. – 236 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гавриленко Ольга Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського Національного технічного Університету.

Наукові інтереси: проблеми розвитку інформаційного суспільства в Україні.

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Максим ВОРНІКОВ (Кіровоград)

У статті розглядаються особливості професійної комунікативної діяльності вчителя іноземної мови.

Актуальність. Сучасне суспільство потребує людей, здатних спілкуватися іноземною мовою, для чого потрібний більш глибокий аналіз спілкування як сфери людської діяльності, тому комунікативність стає одним з основних принципів навчання, а проблема розвитку комунікативної компетенції набуває стосовно майбутніх учителів іноземної мови особливого значення, що пов'язано із специфікою їхньої професійної діяльності. Нові підходи до розв'язання проблем освіти, в тому числі і в галузі викладання іноземних мов, висувають нові вимоги й до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики, де на перший план виходить вміння реалізувати саме комунікативно-навчальну функцію. Водночас перед учителем іноземної мови постає проблема подолання мовного бар'єру, що вимагає від нього особливих умінь комунікативної поведінки.

Під час навчання мов міжнародного спілкування провідного значення набуває комунікативний підхід, що уможливує підготовку учнів до спонтанного

спілкування іноземною мовою. При цьому особлива роль відводиться соціокультурному компоненту змісту навчання як фактору, що визначає використання іноземної мови в конкретних ситуаціях, тим самим справляючи вплив на іншомовну комунікативну компетенцію учнів.

В останні роки з'явилося багато праць, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання комунікативної активності особистості. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (А.В. Батаршев, Г.С. Васильєв, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, А.А. Кідрон, Л. Кельман, Н.Л. Коломінський, С.Д. Максименко, Г. Міллер, К.К. Платонов, К.Роджерс, М. Форверг, Я.І. Шкурко та ін.) розглядається роль і місце комунікативних здібностей в становленні й розвитку особистості, у працях І.А. Стерніна, В.П. Зінченка, З.Д. Попової, Л.А. Петровської, М.О. Фаєнкової, а також М.Клайна, Дж. Пейна, К. Черрі та ін. увагу приділено проблемі ефективної комунікативної діяльності як засобу впливу на адресата-учасника спілкування.

Мета – розкрити поняття ефективної комунікативної діяльності вчителя іноземної мови як складової частини його професійно-педагогічної компетентності.

Налагодження конструктивної, зацікавленої, безконфліктної і в цілому успішної взаємодії у будь-якій сфері життєдіяльності – від особистісних взаємин у сімейному житті до професійної діяльності – є складною справою повсякденних виборів стратегій і тактик поведінки, які б не порушили рівноваги рольового функціонування. Успішною взаємодія стає тоді, коли її ініціатор має чітко пророблену концептуальну модель поведінки (усвідомлює свої цілі, наміри та очікуваний результат) і вміє організувати соціальний осередок у такий спосіб, щоб він зацікавлено приєднався та почав працювати на ідею, що пропонується. Для цього треба визначитись із стратегією особистісного іміджу відповідно до соціально-психологічних особливостей людей і ситуації навколо них, зуміти викликати до себе прихильність, встановити доброзичливий та зацікавлений контакт, виявити особистісну атрактивність для перетворення нового оточення в партнерське з метою конструктивного розв'язання проблеми.

Спілкування є не тільки одним із показників людської культури, воно є її основою, критерієм, що визначає рівень освіченості й культури людини, а для вчителя – одним із найважливіших критеріїв його професійної майстерності. Повною мірою це стосується і вчителя іноземної мови. Спілкування є одним із показників, що визначає його професійну компетентність і професійну спрямованість особистості.

Як зазначає Л.Бірюк, оволодіння спеціальною педагогічною діяльністю – складний ієрархічний процес поетапного формування комунікативної компетентності. Цей процес потребує активного, творчого й професійно вмотивованого ставлення до засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь. Цей тип розвитку компетенції визначається в педагогіці як “активно-творчий”. З одного боку, він сприяє міцному й глибокому засвоєнню теоретичних відомостей студентів, з іншого – формуванню їхніх креативних здібностей.

Концептуальні положення цього підходу полягають у тому, що діяльність людини розглядається як форма активної цілеспрямованої безпосередньої й опосередкованої взаємодії людини з оточенням. Звідси мовленнєве спілкування і процеси, що його реалізують, – слухання з розумінням, говоріння, читання і письмо, що становлять різні сторони мовленнєвої діяльності. Тому досягнення мети комунікативно-орієнтованого навчання – оволодіння методикою формування комунікативної компетенції як мовленнєво-мовно-методичного конгломерату [1,176].

Головною рисою комунікативного підходу до навчання іноземної мови є трактування цільової

настанови як розвитку вмінь спілкуватися цією мовою. У зв'язку з цим М.О. Фаєнова пропонує використати соціолінгвістичне поняття комунікативної компетенції для позначення здатності індивіда створювати соціально прийнятні висловлювання. Відзначимо, що при цьому більше уваги приділяється продуктивній, ніж рецептивній мовній діяльності, хоча поняття комунікативної компетенції застосовується, як відомо, і стосовно процесів розуміння усного й письмового мовлення.

Комунікативна компетенція є необхідною, але не достатньою передумовою ефективного мовленнєвого спілкування. Формуючись у носія мови в основному в процесі соціалізації, комунікативна компетенція дає йому можливість регулювати свою мовленнєву поведінку відповідно до норм, прийнятих в даній мовній спільноті. Разом з тим, будучи результатом стихійного процесу, розглянута здатність не дає змоги мовцю в кожному конкретному комунікативному акті повною мірою досягати запланованого прагматичного результату, тобто здійснювати вплив на співрозмовника. Ефективне спілкування – це таке спілкування, що припускає досягнення запланованого суб'єктом мовлення ефекту його регулятивного впливу на адресата. Відомо, що існує також й інша позиція, відповідно до якої метою вербальної комунікації завжди є здійснення впливу на адресата, з погляду цільової обумовленості мовне спілкування є мовним впливом [4,5].

Поняття “компетенція” не є новим у вітчизняних методиках навчання. Наприклад, лінгвістичні компетенції давно розглядаються спеціалістами методики навчання мов. В останні роки поняття “компетенція” стало все більше виходити на загальнодидактичний, загальнопедагогічний і методологічний рівень. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальній освіті. Л.Бірюк визначає поняття компетенція як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів та якісно продуктивно діють стосовно них.

На основі оволодіння компетенціями формується компетентність. Поняття «компетентність» визначається як характеристика особистості, що володіє знаннями, котрі уможливають судити авторитетно про що-небудь. Компетентність, зазвичай, визначається переважно як сполука психічних якостей, що дає змогу діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Не відкидаючи таке розуміння компетентності, підкреслимо його переважно психологічний характер.

Розглядаючи термін “компетентність” згідно із її носіями, можна виділити компетентність окремої особистості, компетентність різних соціальних груп (зокрема, професійну компетентність педагогів і керівних педагогічних кадрів) тощо.

Педагогічний підхід до розгляду поняття “компетентність” дещо наближений до соціологічного. Термін “компетентність” найчастіше характеризується як міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності задач та проблем, що виконуються і розв’язуються цими особами. У цьому сенсі термін “компетентність” виступає як синонім терміна “кваліфікація”, але містить, окрім специфічно професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію.

Компетентність передбачає цілий спектр особистісних якостей конкретної людини: світоглядних, ціннісних, когнітивних, технологічних, мотиваційних, етичних, соціальних, поведінкових, рефлексивно-оцінних тощо. Компетентність передбачає також мінімальний досвід стосовно діяльності в заданій сфері [1,178].

Для досягнення запланованого прагматичного результату мовець або той, хто пише, повинен уміти на основі знання психологічних механізмів впливу адекватно використовувати наявні в даній мові експресивно-емоційні й/або логічні засоби. Сукупність відповідних знань й умінь у лінгвістичній і методичній літературі останнім часом нерідко позначається терміном «риторична компетенція», а в іншій термінології – «культура мовлення».

Поняттям, яке більш повно й точно відбиває здатність мовця здійснювати ефективний мовний вплив на адресата, є, на нашу думку, культура вербального спілкування. Відмінність від двох зазначених вище термінів полягає в тому, що тут акцент робиться саме на процесі мовної взаємодії, і у зв’язку із цим обсяг цього поняття є більш широким. Зокрема, для культури спілкування обов’язковим є врахування невербальних факторів, істотних для передачі інформації, до яких належать, наприклад, кінесика та проксеміка. При цьому, зазначає М.О. Фаєнова, однією з умов ефективної комунікації виступає максимальне врахування особливостей партнера/партнерів спілкування [4,6].

Якщо різниця в мовах із самого початку є очевидною для учня/студента, то цього не відбувається при вивченні іноземної культури. Більше того, спочатку створюється враження видимої відповідності двох культур і можливості розуміння іноземної культури із засвоєнням мови без додаткових знань. У дійсності ж це враження є помилковим і перешкоджає засвоєнню елементів іноземної культури вже з першими іноземними словами.

Однією із найбільших перешкод для успішної комунікації є не лише помилки в мові, а й помилки в комунікативній поведінці. Носії мови зазвичай не зважають на граматичні або лексичні помилки співрозмовника-іноземця, але досить болісно реагують на порушення мовного й поведінкового

етикету, прийнятого даною мовною спільнотою. Навчання нормативного спілкування на будь-якій нерідній мові не меншою мірою, ніж оволодіння самою мовою припускає оволодіння етикетом спілкування й поведінки взагалі [3,29].

Комунікативна компетентність і раніше була характеристикою, типовою для педагогічної діяльності. Але сьогодні володіти нею є особливо важливим з огляду на те, що, як ніколи, збільшилася кількість, частотність і різноманітність контактів. Комунікативна компетентність передбачає особливий вид спостережливості, уміння діагностувати й усувати недоліки чи труднощі в спілкуванні школярів, здатність до контакту, володіння спеціальними технологіями й техніками.

Оволодіти комунікативною компетенцією другої мови нелегко, перебуваючи поза межами країни, мова якої вивчається. Тому важливим завданням викладача є створення уявних та реальних ситуацій спілкування.

Основна мета комунікативного навчання полягає у тому, щоб навчити студентів спілкуватися іноземною мовою у типових ситуаціях повсякденного життя. Зниження інтересу до предмета різко знижується через недостатнє врахування фактора реальної комунікації в процесі навчання. Комунікативна модель освіти повинна будуватися тільки на активному спілкуванні, оскільки комунікативна спрямованість навчального процесу є головною складовою сучасної теорії навчання.

Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки за умови організації матеріалу не навколо розмовних тем і граматичних явищ, а навколо мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих і мовних завдань, функцій. Засвоївши матеріал для виконання одного мовленнєвого завдання, студент оволодіває одним із “вузлів” загального механізму системи мовлення і може не чекати наступного завдання, а з партнером відпрацьовувати подібне чи видозмінене завдання, чи брати участь в аналізі мовленнєвої діяльності студентів групи. Просуваючись в оволодінні комунікативною компетенцією (за рахунок розширення сфер спілкування і ситуацій, з одного боку, та постійного їхнього концентричного поглиблення з наступною рефлексією, з іншого), майбутній учитель на кожному етапі процесу навчання зможе почувати себе компетентним мовним партнером. Ці вміння згодом будуть реалізовані в майбутній професійній діяльності [1,181].

Якщо комунікативна поведінка (спілкування) – це поведінка за моделями, то варто врахувати, що подібна модель, охоплює як вербальний компонент (певні мовні формули, кліше, підбір лексики й граматичних структур, інтонаційні характеристики мовлення тощо), так і паралінгвістичний компонент (міміка, жести, пози, дистанція між учасниками спілкування тощо).

До паралінгвістичних компонентів можна віднести все, що належить до невербальної поведінки при

взаємодії і спілкуванні людей. У такий спосіб вивчання норм, характерних для носіїв мови при спілкуванні в типових ситуаціях, є по суті формуванням у студентів комплексу етикетних мовленнєво-поведінкових моделей комунікації та взаємодії взагалі. Ці компоненти будь-якої мовно-поведінкової моделі є (як і сама модель) обумовленими. Повинні бути й визначальні фактори, котрі детермінують як модель у цілому, так і її лінгвістичні та паралінгвістичні елементи. О.Б. Тарнопольський та Л.С. Дімова виділяють 4 таких основних фактори [3,29].

Першим із суто соціально-обумовлених факторів є культуро-історико-традиційний (або нормо-формульований) фактор, зумовлений історією даної мовної спільноти або окремих груп усередині її.

Другим фактором є ситуативно-взаємовідносинний фактор (ситуації спілкування й взаємодії, а також стосунки учасників спілкування в них), що теж зумовлений насамперед соціально. Однак на його вплив накладають чималий відбиток й особистісні риси самих комунікантів (їхні сформовані стосунки: службові, особисті, симпатії й антипатії тощо), не лише наявні незалежно від них ситуації спілкування, але й ситуації, цілеспрямовано створені або всіма комунікантами разом, або кимось із них.

Третій фактор – мотиваційно-цільовий (мотиви й цілі спілкування й взаємодії). Він також значною мірою є соціально детермінованим, але більшою мірою визначається особистісними інтересами, цілями й потребами комунікантів. Нарешті, останнім є індивідуально-суб'єктно-особистісний фактор, дія якого цілком визначається особистісними, суб'єктивними й індивідуальними особливостями самих комунікантів.

Компетентність майбутнього педагога визначає цілий спектр його особистісних якостей: когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексивно-оцінну світоглядну, поведінкову тощо. Компетентність передбачає мінімальний досвід у володінні компетенцією, її використання в практичній діяльності [1,180].

Зауважимо, що викладач іноземної мови є головним, а найчастіше і єдиним представником іншомовної культури для своїх учнів, тому для того, щоб створити в класі або в студентській аудиторії повноцінну атмосферу іноземної мови, культури й спілкування, що є однією з головних вимог реалізації комунікативного підходу, необхідно, щоб він поведився відповідно, як поводить в адекватній ситуації викладач-носій мови, яка вивчається [3,31].

Культура мовного спілкування тих, хто вивчає іноземну мову, з одного боку, і носіїв даної мови, з іншого, не є, очевидно, тотожними поняттями. Можна думати, що перше є моделлю другого, і хоча й містить всі її компоненти/рівні, у будь-якому разі може трактуватися лише як певне наближення до явища, характерного мовній діяльності носіїв мови.

Під час як міжкультурної, так й інтеркультурної комунікації, мовець часто прагне досягти певного прагматичного ефекту, що можливо тільки при досить

високому ступені розвитку в нього культури спілкування. Вона відіграє особливо велику роль у тих випадках, коли люди, котрі говорять або пишуть нерідною мовою, використовують її для досягнення соціально значущих цілей у таких сферах, як дипломатія, міжнародна суспільна, економічна, наукова діяльність.

М.О. Фаснова зазначає, що в кожній з перерахованих вище сфер існують свої специфічні норми поведінки, у тому числі й комунікативної, що повинні в ідеалі привести до їхнього вивчення, опису й розробки на цій основі професійно орієнтованого навчання культури іншомовного спілкування [4,8–9].

Комунікативна поведінка тісно пов'язана із комунікативною свідомістю, оскільки здебільшого визначається нею. Під комунікативною свідомістю в найзагальнішому вигляді І.А. Стернін розуміє сукупність механізмів свідомості людини, які забезпечують її комунікативну діяльність. Комунікативна свідомість може бути віковою, гендерною, професійною, національною.

Комунікативна свідомість є сукупністю ментальних комунікативних категорій, які визначають прийняті в суспільстві норми й правила комунікації. Під комунікативними категоріями розуміються найбільш загальні комунікативні поняття, що впорядковують знання людини про спілкування й норми його здійснення. Деякі з комунікативних категорій відбивають загальні уявлення людини про спілкування, деякі – про її мовлення. Для комунікативної свідомості можуть бути виділені як релевантні такі комунікативні категорії, як власне категорія спілкування, категорії ввічливості/неввічливості, брутальності, комунікабельності/некомунікабельності, комунікативна недоторканність/відкритість, комунікативна відповідальність/безвідповідальність, емоційність/стриманість, комунікативна оціночність, комунікативна довіра/недовіра, комунікативний тиск, суперечка, конфлікт, комунікативна серйозність, реквестивність, комунікативна ефективність/неефективність, мовчання, комунікативний оптимізм/песимізм, збереження особи, категорія тематики спілкування, грамотність, категорія комунікативного ідеалу тощо.

І.А. Стернін виділяє також комунікативні категорії, що характеризують ставлення людини до мовлення – рідна мова, іноземна мова, мовний паспорт, культура мовлення, гарне мовлення й под. Можна виділити й деякі більш конкретні категорії: діалог, монолог, офіційне мовлення, неофіційне мовлення, публічне мовлення, слухання, говоріння.

Та або інша категорія стає “спостережуваною” і виокремлюється як така в комунікативній свідомості народу за її виявами в спілкуванні – саме з аналізу практики спілкування виділяються категорії та визначається їхній зміст.

Комунікативні категорії, як і будь-які розумові категорії, тим або іншим способом упорядковують ментальні уявлення людей про норми й правила комунікації. Це впорядкування здійснюється

нежорстко, багато категорій взаємно накладаються одна на одну й перетинаються одна з одною – явище, характерне для всіх когнітивних категорій. Основне призначення комунікативних категорій – не впорядкування відомостей про норми й правила спілкування (це робить дослідник, який виділяє і систематизує комунікативні категорії), а забезпечення, організація мовного спілкування індивіда в суспільстві. Зміст комунікативної категорії є якоюсь (не дуже жорстко) упорядкованою сукупністю суджень, установок, ментальних стереотипів, правил, що стосуються мовного спілкування.

Очевидно, у рамках комунікативних категорій інформація, що їх створює (концепти, установки, правила), упорядковується, структурується за яскравістю, актуальністю для свідомості, тобто за польовим принципом. Категорія містить певне концептуальне знання про комунікації (інформаційний аспект, інформаційна складова категорії), а також прескрипції, приписи із здійснення комунікативного процесу (правила спілкування). Прескрипційна складова комунікативної категорії містить прескрипції, які носять пропонувальний характер (що і як треба робити в спілкуванні), заборонні прескрипції (чого не можна робити в спілкуванні) і інтерпретувальні (пояснювальні) прескрипції (як треба розуміти в процесі спілкування ті або інші комунікативні факти або дії). Деякі з цих установок відбиті в прислів'ях та наказах, інші виявляються тільки з аналізу комунікативної практики.

Інформаційна й прескрипційна складова комунікативної категорії доповнюють одна одну й існують у нерозривній єдності, але в інтересах систематичного опису інформаційний та прескрипційний зміст комунікативної категорії можуть бути виокремлені й описані окремо. Деякі комунікативні категорії можуть бути ендемічними або лакунарними для того або іншого етносу. Вони відсутні в комунікативній свідомості інших народів.

На думку І.А. Стерніна, опис категорій, установок і концептів може здійснюватися на двох рівнях – рефлексивному й буттєвому, для деяких категорій можливий ще духовний рівень опису.

Рефлексивний аналіз припускає виявлення структури категорії як елемента концептосфери, її зв'язків з іншими категоріями й концептами у свідомості людини.

Буттєвий аналіз припускає вивчення ставлення свідомості до концепту й реальної ролі концепту в обумовленій ним поведінці людей. Концепт може змістовно бути присутнім у концептосфері народу, але люди можуть зовсім не керуватися ним у практичній поведінці, хоча правильно його розуміють й усвідомлюють необхідність його реалізації на практиці.

Буттєвий рівень опису – це рівень практичного виконання правил і приписів, рівень комунікативної практики, фактичне відображення найбільш часто виконуваних дій.

Духовний рівень – це місце категорії у духовній культурі нації, ступінь “вписаності” категорії у духовну культуру народу, важливість категорії для неї, належність цієї категорії до національних цінностей. Комунікативні категорії як елементи комунікативної свідомості практично не досліджені. Разом з тим, їхнє дослідження й опис має як теоретичну, так і прикладну значущість. З теоретичного погляду вивчення комунікативних категорій уможливить зрозуміти як саму структуру комунікативної свідомості людини, так і механізм реалізації комунікативних категорій у процесі спілкування. При цьому підкреслимо, що комунікативна свідомість може бути описана не тільки для певного народу, етнічного колективу, але й для окремих соціальних, вікових, гендерних груп, а також для окремої особистості [2].

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови – лексикою та граматиною – для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Однак, знання тільки слів та граматики недостатньо для того, щоб спілкування даною мовою було успішним, потрібно знати умови використання тих чи інших мовних одиниць та їхніх сполучень. Тобто, крім граматики, мовець повинен оволодіти “ситуативною граматиною”, яка вимагає використання мови не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць та правил сполучення їх у реченні, а й залежно від характеру стосунків між співрозмовниками, від мети спілкування та інших факторів, знання яких у сукупності з мовними знаннями становить комунікативну компетенцію.

Комунікативна компетенція, що ґрунтується на понятті мовної компетенції, може розглядатися як природжене знання, яке дає змогу носію мови створювати та розуміти висловлювання (вводити в обіг знаки комунікативних актів) у контексті. Таке знання, очевидно, стосується рівня дискурсу, в якому мова діє як відкрита система в постійній взаємодії зі своїм оточенням (рідна мова), тому воно є прикладом прагматичного знання, що складається із синтаксичного та семантичного. Уточнення комунікативної компетенції може вважатися спробою визначення не тільки того, яким чином носій мови спроможний судити про граматичну правильність, але і його здатності розпізнавати те, що прийнятне як мовний акт у певній соціальній ситуації [1,182].

Висновок. Ефективна комунікативна діяльність вчителя іноземної мови є однією з ключових компетенцій, що входять до складу його професійної педагогічної компетентності. Комунікативна діяльність не обмежується лише комунікативною поведінкою, це поняття є значно ширшим за змістом. Значну роль тут відіграє комунікативна свідомість, визначаючи на різних рівнях особливості комунікативної діяльності вчителя іноземної мови, головною метою якої є ефективний вплив на адресата, в тому числі, що особливо важливо, з виховною метою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бірюк Л. Формування професійної комунікативної компетенції майбутнього вчителя початкових класів //

Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. – С. 175–184.

2. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.

3. Тарнопольский О.Б., Дімова Л.С. Обучение этикету повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию // Иноземні мови. – 1999. – №1. – С. 29–31.

4. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на англ. языке: Науч-теорет. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ворніков Максим Олексійович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: формування умінь комунікативної поведінки майбутніх учителів іноземної мови.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Микола ГАГАРІН (Умань)

Стаття розкриває особливості впливу українських народних казок на емоційно-почуттєву сферу учнів початкових класів з метою виховання морально-естетичних почуттів.

Однією із провідних складових розвитку морально-естетичної культури особистості є формування морально-естетичних почуттів. „Для людини, – переконаний І.Бех, – має цінність лише пережите в почуттях. Йдеться про почуття, які просвітлені розумом і завдяки цьому морально збагачують особистість, роблять її носієм Істини, Добра, Краси” [3, 196].

Почуття – це форма переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що характеризується відносною сталістю.

У давнину говорили: думка проходить через ворота почуттів. Дійсно, думка переживається: „Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і точно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: у них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її будови”, – писав К.Ушинський [12, 226].

До сфери морально-естетичних почуттів належать, зокрема, почуття: гордості, обов’язку, совісті, співпереживання, успіху, доброти, співчуття, гумору, сорому, чуйності, вдячності, товариськості та складні й багатогранні почуття: людяності, прекрасного, патріотизму, милосердя, власної гідності, справедливості, краси, щастя, достоїнства, сумління, безкорисливості та ін. Морально-естетичними почуттями психологи називають будь-яке почуття за наявності в ньому ставлення до іншої людини, навколишньої дійсності, а також моральної оцінки чи морального мотиву.

Серед вищих почуттів, уважає С.Карпенчук, важливе місце посідають почуття, пов’язані з діяльністю: працею, навчанням, спортом; естетичні почуття, що передбачають усвідомлену чи неусвідомлену здатність у процесі сприйняття явищ навколишньої дійсності керуватися поняттями прекрасного. На цій основі в людини формуються

патріотизм, радість праці, почуття обов’язку, совісність і сором, співчуття, співпереживання та ін. Естетично вихована людина відзначається розвинутим духовним світом, здатністю співчувати іншим людям. Вона лагідна в спілкуванні, уникає крикливості в розмові, співчутлива й передбачлива не лише тому, що успішно засвоїла норми моральної поведінки, а й тому, що відчуває і цінує красу подібних взаємин з людьми [5]. Морально-естетичні почуття виникають у зв’язку з пізнавальними процесами, відчуттями, сприйняттям, уявленнями. Вони (почуття) посилюють прагнення особи до здійснення добрих починань, до того, щоб допомогти комусь, хто потребує допомоги, хто потрапив у біду, або виявити увагу до хворого, каліки незалежно від того, чи приваблюють вони зовнішнім виглядом. Завдяки морально-естетичним почуттям вибудовується між особистісна поведінка – ця найважливіша складова з усіх сфер життєдіяльності людей. Симпатія, добродушність, прив’язаність, дружба як емоційні особи набувають вирішального мотивувального значення в її взаємодії з іншими людьми, вступаючи нерідко в суперечності з конвенціональними нормами й законами. Почуття виступають не лише як форма закріплення соціального досвіду в свідомості людини, а і є основою формування морально-естетичних ставлень, кінцевим результатом сформованості яких є морально-естетичне само зіставлення. Воно реалізується в таких виявах, як самооцінка своїх власних дій, вчинків, ставлень, самоаналіз, самоконтроль.

Методологічні питання виховання морально-естетичних почуттів розроблені в працях Н.Басюк, Є.Баєнської, І.Зязюна, В.Глюшина, М.Ліблінга, О.Нікольської, Л.Лебединського, Л.Столович та ін. Ми погоджуємося з думкою вчених, що компоненти морально-естетичного виховання – почуття, оцінки, ідеали, сприймання, судження, потреби, творчий потенціал – визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини й викликають значні зміни її світосприймання, переконань

поведінки, перетворюють особистість у суб'єкт морально-естетичної діяльності, сприяють розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Особливості формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у цілому продовжують досліджувати українські вчені-педагоги В.Киричок, В.Клименко, О.Кононко, К.Чорна та ін.

Особливе місце у вихованні морально-естетичних почуттів належить засобам української народної педагогіки, зокрема українським народним казкам. „Українськими засобами виховати розумну працювиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виросла” – це кредо поборників українського шкільництва М.Драгаманова, С.Русової, П.Чубинського янайкраще засвідчує всю вартість народної педагогіки для української інтелігенції. У статті „В оборону казки” С.Русова писала: „Казка й дитина щось таке споріднене. Вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро співчувати лиху й неволі. Радіти перемозі й щастю казкових героїв. Й це викликає почуття симпатії – початку альтруїзму, перше свідоме враження правди й неправди, тої примітивної великої правди, яка залягає в глибокому лоні народної душі й виливається так просто в народних казках. Тут уперше прокидається дитяча увага до людей, спочуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього убогого, до краси й добра” [7, 11].

Ми погоджуємося з М.Рибніковою, котра стверджувала, що ідеал казки – „предмет серйозного вивчення, предмет науки” [9].

Але в наш час проблема використання народної казки та фольклору у ставленні та вихованні емоцій і почуттів особистості дитини, зокрема морально-естетичних, загострилася. На жаль, сьогодні досить часто є розуміння фольклору як пережитку старовини, застиглої традиції минулого. У сучасній педагогічній пресі та науковій літературі не надається належного значення педагогічним аспектам цієї проблеми. При вивченні педагогічної літератури, наукових та науково-методичних праць спостерігається наявність досить незначної кількості конкретних рекомендацій, розробок методик для використання українських народних казок у вихованні морально-естетичних почуттів, насамперед це стосується учнів початкових класів.

Мета статті – охарактеризувати виховні можливості українських народних казок щодо виховання морально-естетичних почуттів.

Свого часу ідею морально-естетичного виховання на основі народності з використанням різноманітних фольклорних матеріалів відстоювали видатні мислителі, вчені, педагоги, поети, письменники,

прогресивні діячі освіти та мистецтва, митці, композитори, власне еліта нації. Це, зокрема, К.Алчевська, Б.Грінченко, М.Драгаманов, О.Духнович, В.Карамазін, М.Костомаров, І.Котляревський, Т.Лубенець, М.Лисенко, М.Леонтович, М.Максимович, М.Пирогов, С.Русова, Г.Сковорода, К.Стеценко, Л.Українка, І.Франко, Т.Шевченко та ін.

Вагоме значення для опрацювання досліджуваної нами проблеми мають теоретичні положення, обґрунтовані П.Блонським, А.Макаренком, В.Сухомлинським, К.Ушинським, які високо цінували роль народної творчості в морально-естетичному вихованні учнів. Вони рекомендували широко використовувати твори фольклору в педагогічній діяльності, відстоювали необхідність оптимального насичення ними навчально-виховного процесу, акцентували увагу на ефективності впливу народної творчості саме на емоційно-почуттєву сферу, духовний світ особистості.

Цікаві ідеї щодо морально-естетичного виховання дітей на засадах народної педагогіки, українського фольклору містяться в працях О.Воропай, Г.Довженюк, П.Ігнатенко, В.Ликова, Т.Мацейків, В.Поплужного, Ю.Руденка, Н.Сивачук, В.Скурагівсько-го, М.Стельмаховича, Є.Сявавко та ін.

Національний фольклор розглядається як засіб морального виховання учнів (О.Алексійчук, О.Барабаш, Т.Вершиніна, С.Горбенко, С.Литвиненко, Р.Халікова та ін.).

Казка формує у дитини морально-естетичне почуття. Її етичний потенціал містить у собі джерело моралі й водночас народний засіб виховання (В.Даль, В.Сухомлинський, М.Чумарна).

Значна низка досліджень присвячена методиці вивчення казок (А.Богущ, С.Бакуліна, Т.Гризоглазова, М.Чумарна, А.Щербо та ін.).

„Народна казка або казка, байка – це епічний усний художній твір, переважно прозаїчного, чарівного, авантюрного або побутового характеру з настановою на вимисел. Остання ознака відрізняє казку від інших жанрів усної творчості: оповідання, переказу, легенди, тобто розповідей, які доносять до слухачів розповідь про події, що відбувалися, якби малоімовірними і фантастичними вони іноді не були”, – стверджує Е.Померанцева [6].

Ми вважаємо, що казка – це своєрідний сплав реальності й уяви, життєвого досвіду і мрій народу. У народних казках немає відкрито й конкретно проголошених моральних норм, теоретично осмислених принципів. Не даючи визначень понять „добро” і „зло”, казка подає їх у предметно-образній, художній формі. Про ці поняття можна скласти враження на основі поведінки персонажів, змісту ситуацій та вчинків, рис характеру героїв. Ця властивість казки є тим методологічним ключем, і котрий допомагає вибрати правильний напрям морального аналізу твору. Їхній ідейний зміст відтворює уявлення в художніх образах різних типів

взаємостосунків між людьми. „Так само, як у думках дитини, так і в казці наче нема нічого надзвичайного, але все надзвичайно, нема обмеженого часу ані простору. Зате все живе, все має почуття, знає ласку, знає правду, усе повне якогось чарівного життя – й квітка, й береза, й пташки, й звірі, й вітер, і вода...

Дитина захоплена цим життям, колись вона буде, може, так само з увагою прислухатися до наукових законів біології, хімії, які розкажуть їй справжнє, теж повне краси життя природи. Але збудила першу думку, познайомила дитину зі світом життям не одна увага та спостережливість, а й казка – чарівниця. Ось через це й не можна вважати казку шкодливою задля духовного розвитку дитини, навпаки – вона кілька літ має рішучий вплив на думки дитячі й навчає дитину з книжки вибирати радість, вона розвиває естетичний смак, який і надалі одверне дитину від погані лубочної”, – стверджувала С.Русова [8, 275].

Казки з етично-моральною основою сприяють виробленню в дітей розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке „добре” і що таке „логоно”. Переслідуючи соціальне зло, долаючи життєві перешкоди, розвінчуючи сили, спрямовані проти добра, справедливості, казки кличуть до якісного видозмінення світу з допомогою людяності.

Широке використання казок у початковій школі зумовлюється тим, що їхній зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми й дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує правильну оцінку дітьми моральної цінності вчинку.

К.Ушинський рекомендував знайомити дітей з фольклорними творами, зокрема, з казками, бо вони є джерелом моральності. В одній зі своїх статей педагог писав про народні казки: „Багато з них, мабуть, народ переробив або заново склав спеціально для дітей. Це – перші і блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Народну казку діти читають легко вже тому, що в усіх дитячих народних казках безперервно повторюються ті самі дитячі слова та звороти, і з цих безперервних повторень, що якнайбільше задовольняють педагогічне значення оповідання, складається щось ціле, струнке, що легко оглянути, сповнене руху, життя й інтересу. Ось чому народна казка не тільки цікавить дитину, не тільки становить прекрасну вправу в самому початковому читанні, весь час повторюючи слова й звороти, але надзвичайно швидко відбивається у пам’яті дитини з усіма своїми мальовничими деталями й народними висловами. Моральний зміст казки тут не має значення, та його часто зовсім немає. Природні російські педагоги – бабуна, мати, дід, що не входить з печі, розуміли інстинктивно й знали з досвіду, що моральні сентенції дають дітям більше шкоди, ніж користі, та що мораль полягає не в словах, а в самому житті, що охоплює дитину з усіх боків і звидусіль

щохвилини проникає в її душу. Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних спеціально для дітей освіченою літературою. В цих оповіданнях освічена доросла людина силкується спуститися до дитячого розуміння, фантазує по-дитячому й не вірить сама ні в одно слово, написане нею. Хоч як би добре підробити таке оповідання, це все таки підробка: дитяча гримаса на старечому обличчі. В народній казці велика, сповнена поезії дитина – народ – розповідає дітям свої дитячі мрії та, принаймні, наполовину вірить сам у ці мрії” [13, 269].

В.Пропп уважав, що всі казкові мотиви в цілому можуть складатися в незліченну кількість казок. На думку вченого, у межах однієї народності казку дослідити не можна, бо це явище інтернаціональне. А схожість сюжетів казок у різних народів учений трактує як історичну закономірність, зумовлену, зокрема, аналогією форм і категорій мислення, фольклору, обрядів, матеріальної культури. Але, на наш погляд, більш переконливою є погляд В.Анікіна, котрий зазначив, що здебільшого схожість між казками різних народів була випадковою, а прагнення визначити абсолютні наднаціональні риси світового казкового епосу хибним. На думку науковця, єдність спільного історичного процесу не передбачає стандартизації форм розвитку окремих фольклорних культур, а навпаки, сприяє їхній (культур) унікальності, самобутності та колоритності. „Народна казка – це прекрасний феномен національної демократичної культури”, – підсумовує вчений [1]. Справедливо кажуть, що талановитий твір не може бути безликим, безнаціональним; навпаки, саме тоді він стає цінним, коли становить плоть і кров народу. І це дійсно так, бо вкоріненню культури нації у світовій культурі сприяє саме творча індивідуальна ініціатива, що здатна вийти на рівень загальноестетичних цінностей з мистецтвом національно характерним.

В.Сухомлинський називав казку „свіжим вітром, що роздмухує вогник дитячої думки й мови” та наголошував на вихованні морально-естетичних почуттів засобами казки: „особливо сильні естетичні емоції пробуджуються в дітей 6 – 10-річного віку в тих випадках, коли вони зрозуміли, хвилююча ідея доноситься до свідомості у казковій формі. Алгоритм посилює враження. Утверджує моральні поняття про добро і зло, справедливість і несправедливість, красу і вульгарність” [10, 272].

Щодо виховного впливу казки на особистість молодшого школяра, то В.Сухомлинський є новатором. Так, у Павлівській школі вперше в ті роки була обладнана дитяча кімната казки. При цьому кімната була незвичною не лише за інтер’єром, але й за змістом діяльності дітей у ній. Зашторені вікна, світло-голубого кольору стеля з вмонтованими в неї світильниками, що нагадували небесні зірки – все це спонукало до пробудження дитячої фантазії. Перед входом до кімнати діти знімали взуття, сідали посеред кімнати на килимове покриття й поринали у світ казки.

Природно, цьому сприяли й технічні засоби (діапроектор, магнітофон, фільмоскоп, телевізор, відеомагнітофон тощо), а також можливість використовувати ляльки, іграшки та здійснювати постановку казок. Учений вважав, що „казка... охоплює всі сфери духовного життя людини – її розум, почуття, уяву, волю”, - адже „казка невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а відгукується на події і явища навколишнього світу. Виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість... Казка. – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту; створені народом казкові образи живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення” [10, 220]. Нині в меморіально-педагогічному музеї В.Сухомлинського зберігається 70 томів дитячих казок. Досвід вченого в цьому аспекті у наш час використовується в Україні та за кордоном.

М.Чумарна переконана, що казка була для наших предків книгою бугтя. Адже вона (казка) закладає у свідомість дитини первинні знання про світ та людство [14]. Однак, існують протилежні погляди на казку. Зокрема, К.Аксаков уважав визначальною рисою казок лише вигадання, що простежується на зміст казки, дійових особах, часу та місці розвитку сюжету.

Л.Виготський стверджував, що психіка без поведінки не існує, і якщо завдяки казці ми формуємо хибне уявлення про дійсність, то виховуємо хибну поведінку. Лише правда має бути основою виховання, а вигаданий світ казок уводить дитину в оману. Тоді, підкреслює психолог, дитині стає не цікавим реальний світ: дерево, квітка, пташка... Однак, учений визнає естетичну цінність фантастичних творів, зокрема казок. Як приклад виховання моральної поведінки, він наводить оповідання А.Чехова „Вдома: батько за допомогою повчань не зміг довести синові шкідливість куріння і тоді розповів йому казку, про те, як царський син курил, захворів і помер. Казка інстинктивно вплинула на психіку дитини, дала змогу відчутти хвилювання батька, його почуття. Власне, казка виявилася дієвішим засобом виховання. Вагомим аргументом на захист казки є також сформульований Л.Виготським „Закон емоційної реальності фантазії”: незалежно від того, реальна чи нереальна дійсність, пов’язані з нею емоції, враження, почуття, що в нас виникають, завжди реальні. Тому доцільність використання казки полягає у її реальній емоційній основі [4].

А.Афанасьєв стверджував, що безглузде вигадання не змогло б зберегтися в народі протягом століть, передаючись від покоління до покоління; у казках немає навмисної брехні й ухиляння від реального світу [2].

На наш погляд, казка містить правду, але вона (правда) органічно поєднується з художніми формами вигадання.

Казкові образи найбільш яскраві та зрозумілі дітям, їх (образи) здебільшого узагальнено, ідеалізовано та гіперболізовано відповідно до народної моралі, естетики, духовності. Діти люблять казку за те, що в ній добро перемагає зло. Навіть „страшні” казки завжди закінчуються гарно – переконані діти.

Ми вважаємо, що контрастне зіставлення героїв казки як носіїв „добра” і „зла”, „прекрасного”, безумовна й незаперечна перемога „добра творців” формує морально-естетичні почуття.

Варто зазначити, що в українських народних казках різноманітні персонажі виявляють однакові морально-естетичні почуття. На наш погляд, ця особливість казок підсилює виховний вплив твору на емоційно-почуттєву сферу школяра. Отже, ми можемо зробити висновок, що кращі зразки українських народних казок, котрі протягом віків акумулювали ідейно-естетичний і морально-етичний кодекс народу, дійсно є унікальним засобом виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів. Українська народна казка, як форма образного відтворення дійсності формує неприйняття зла, засудження несправедливості, виховує морально-естетичні почуття не через докази чи переконання, а завдяки художньо-образному розкриттю визначених життєвих ситуацій та конфліктів (зіткнення добра і зла, „Правди” і „Кривди”, особистих і суспільних інтересів, права та обов’язку й ін.). Правда в казці органічно поєднується з „неправдою” конкретних художніх форм, котрі порушують морально-етичні норми реального „справжнього” світу. Однак, вигадка в казці не суперечить життєвій правді, а розкриває її. Неправда (фантазування) необхідна для досягнення мети: „навчити Правди”, „жити за Правдою”.

Українська народна казка як багатофункціональний фольклорний твір, наповнена гармонією істини та краси, і є невичерпним джерелом морально-естетичних почуттів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аникин В. Русская народная сказка. – М.: Худож. Лит., 1984. – 176 с.
2. Афанасьев А. Народные сказки. – Собр.соч. – В 3 т. – Т. 1. – М., 1957. – С. 381 – 401.
3. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Виготський Л. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
5. Карпенчук С. Теорія і методика виховання: Навч.посібник. – К.: Вища шк., 1997. – С.7 – 210.
6. Померанцева Э. Русское народное поэтическое творчество. – М.: Учпедгиз, 1996. – 295 с.
7. Русова С. В оборону казки // Сільська школа. – 2001. – № 6. – С.11.
8. Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
9. Рыбникова М. Народная сказка в начальной школе. – Избр. труды. – М., Изд. АПН РСФСР, 1958. – С. 505 – 514.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори. У 5-ти томах. – К., 1997. – Т.2. – 338 с.

11. Ушинський К. Праця в її психічному та виховному значенні // Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1 – 488 с.

12. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні // Вибрані пед. твори: в 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 126.

13. Ушинський К. Рідне слово // Твори в 6-ти томах. К.: Рад. школа, 1954. – Т. 1. – С. 269.

14. Чумарна М. Від початку світу. Організація початкової освіти. Материнська школа „Оріяна” // Початкова школа. – 1994. – № 1 – 5. – С. 19-36.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гагарін – викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: виховний потенціал українських народних казок щодо формування морально-естетичних почуттів молодших школярів

ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Олена ГОРОЖАНКІНА (Кіровоград)

У статті аналізується людиноцентричний підхід як практичний напрямок гуманізації освіти, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію у системі початкової, середньої та вищої освіти й сприяє особистісному розвитку суб'єктів педагогічного процесу.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження педагогічної взаємодії на засадах людиноцентричного підходу зумовлена суперечностями між високою науковою і суспільною значущістю розуміння необхідності реформування сучасної вищої освіти й фактичним недоліком знань про реальні механізми *гуманізації* освіти. Зміна методологічної орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вимагає від педагогічної теорії та практики зосередження уваги на створенні гуманних стосунків в освітньому середовищі. Тому сьогодні педагогічною наукою ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу, здатних утвердити якісно нові зв'язки між суб'єктами навчання та виховання, які забезпечили б зняття протиріч між необхідністю творчого мислення й технологічністю освіти, між необхідністю індивідуального підходу й масовістю навчання та загальною суперечністю «вчитель - учні».

Мета. Дослідити й проаналізувати теоретичні та практичні засади людиноцентричного підходу, що є одним із провідних науково-практичних напрямків, який забезпечує ефективну педагогічну взаємодію у системі початкової, середньої та вищої освіти в багатьох країнах Європи та США.

Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що людиноцентричний підхід як напрямок має глибоке історичне коріння та є одним з джерел гуманістичної психології — особливого напрямку сучасної психологічної науки, що виник на початку 60-х років в США. Її основоположниками й визнаними лідерами були Карл Роджерс, Абрахам Маслоу та Ролло Мей, які визначали людиноцентричний підхід як сукупність цінностей, особливу педагогічну філософію, нерозривно пов'язану з особистісним способом буття людини. На

думку К. Роджерса, що систему цінностей становлять переконання в особистісній гідності кожної людини, у значущості для кожної особистості можливості вільного вибору й відповідальності за його наслідки, у радості навчання як творчості [2. 129].

Розглядаючи поняття “освіта”, “викладання” і “навчання (education, teaching, learning), К. Роджерс підкреслює, що в сучасному світі, який характеризується постійними змінами, акцент у процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію (з англ. «facilitation» - допомога) навчання. Таку зміну в концепції освіти К. Роджерс розглядає як вияви нового мислення, як справжню реформу освітньої системи, котра не забезпечується лише вдосконаленням знань, навичок та вмінь учителя або розробкою і впровадженням у педагогічний процес нових експериментальних програм чи найсучасніших технічних засобів навчання.

На переконання К. Роджерса, справжня реформа освіти повинна ґрунтуватися на перебудові певних особистих установок вчителя, що реалізуються в процесах педагогічної взаємодії з учнями. На його погляд, найбільш важливими для вчителя-фасилітатора є:

1) “істинність” і “відвертість”, що передбачає відвертість учителя перед своїми власними думками й переживаннями, здатність неприховано подавати й транслювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями. Ця установка розглядається як альтернатива типовій для традиційного вчителя установці на суто ролеву поведінку;

2) “ухвалення”, “довір'я”, що є внутрішньою упевненістю вчителя в можливостях і здібностях кожного учня вчитися. Багато в чому (але не у всьому) ця установка збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати педагогічним оптимізмом, тобто опора на позитивні якості вихованця;

3) “емпатичне розуміння” - бачення вчителем внутрішнього світу й поведінки кожного учня з його

внутрішньої позиції, тобто бачення дитини її очима, К.Роджерс підкреслює, що вчитель-фасилітатор, спілкуючись із своїми учнями, бачить світ очима дітей, оцінює все навколо з позиції дитини, у тому числі й себе. Ця установка є альтернативою типовому для традиційного вчителя “оцінному розумінню”, розумінню через оцінку, за допомогою приписування учням фіксованих оцінних кліше або ярликів. Таким чином, учитель, який розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоцінній манері, який поводить себе природно й відповідно до своїх внутрішніх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим усі необхідні умови для фасилітації їхнього осмисленого навчання й особистісного розвитку в цілому.

К.Роджерс відзначає, що на основі цих установок кожний учитель-фасилітатор виробляє свій власний інструментарій навчання. Разом з тим існують загальні методичні прийоми, вживані в різних модифікаціях багатьма вчителями-фасилітаторами:

1) використання ресурсів навчання (засобів навчання: книг, наочних довідників, приладів, інструментів і т.п.) і створення особливих умов, що полегшують використання цих ресурсів, забезпечуючи їхню фізичну та психологічну доступність для учнів;

2) створення в процесі навчання різноманітних зворотних зв'язків між учителем та учнями (взаємний досвід - діалог, співбесіда, групові форми спілкування й навчання тощо);

3) укладання індивідуальних і групових контрактів з учнями, тобто фіксація чіткого співвідношення обсягу навчальної роботи, її якості й оцінок на основі спільного обговорення; подібні контракти, з одного боку, стимулюють й організують самостійне та осмислене навчання, а з іншого - створюють у процесі навчання сприятливу психологічну атмосферу упевненості й безпеки, свободи й відповідальності;

4) організація процесу навчання в різновікових учнівських діадах, у яких один учень виконує функції асистента вчителя; цей прийом забезпечує істотний прогрес у засвоєнні тими, хто навчається, знань і навичок, значно підвищує у них мотивацію навчання й упевненість у досягненні поставленої мети;

5) розподіл класу на дві групи, в одну з яких уходять учні з позитивними установками стосовно гуманістичного (вільного) навчання, а в другу - ті, хто більш схильний, через будь-які причини, до традиційного (тоталітарного) навчання;

6) організація груп вільного спілкування (як окремо для учнів і для вчителів, так і змішаних) з метою підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистих установок (відвертості, доброзичливості, безоціночного прийняття), характерних для учасників навчання, яке є фасилітативним.

Досвід учителів, що працюють у руслі ідей гуманістичної психології, припускає самостійність і відповідальну свободу учнів у складанні навчальної

програми, постановці навчальних завдань, оцінюванні результатів навчальної роботи. При цьому вчитель виступає як фасилітатор, а не керівник навчання, тобто як людина, котра створює сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання, активізуючи й стимулюючи допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їхню групову навчальну роботу, підтримуючи в них вияви кооперативних тенденцій.

Перехід учителя, який працює традиційно, до нового для нього стилю навчання повинен бути поступовим та обережним, оскільки він пов'язаний з глибокими особистими перебудовами як учителя, так і учня. При цьому важливим є не стільки зміна змісту й методів викладання, скільки становлення й зміцнення основних особистісних установок, постійне особистісне зростання вчителя - фасилітатора, тобто вчителя, який не навчає, а створює стимулювальні та активізуючі умови для особистісного розвитку.

Ті люди, які почувають себе відповідальними за розвиток системи освіти в суспільстві, як завжди, опиняються перед альтернативою: стати провідниками панівної в суспільстві офіційної правди й через освіту формувати й штампувати людину, яка потрібна державі, або зайнятися ризикованою справою побудови в освітньому середовищі нової соціальної організації життя, котра допомогла б кожній людині знайти себе та своє місце в динамічному та мінливому сучасному світі. Саме цей вибір і визначає спрямованість реформи освіти, оскільки остання - це передусім реформа всього життя людини, що росте й навчається, а не тільки й не стільки реформа педагогічного методу або будь-якої спеціальної технології навчання.

Тобто реформування освіти в Україні має бути пов'язане зі створенням такої системи, де кожна особистість мала б можливість вибору свого власного життєвого шляху. Отже, освіта розуміється нами як процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистого життєвого шляху й на саморозвиток особистості, стратегічним завданням якого є побудова розвивального способу життя в навчальному та виховному середовищах, де педагог перетворюється на соціального архітектора способу життя дитини, який у процесі співпраці, спільної діяльності з дітьми, студентами допомагає знайти їм свою дорогу у світі, повному суперечностей світі [1, 6].

Зрозуміло, що не існує досконалих освітніх систем, але саме людиноцентризований підхід, що ставить у центр педагогічного процесу людину, її індивідуальну свідомість, на наш погляд, є тим підґрунтям, що може забезпечити ефективну педагогічну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу. «Педагогічна взаємодія» є універсальною характеристикою педагогічного процесу й зумовлена певними видами контактів: вчитель - учень, учитель - учитель, учень - учень, учитель - група, учень - група. Це особлива форма зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, протягом і в результаті якого

відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльної сфер учасників цього процесу. Педагогічна взаємодія має соціально значущий характер. Її взаємозумовленими компонентами є педагогічний вплив і відповідна реакція вихованців. Отже, поняття «взаємодія» є значно ширшим і з необхідністю містить у собі педагогічний вплив, а не відкидає його, але ж головне – педагогічна взаємодія повинна забезпечувати рівність психологічних позицій, які мають суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків і ґрунтуються на визнанні та врахуванні особистісних характеристик, потреб людини, її інтересів.

Спираючись на методику порівняльних досліджень К.Роджера в ході експериментальної роботи, нами було проанкетовано вчителів та учнів чотирьох загальноосвітніх шкіл м. Кіровограда за дев'ятьма показниками: академічні досягнення, Я-концепція, ставлення до школи, креативність, незалежність та конформність, допитливість, тривожність та пристосовування, локалізація контролю, співробітництво. Результати дослідження показали, що людиноцентроване навчання виявилось більш успішним та ефективним, ніж традиційне. У ході порівняльного дослідження зіставлялися показники ефективності роботи вчителів, що володіють різними рівнями розвитку здатності до фасилітації навчання. Аналіз поведінки учнів на уроках учителів - фасилітаторів показав, що порівняно з поведінкою на традиційних уроках учні більше говорять з учителем і між собою; більш ініціативні в мовному спілкуванні; задають більше питань; більше часу зайняті розв'язанням власних навчальних завдань; знаходять більш високі рівні когнітивного функціонування (наприклад, більше часу затрачають на різні розумові дії і менше - на мнемічні); частіше дивляться в очі вчителю. Вони також рідше пропускають заняття, мають більш високу самооцінку, демонструють більш високі академічні досягнення з усіх навчальних дисциплін, створюють менше проблем для вчителя на уроках, скоюють менше актів вандалізму стосовно шкільного майна, стабільно підвищують свій IQ і показники креативності протягом усього навчального року. Встановлено, що показники всіх цих відмінностей прямо пропорційні тривалості роботи вчителя-фасилітатора з учнями.

Аналіз роботи вчителів показав [6, 210-214], що чим вища їхня здатність до фасилітації навчання, чим більше підхід до учнів є індивідуалізованим, диференційованим і творчим, тим більше уваги вони приділяють переживанням учнів, частіше вступають з ними в діалоги, частіше співпрацюють з ними при плануванні навчального процесу, частіше використовують їхні думки у своїй роботі, частіше посміхаються на уроках. Середній рівень розвитку здатності до фасилітації навчання у вчителів досить низький (2,0 - 2,3 бали за п'ятибальною шкалою Девіда Еспі при пороговому значенні ефективності 3,0 бали). Виявлено також, що рівень розвитку фасилітаторських

здібностей не залежить від стажу роботи, статі й фактично не відрізняється від середнього рівня розвитку даних здібностей, характерного для випадкової вибірки випробовуваних; кількість учителів-фасилітаторів не перевищує 10 % загальної кількості вчителів.

Разом з тим при використанні тренінгових програм виявлено [6, 213-214] що більшість учителів може підвищити рівень фасилітаторських здібностей. Важливими умовами ефективності тренінгу є вірогідність даних про результати психологічно-педагогічного тестування в ході навчального процесу, високий (вищий за 3,0 бали) рівень фасилітаторських здібностей інструктора, а також спеціальні заняття, що підвищують рівень загальнофізичного розвитку та здоров'я вчителя.

Констатувальний експеримент показав, що навіть в умовах панування традиційного підходу можливі людиноцентроване навчання, фасилітація навчання. Позитивні результати гуманізації традиційного навчання, з логічного погляду, здавалося б, очевидні, проте дійсність набагато складніша. Цілий ряд важливих компонентів соціальної системи утворення є невід'ємним від традиційного способу навчання, а сама ця система досить стійка й консервативна. Основними причинами цієї консервативності, на думку К.Роджера [3,479-487], є відсутність зворотного зв'язку про справжні результати роботи системи освіти з боку її справжніх споживачів: студентів, батьків; потреба сучасного суспільства у величезній кількості конформістів; небажання багатьох (від рядового вчителя до адміністраторів з верхніх ешелонів влади) розлучатися зі своєю владою, виходити із звичної ієрархічної структури керівництва - підкорення.

Але панівна практика навчання та виховання, на нашу думку, поряд зі владою і громадськістю несе відповідальність за кризові явища, які нагромаджувалися десятиріччями, а в умовах демократизації суспільства оголилися з різючим негативізмом: дефіцит духовності; велика кількість соціальних сиріт, юних алкоголіків, наркоманів і токсикоманів, демотивованих учнів та студентів, значне зростання правопорушень неповнолітніми; криза традиційної родини. Усі ці кризові явища - наслідок відчуження навчання та виховання від особистісних характеристик людини - вчителя, студента, учня.

Висновки. Таким чином, поширення гуманістичних ідей, незважаючи на зовнішню підтримку гуманізації вітчизняної освіти - процес складний і неоднозначний. По-перше, хоча гуманістичні ідеї мають давню передісторію, у сучасній педагогіці вони почали звучати із середини минулого сторіччя. У педагогічну практику стали впроваджуватися зовсім недавно. По-друге, у вітчизняній педагогіці людиноцентрований підхід багато чим уявляється як «іноземний». В Україні поки що не створено розгорнутої людиноцентрованої

концепції навчально-педагогічної і міжособистісної взаємодії у системі вищої освіти. У цьому плані звернення до зарубіжного досвіду цілком виправдане. По-третє, гуманістична педагогіка, незважаючи на фундаментальну теоретичну базу, принципово відмовляється від жорстких й однозначних теоретичних схем. Пріоритет віддається живій реальності внутрішнього світу людини, його суб'єктивному досвіду перед будь-якими об'єктивними результатами теоретичного аналізу.

Виклик - ось те слово, яким К.Роджерс позначив ключову ідею людиноцентрованого підходу до освіти: "нелегко стати глибоколюдним, довіряти людям, поєднувати свободу з відповідальністю. Шлях, визначений нами, - це виклик. Він припускає зміну нашого мислення, нашого способу буття, наших стосунків з учнями. Він припускає непросте взяття на себе зобов'язань демократичного ідеалу. Все це врешті зводиться до питання, яке ми повинні задати самому собі і всі разом - чи наважимося ми?" [6, 307].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г., Ягодин Г. А., Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора - к диагностике развития) // Вопросы психологии, 1992. - №1.
2. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проєкции, практики. - М. Издательский центр «Академия», 2002.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. - М., «Смысл», 2002.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
5. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. - 2001. - №2.
6. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. - Columbus; Toronto; London; Sydney; 1983.
7. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. - N.Y., 1971.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горожанкіна Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми педагогічної взаємодії, людиноцентризований підхід, емпатичне розуміння.

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ЛІКУВАННЯ НА ПОЛПШЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Анатолій ГРИГОР'ЄВ (Кіровоград)

У статті розкриваються проблеми лікування дітей дошкільного віку за допомогою нетрадиційних систем оздоровлення.

Мета дослідження: пошук нових нетрадиційних засобів корекції здоров'я дітей з використанням місцевих, етнографічних даних Центрально-Українського регіону.

Проблеми поліпшення здоров'я дітей присвячено дослідження відомих українських і зарубіжних реабілітологів, фахівців з фізичної і психічної корекції, зокрема Ю.А. Андрєєва, М.Ф. Гордона, В.С. Язловецький Проте, використанню місцевих етнографічних матеріалів цими авторами було приділено недостатньо уваги. Пропонована стаття робить спроби використати в корекційному процесі давні козацькі методи й способи лікування людини.

Фізичне і психічне здоров'я значною мірою залежить від соціально-економічного стану суспільства. Сучасна ситуація в державі дає підстави для визначення певних тенденцій у розвитку стосунків між макроколективом та особистістю, живою і неживою природою, що в кінцевому результаті дає змогу прогнозувати виникнення тих чи інших дефектів розвитку людини.

Системний аналіз статистичних даних Центрально-Українського регіону певною мірою констатує особливості нинішньої ситуації і вектор розвитку тенденцій у загальнодержавному масштабі.

Кількість населення Кіровоградської області в останні роки зменшується в середньому на 14–15

тисяч осіб. Питома вага чоловіків у загальній кількості населення становить 45,8%, жінок – 54,2%. За демографічним показником питома вага дітей (0–14 років) – 20%, батьків (15–46 років) – 47%, прабабків (50 років і старше) – 33%. Таке співвідношення вікових груп свідчить, що в області склався регресивний тип вікової структури населення.

Зберігається тенденція до зниження народжуваності в межах 9,5 на 1000 населення. Природний приріст населення залишається від'ємним. Серед працездатного населення найвищий рівень смертності у віковій групі від 30 до 39 років, він зріс на 40% порівняно з початком 90 років минулого століття.

Рівень поширеності захворювань серед усього населення нині становить 1200 на 140 тисяч. Порівняно з показниками України в Кіровоградській області найвищий рівень захворюваності з інфекційних хвороб (Україна – 362, область – 438), з новоутворень (Україна – 335, область – 368), з хвороб системи кровообігу (Україна – 3048, область – 3648), хронічного бронхіту (Україна – 273, область – 373), жовчно-кам'яної хвороби та холециститу (Україна – 243, область – 293).

Протягом останніх трьох років в області спостерігається зростання рівня захворюваності на туберкульоз, особливо останнім роком (на 30%, сільських жителів він зріс на 39%). Захворюваність дітей останніми роками зросла в 23 рази).

Середня тривалість життя по області з розрахунку на все населення становить 67,1 року, у тому числі чоловіків – 61,5, жінок – 72,8 (Україна відповідно – 68,0, 62,8 та 73,2).

Такий демографічний стан населення області перебуває у прямій залежності від стану навколишнього середовища й умов життя. Доведено, що негативний фон Кіровоградщини посилює наявність шкідливих гірничо-видобувних та переробних галузей. Порівняння середньодержавних показників з даними країн Європи та інших континентів дає достатньо обґрунтовані підстави прогнозувати певне підвищення рівня виникнення дефектів розвитку дітей.

З метою застосування ефективних методів оздоровлення населення, особливо дітей дошкільного віку, студентами-реабілітологами факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка у 2004–2006 роках було проведено наукову експедицію з проблем пошуку сучасних оздоровчих систем, які традиційно склалися в нашому регіоні впродовж багатьох років. Вивчаючи досвід роботи кращих лікарів, народних цілителів, а також досліджуючи архівний матеріал, були виявлені адаптовані до традиційного середовища степового краю нетрадиційні слов'янські народні засоби лікування, які передавалися із покоління в покоління і дійшли до нашого часу у вигляді переказів, настанов, народних ігор.

Для даного конкретного дослідження ми обрали комплекс вправ народної медицини, який традиційно мав попит у жителів західних районів Кіровоградської області, зокрема Гайворонського, Новоархангельського, та Вільшанського.

Нами було організовано експериментальне навчання народних методів лікувально-оздоровчого впливу дітей дошкільного віку дитячих закладів міста Кіровограда (дитячий садок № 37 "Ластівка", завідувач ДЛ Ушакова, дитячий садок № 12 "Барвінок", завідувач І.С. Олейник, дитячий садок № 25 "Бджілка", завідувач Д.І.Ганич).

Для дослідження були відібрані діти у різних дошкільних закладах з однаковими антропометричними даними (зріст, вага, вік) та станом здоров'я як фізичного, так і психічного. Визначено дві групи: експериментальна й контрольна. На початку експерименту було проведено констатувальне обстеження за основними показниками фізичного розвитку: швидкісно-силовими (стрибки, см), координації рухів, стрибками в довжину з місця, 5-секундним бігом, естафетним тестом. Дані підтвердили паритетну ідентичність фізичного розвитку дітей експериментальної і контрольної груп (див табл. 1).

Контрольна група дотримувалася звичайного режиму дня, експериментальна додатково займалася вправами, які були запропоновані нами на основі статичної гімнастики (відібрані з народної медицини

Центрально-Українського регіону і які ми умовно назвали комплекс "Калина").

Таблиця 1

Показники фізичного розвитку до початку експерименту

Якість	Група		Різниця показників
	Експериментальна	Контрольна	
Швидкісно-силова (стрибки, см)	20,1	20,1	0,0
Координація рухів, с	5,3	5,5	0,2
Стрибок у довжину з місця, см	41,2	41,2	0,0
5-секундний біг, см	1015,0	1015,0	0,0
Естафетний тест, хв.	5,4	5,5	0,1

В основі усіх запропонованих вправ лежить глибоке розслаблення тіла, що сприяє відновленню нормального фізіологічного стану суглобів та внутрішніх органів; зняття спазмів, напруження м'язів; відновлення рівномірного перебігу енергії по енергетичних каналах, гармонійності вібрацій тіла, розширення капілярів, поліпшення кровообігу. Регулярне виконання комплексу мало сприяти підвищенню рухливості в суглобах, хребцях та їхньому вправленню, стимуляції кровообігу, поліпшенню обміну речовин, підвищенню імунітету. Вправи, що ввійшли до комплексу статичної гімнастики, широко використовувалися місцевими лікарями й знахарями. За нашою гіпотезою, під час виконання більшості вправ комплексу "Калина" розслаблене тіло природно провисає між точками опори.

Комплекс "Калина" ґрунтується на вольовому розслабленні всього тіла. Для цього потрібно лягти спиною на тверду поверхню та випрямитися, долоні повинні бути спрямовані вгору, носки витягнутих ніг спрямовані в різні боки, очі заплющені. Дітям слід намагатися лежати нерухомо, не моргати, не позіхати, не ковтати, не кашляти, силою волі змусити розслабити всі частини тіла. Для досягнення повної релаксації ми використовували тренування піддослідних способом навіювання, постійно повторюючи послідовність розслаблення частин тіла: чоло, очні м'язи, ніс, щоки, вуха, підборіддя, горло, шия, плечові суглоби, рук, кисті, груди, боки, черево, спина, внутрішні органи, таз, стегна, коліна, гомілки, стопи, кінчики пальців. Вимкнути увагу, не думати ні про що, сконцентруватися на фіксації відчуттів у тілі та повільному диханні.

Було використано чотири етапи розслаблення:

- відчуття тяжкості м'язів (вони розслаблюються);
- потепління (капіляри розширилися);
- поколювання (нервові закінчення активізувалися);
- вібрація (резонування енергетичних каналів).

Після цього виконувалися розтяжки тіла, лежачи на спині, боці, череві, сидячи на колінах.

Свідомість дітей дошкільного віку нездатна сприймати складні навантаження, тому ми обрали більш легкі для виконання вправи. Вводили їх поступово, починаючи з двох вправ, постійно додаючи

по одній вправі через день. Самі ж вправи подавали у вигляді гри, у кінці якої дітям вручали винагороди – цукерки, що сприяло більшому заохоченню дітей правильно виконувати вправи.

Перша вправа – “Летюча стріла”. Діти лягали на черево, підборіддям на підлогу, шия витягнута, руки вздовж тіла, долоні вниз, ноги злегка розкинуті, носки нарізно. Лежати в цій позі з максимальним розслабленням протягом 1 хв. Цю вправу можна також виконувати з поворотами голови (дівчатка – направо, хлопчики – наліво), протягом хвилини розслаблятися, потім змінити положення тіла.

Вправа оздоровчо впливає на шийні хребці, поліпшує кровопостачання погіличної частини мозку, сприяє вивільненню від затисків нервових шляхів, поліпшує зір, слух, пам’ять, вестибуляцію.

Друга вправа – “Відпочинок”. Діти лежать на животі, розслаблене підборіддя опущене на кулаки, шия розслаблена провисає 1 хв. У цій вправі також можна виконувати повороти голови.

Вправа сприяє стимуляції функції щитовидної залози й голосового апарату допомагає швидко заснути.

Третя вправа – “Івасик”. Діти продовжують лежати на животі, ноги витягнуті на підлозі, носки нарізно. Почергово згинають ноги в колінних суглобах, підшва спрямована вгору. Підборіддя спирається на долоні рук, зігнутих у ліктьових суглобах, лікті максимально витягнуті вперед.

Вправа “Івасик” зміцнює грудний відділ хребта, стимулює функції легень, гортані, трахеї, серця та позитивно впливає на нервові шляхи цієї ділянки.

Четверта вправа – “Знічена голівонька”. Діти лежать на животі, долоні та лікті на підлозі, руки витягнуті вперед, голова провисає між руками, шия розслаблена, лоб торкається підлоги. При повному розслабленні дитина може заснути. Розслаблення шийних хребців призводить до поліпшення кровопостачання головного мозку, позитивно впливає на стан шкіри, волосся, нігтів, зору, слуху, голосу, пам’яті, на роботу органів травлення, серця, легень.

П’ята вправа – “Стовпчики”. У положенні лежачи на животі діти спираються на руки, як на стовпчики. Поперек прогнутий, голова провисає між руками. Важливо, щоб пуп торкався підлоги, а хребет був подібним до знака запитання. Розслаблення триває протягом однієї хвилини. У цьому разі хребет максимально розтягується й отримує можливість м’яко зайняти своє фізіологічне положення. Поза сприяє зміцненню серця, легень, припиненню болю та шуму в голові.

Шоста вправа – “Гусениця”. Діти сідають на п’яти, спина пряма, потім нахиляються, витягнувши руки вперед ковзкими рухами доти, доки підборіддя і груди не ляжуть на підлогу. При цьому живіт і таз підняті вгору. Розслаблення триває протягом 1–3 хвилин, а це сприяє тренуванню попереково-куприкового відділу хребта. Перебуваючи в цьому положенні, можна виконувати хвилеподібні рухи тазу, що сприяє

розслабленню м’язів, стимуляції роботи кишечника; органів малого тазу повертаються у належний фізіологічний стан.

Сьома вправа – “Козак на привалі”. Діти лягають на бік, лікоть однієї руки зігнутий, долоня покриває вухо, щоку й підборіддя, друга рука лежить на стегні. Дівчатка починають вправу з правого боку, хлопчики – з лівого, потім положення змінюється. Тіло максимально розслаблене. Вільне провисання хребта в положенні тіла на боку відновлює плечо-лопаткові з’єднання, підтримує правильну поставу.

Восьма вправа – “Дівчинка-метелик”. Діти лягають на спину, руки довільно, долоні вгору. Коліно правої ноги ставимо на підлогу зліва від протилежної, що лежить прямо. Спина притиснута до підлоги. Те ж саме повторюється після зміни ніг. Розслаблення відбувається під час виконання хвилеподібних рухів стегнами. Хребет, постійно повертаючись, займає фізіологічне положення, відновлюється робота шлунково-кишкового тракту, вправа також стимулює кровообіг органів малого тазу.

Дев’ята вправа – “Ноги в руки”. Діти лягають на спину, по черзі підтягують стопи до тазу, підшвами вгору, руки долонями вгору, захоплюють стопи. Коливання стегон допоможе втримати коліна на підлозі. Ця вправа значно впливає на суглоби: колінні та кульшові, позитивно впливає на роботу нирок.

У цілому комплекс вправ, практичних завдань, що були поставлені в процесі поетапного навчання дітей статичних вправ, позитивно вплинув на фізичний і психічний розвиток дітей експериментальної групи.

Послідовно з кожним етапом відбувалося поліпшення фізичних та розумових здібностей, за всіма параметрами в порівняно з початком експерименту. Вже після першого контрольного строку (3 місяці) в експериментальній групі помітно поліпшилися апетит, сон, діти стали більш бадьорими, з легкістю запам’ятовували вірші та засвоювали навчальну інформацію. У контрольній групі помітних позитивних змін не відбулося.

У процесі експерименту зміни показників фізичних здібностей як в експериментальній, так і в контрольній групах проходили нерівномірно. В експериментальній групі, як видно з таблиці 2, відзначено постійне, хоч і незначне підвищення м’язової сили.

Таблиця 2.

Показники фізичного розвитку після експерименту

Якість	Група		Різниця показників
	Експериментальна	Контрольна	
Швидкісно-силова (стрибки, см)	25,3	20,2	5,1
Координація рухів, с	7,8	9,1	1,3
Стрибок у довжину з місця, см	47,3	42,3	5,0
5-секундний біг, см	1200	1130	0,70
Естафетний тест, хв.	3,2	4,5	1,3

Після медичного обстеження й висновків лікарів ми виявили, що діти експериментальної групи випереджали дітей контрольної не тільки у фізичному, а й у фізіологічному та психічному розвитку: формування правильної постави, збільшення рухливості суглобів, сну, поліпшення апетиту, засвоєння навчального матеріалу, прагнення до пізнання навколишнього середовища.

Здійснювався також контроль за зовнішніми ознаками стомлювання: колір шкіри обличчя, ступінь потовиділення, прискорення пульсу, дихання, координація рухів, самопочуття. При візуальній оцінці стану дітей бралися до уваги наявність або відсутність змін кольору шкіри (нормальна реакція – помірна гіперемія і вологість, патологічна реакція – рясний піт і п'ятнистість), а також їхнє самопочуття: відсутність порушень координації рухів, болів у ділянці грудної клітки й черевної порожнини. Такі симптоми розцінюються, як один із показників хворобливої реакції організму. Деяко подібні симптоми були виявлені після виконання фізичного навантаження в дітей контрольної групи: утруднення дихання, досить виразна гіперемія щік, біль у ділянці грудної клітки.

У цілому активне використання комплексу вправ системи "Калина" у виховному та лікувально-оздоровчому процесі дошкільних закладів дає підстави оптимізувати можливості педагогічного впливу на всебічний розвиток дитини, реалізацію реабілітаційних та компенсаторних функцій. Крім цього, вся система

запровадження такого комплексу повинна бути побудована таким чином, щоб вправи були виправдані не тільки з погляду фізіологічного та функціонального, але й освітнього та естетичного.

Отже, матеріали дослідження засвідчують, що ефективність корекційної роботи з дітьми зростає тоді, коли до занять з лікувальною та оздоровчою метою залучаються діти з раннього віку. Важливим при цьому є й те, що названі заняття насамперед повинні спрямовуватися на корекцію акту дихання, нормалізацію тону, збільшення сили м'язів, виправлення якісних порушень рухової діяльності, ліквідацію чи стійку компенсацію порушень, викликаних тим чи іншим захворюванням.

Подальші наші дослідження будуть присвячені експериментальному вивченню позитивного впливу нетрадиційних засобів оздоровлення, відновлених нами в процесі корекційно-реабілітаційних експедицій, на дітей шкільного віку (особливо учнів спеціальних шкіл за програмою гранту Кіровоградської обласної державної адміністрації), які в процесі навчальної діяльності піддаються хворобливим чинникам.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Григор'єв Анатолій Йосипович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри медико-біологічних основ і фізичної реабілітації КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: корекція недоліків розвитку дитини, фізична та психічна реабілітація і компенсація уражених функцій організму.

СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ МУЗИКИ

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград)

У статті розглядається завжди актуальна для музичної педагогіки проблема художньо-педагогічного спілкування на уроці музики, завдяки якому реалізуються всі можливості в розвитку духовного світу особистості. Автор подає визначення художньо-педагогічного спілкування, розглядає його структуру та компоненти.

Сьогодні наша країна перебуває на шляху розбудови державності й визначенні курсу економічного, політичного, суспільного й культурного розвитку. Для молоді держави, яка прагне зайняти гідне місце серед країн Європи і світу, необхідні активні й творчі люди, які професійно підійшли б до цього нелегкого завдання і в короткий проміжок часу досягли б поставлених цілей. Закладення основ майбутньої творчої і гармонійно розвиненої особистості проходить у шкільних стінах і тому проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики (і не тільки музики) є **важливою та актуальною** на даному етапі розвитку нової моделі освіти.

Предметом статті є процес художньо-педагогічного спілкування на уроці музики.

Об'єктом є аналіз та структурування компонентів художньо-педагогічного спілкування на уроці музики.

Завданням нашої роботи є: розгляд різних підходів до класифікації функцій спілкування; етапів реалізації спілкування; виділення основних компонентів художньо-педагогічного спілкування.

Музика, живопис та література ввібрали в себе весь багатовіковий досвід людства, тому слухаючи музику, читаючи художні твори, дивлячись на твори живопису, дитина може навчитися мудрості й норм поведінки ще задовго до того, як самостійно порине в життя.

Становлення української державності, формування національної самосвідомості та духовного потенціалу суспільства вимагає підготовки нової генерації фахівців, здатних розв'язувати навчально-виховні завдання в новій моделі системи освіти України. Сучасна цивілізація усе більшою мірою ставить основною вимогою розвиток особистості. Особистісно-орієнтований підхід до навчально-виховного процесу не може бути належним чином забезпечений без високої педагогічної культури вчителя.

Важливу роль у становленні нової особистості відіграє загальноосвітня школа, тому виникає необхідність удосконалення підготовки вчительських

кадрів, підвищення рівня професійно-педагогічної майстерності вчителя.

На розв'язання цих завдань спрямовані такі важливі державні документи, як Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” та ін.

Проблема підвищення рівня професійно-педагогічної майстерності набуває важливого значення і в аспекті підготовки вчителя музики, який повинен бути одночасно музикантом-професіоналом, мистецтвознавцем, лектором, педагогом-вихователем.

Особливу роль у педагогічній діяльності відіграє педагогічне спілкування, яке набуває все більшої значущості для педагогічної діяльності, стаючи категорією професійно-педагогічною. Розвитку цієї проблеми присвячені праці В. А. Кан-Каліка, Г. М. Андреевої, А. В. Киричука, Н. В. Кузьміної та ін.

Проблема спілкування є багатогранною, тому вона розглядається в різних галузях науки – педагогіці, психології, філософії, соціології, політології тощо.

Існує багато філософських розробок, присвячених проблемам спілкування, якими займалися такі філософи: В. Брушлинський, А. П. Алексєєв, І. Б. Чернишова, Е. Г. Злобіна, В. М. Соковніна та ін. Філософи розглядають спілкування як спосіб зв'язку між людьми в процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми: психічного контакту між індивідами, що здійснюється в процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною та невербальною інформацією [18, 656].

У філософському розумінні спілкування не зводиться до обміну інформацією та соціально-психологічних контактів, воно містить усвідомлену глибину взаємної співпричетності людей, перетворюваної через збагачення суб'єктом своїм життям життя інших суб'єктів.

Проблема спілкування також ґрунтовно вивчається і в психологічній науці. Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності, що охоплює обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання, розуміння іншої людини [13, 244].

Питаннями спілкування займалися такі відомі психологи, як О. О. Бодальов, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн, О. О. Леонтєв, Л. С. Виготський, Л. П. Буєва, А. А. Брудний, А. Б. Добрович та ін.

У педагогічній сфері спілкування набуває виняткового значення, оскільки специфіка педагогічного спілкування пов'язана з особливостями педагогічної діяльності. Здатність учителя організувати спілкування може стати підґрунтям продуктивної діяльності учнів. Педагогічне

спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між педагогом та учнями, спрямована на створення оптимальних соціологічних і психологічних умов для обопільної діяльності. За своїм змістом і сферою функціонування спілкування може бути професійним і непрофесійним.

В. А. Кан-Калік відзначає, що професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів. Педагог виступає як активізатор цього процесу, організовуючи його та управляючи ним [7, 10].

Ш. А. Амонашвілі вважав, що спілкування – це не лише взаємовплив людей один на одного, не тільки обмін інформацією, а й можливість реалізувати свою людяність, свою індивідуальність і неповторність: “Спілкування є і основа, і суть, і інтегральний метод виховання”, – писав учений [1, 62].

Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктивний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, у взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, проникнення їх у світ почуттів.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні), проникнення у світ почуттів і переживань (спілкування за законами взаємної довіри).

Б. Ф. Ломов виділяє такі функції спілкування, як:

- інформаційно-комунікативну, яка охоплює процеси прийому-передачі інформації;
- регуляційно-комунікативну, яка пов'язана із взаємним коригуванням спільної діяльності;
- афективно-комунікативну, що стосується емоційної сфери людини й відповідає потребам у зміні свого емоційного стану [13, 244].

Функції спілкування за А. А. Брудним:

- функція самовираження (спрямована на пошук взаємного розуміння);
- синдикативна (згуртування великих і малих груп);
- трансляційна (передача знань, способів діяльності) [3, 183].

На думку В. А. Кан-Каліка, педагогічне спілкування реалізується через ряд етапів:

- перший етап (прогностичний) – моделювання педагогом майбутнього спілкування. На цьому етапі окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Змістом спілкування є формування мети

взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?), ситуації (що сталося?);

- другий етап (комунікативна атака) – організація безпосереднього спілкування на момент початку взаємодії. На цьому етапі педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу, до яких належать зараження, навіювання, переконання, наслідування;

- третій етап – керівництво спілкуванням під час педагогічного процесу. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації, взаємооцінка співрозмовників;

- четвертий етап – аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання її на майбутню діяльність. На цьому етапі відбувається порівняння мети засобів з результатами взаємодії [4, 443 – 444].

Досягнення результату в будь-якій діяльності неможливе без наявності в ній творчого компонента. У діяльності викладача музики, особливо в розкритті змісту та художнього образу творів мистецтва, в умінні організувати емоційне та інтелектуальне розуміння матеріалу, творчість посідає дуже важливе місце. Діяльність викладача музики полягає, з одного боку, у педагогічному спілкуванні зі студентом, а з іншого – у художньому спілкуванні з творами мистецтва, які виступають носіями емоційного досвіду людства. При спілкуванні з мистецтвом реалізуються всі можливості в розвитку духовного світу, гармонійного самовдосконалення особистості. Якщо суб'єкт відчуває у собі потребу в спілкуванні з творами мистецтва, то це свідчить про наявність у нього розвинутих почуттів, які відгукуються на художнє явище, та відповідний рівень художньої освіти.

Художні твори мають особливість не навчати й не моралізувати, а зав'язувати з учнем “уявне спілкування”, залучати до своїх моральних та естетичних цінностей. Твори мистецтва завдяки ілюзійності своїх образів надають можливість спілкуватися з героями, яких не завжди зустрінеш у житті, переживати почуття, глибина яких доступна тільки мистецтву. Таким чином, мистецтво як засіб художнього спілкування сприяє цілісному вихованню духовного світу молоді людини, а, отже, і розвитку її морально-естетичних якостей.

У процесі спілкування з мистецтвом відбуваються такі процеси, як спілкування особистості як споживача художніх цінностей з особистістю митця, котрий створює твір; їхнє спілкування з героями художніх творів; спілкування між самими споживачами художніх цінностей.

До кола тих, хто розглядає мистецтво як засіб художнього спілкування, належить Ю.Б. Борев. Учений вважає, що художнє спілкування – це:

- здійснення інтелектуально-емоційного творчого зв'язку автора та реципієнта;

- передача останньому інформації, яка має певний стосунок до світу, художню концепцію, сталі ціннісні орієнтації. Безпосереднім ланцюгом цієї передачі є

художня творчість, а у виконавських мистецтвах – виконавець.

За Ю. Б. Боревим, художнє спілкування – один з найважливіших факторів організації та структурування культури, циркулювання інформації про неї, її саморух, а також фактор соціалізації особистості й утвердження її самоцінності.

Ю. Б. Борев розглядає взаємодію реципієнта з митцем через текст не як односпрямовану комунікацію, а як двостороннє спілкування, у процесі якого реципієнт отримує від тексту рівно стільки, скільки сам може надати йому смислу через свою культурну підготовленість. Художнє спілкування автор пов'язує з художнім сприйняттям. [2, 244]

Л.Н. Столович у своїй монографії “Життя – творчість - людина” звертає увагу на можливості мистецтва як засобу художнього спілкування. Автор підкреслює, що саме в такому процесі народжується і утверджується спільність між людьми. Суть полягає у тому, що певними засобами виразності митець кодує свою інформацію у кожному художньому творі й через власну творчість спілкується зі світом. У свою чергу “співтворчість глядача, слухача, читача допомагає їм спілкуватися з мистецтвом та за допомогою мистецтв”. Далі Л. Н. Столович констатує, що “мистецтво як відображення спілкування є засобом спілкування і, більш того, є школою мистецтва спілкування” [16, 263].

Мистецтво як спілкування має три головні аспекти: спілкування майбутніх учителів як споживачів художніх цінностей з особистістю митця, котрий створює твір; їхнє спілкування з героями відповідних художніх творів; спілкування між самими споживачами художніх цінностей.

Розгляд мистецтва, зокрема музичного, як засобу спілкування уможливив ученим визначити взаємодію вчителя музики і взагалі естетичного циклу з учнями як художньо-педагогічне спілкування.

Своєрідного звучання набуває проблема художньо-педагогічного спілкування в контексті музичної освіти. Музика є не тільки формою художнього відображення дійсності, але й формою спілкування. Вона загострює емоційну чутливість, допомагає розвитку емоційної сфери особистості, музичного сприйняття.

Музика як засіб естетичного освоєння дійсності впорядковує досвід людей, створює навички слухання, сприйняття, розвиває форми мислення, творчу уяву, фантазію, уміння відчувати, переживати, виражати себе й розуміти інших. Метод спілкування, внутрішнього діалогу з музичним твором веде до розуміння сутності музичного мистецтва, формування естетичного ставлення до музики. У загальному духовному плані музика є засобом комунікації у системі культур.

У структурі художньо-педагогічного спілкування **вчитель – твір мистецтва – учень** головне функціональне значення стосовно завдань та змісту музично-педагогічного процесу в тій чи іншій ситуації

уроку може виконувати будь-який з її компонентів, у тому числі – музичний твір.

Таким чином, можемо сформулювати визначення художньо-педагогічного спілкування: це специфічна форма спілкування, у якій художній твір виступає як предмет спілкування і як засіб спілкування. Тобто “для того, щоб залучити особистість до мистецтва, потрібна спеціальна педагогічна організація життя особистості, специфічний мотив художньої діяльності – мотив спілкування мистецтвом” [9, 67].

Основними функціями художньо-педагогічного спілкування є:

- залучення майбутнього вчителя до цінностей мистецтва;
- залучення учнів до цінностей учителя;
- подолання обмеженості індивідуального духовного досвіду учнів, надання їм можливості засвоїти загальнолюдський досвід.

Музика виконує важливі соціальні функції. Вона стикається з різними видами людської діяльності – матеріальною (участь у трудових процесах та пов’язаних з ними обрядах); пізнавальною та оціночною (відображення психології як окремих людей, так і соціальних груп); духовно-перетворювальною (етичний та естетичний вплив); комунікативною (спілкування між людьми) [11, 739].

Сутність комунікативної функції музики полягає у спрямованості музики на систему художнього спілкування, її центральний елемент – художнє сприйняття. Комунікативною функцією музичних творів можна назвати їхню здатність бути засобом художнього спілкування, що досягається тоді, коли структура музичного твору має змогу розкрити в собі всі сторони художнього спілкування – умови, спрямованість, мету комунікації, закони та якості сприйняття [10, 150].

Також В. Медушевський уважав, що музичні твори слугують засобом художнього спілкування завдяки спрямованому на процес і результат сприймання впливу музичної структури.

Предметною основою спілкування на уроці музики є музичне сприймання як форма художнього спілкування. У цьому процесі виділяються два учасники – музичний твір та особистість. Спілкування з художнім світом музичного твору передбачається як передумова проникнення в цей світ через звукову форму. Результатом складного процесу особистісного впливу твору під час спілкування з ним є естетичне переживання. Отже, художнє спілкування є вільним й активним співроздумом та співпереживанням слухача, яке спрямовується композитором.

У структурі художньо-педагогічного спілкування можна виділити такі компоненти:

- мотиваційний;
- ціннісно-орієнтаційний;
- емоційний;
- пізнавальний;
- операційний;
- інтелектуальний.

Мотиваційний компонент художньо-педагогічного спілкування ґрунтується на інтересах майбутнього вчителя музики та його потребах у спілкуванні з мистецтвом. Діяльність людини в будь-якій сфері керується бажанням пізнати нове, тому в процесі взаємодії учителя зі світом мистецтва визначальну роль відіграє потреба в спілкуванні з мистецтвом та інтерес до нього. Інтерес виявляється вторинним щодо потреби, бо вона визначає глибинний стан людини в певному середовищі. Потреба та інтерес мотивують учителя до пізнання явищ мистецтва й потреба в розумінні виступає як духовно-теоретична або як духовно-практична.

Доцільним вважаємо врахування педагогічної діяльності вчителя в мотивації процесу спілкування з мистецтвом, бо першочерговим завданням педагога є залучення учнів до художніх цінностей, зацікавити їх творами мистецтва. Потреба в художньо-педагогічному спілкуванні уможливорює розв’язання суперечності між уже набутим досвідом учнів і тим, що вони прагнуть мати.

Основою художнього спілкування є **емоційна сфера особистості**. Саме завдяки емоціям, почуттям і настроям людина може досягнути зміст художнього твору. Емоційний відгук на твори мистецтва починається з сенсорного сприйняття через органи чуття, завдяки яким людина може побачити, відчути форму й зміст художнього явища. Наступним етапом є поява художнього образу та настрою, які цей образ викликає. Завершальним етапом є формування стійкого особистісного емоційного ставлення до того чи іншого об’єкта мистецтва.

У процесі пізнання мистецтва особистість потребує загальнохудожніх знань, художньо-образних уявлень та психолого-педагогічних знань. Художньо-образні уявлення мають суб’єктивний характер, відзначаються новизною і спонукають до творчості та більш детального опанування змісту мистецького твору. Тому розвиненість художньо-образних уявлень у поєднанні із загальнохудожніми та загальнопедагогічними знаннями стимулює творчу діяльність вчителя, залучає учнів до процесу взаємодії людини й духовного світу та дає змогу розкрити художньо-творчий потенціал особистості.

Операційний компонент містить у собі засоби та прийоми міжособистісного спілкування.

Одним з найважливіших завдань майбутнього вчителя музики є формування в учнів розвиненого художньо-естетичного смаку, ціннісних орієнтацій у мистецтві, світогляду та естетичних переконань. У цьому полягає суть **ціннісно-орієнтаційного компонента**.

Також у процесі художньо-педагогічного спілкування з творами різних видів мистецтва розвивається інтелектуальний потенціал учнів. Тому художньо-педагогічне спілкування містить у собі **інтелектуальний компонент**.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики містить у собі загальні психолого-

педагогічні знання, музично-теоретичні знання, музично-виконавські знання та навички, тому являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва.

Багато видатних педагогів-музикантів надавали великого значення вмінню будувати урок, спілкуванню в процесі музичного навчання (Г.Г.Нейгауз, Г. М. Ципін, Л. А. Баренбойм та ін.).

М. С. Фейгін уважає, що викладач повинен мати знання, уміння й навички, які забезпечать ефективну взаємодію з учнем [17, 195].

А. С. Рубінштейн указував, що урок – це форма спілкування [5, 291].

Велике значення має педагогічне спілкування і в емоційному контакті викладача з учнями під час роботи над музичним твором. Важливу роль у процесі роботи над музичним твором відіграє уміння викладача зрозуміло розповісти про музичний твір, виражальне значення його образів.

Для того, щоб визначити етапи художньо-педагогічного спілкування на уроці музики нами було проаналізовано наукові праці, що стосуються моделі педагогічної діяльності майбутнього вчителя (Н.В. Кузьміна), професіограми вчителя музики (Г.М. Падалка), структурних компонентів музично-педагогічної діяльності (Л.Г. Арчажникова); дослідження, у яких розглядаються проблеми художньо-педагогічного аналізу музичних творів (Г.С. Дідич), художньо-педагогічної інтерпретації (В.Крицький, О.Д. Ляшенко), формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики (І.П. Грінчук), сприйняття музики (О. Я. Ростовський, О.Рудницька), формування педагогічних вмінь та навичок (Н.П. Тимошенко), формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики (Васильєва М. П.).

Аналіз вищезгаданих наукових праць дав нам змогу зробити висновок, що художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється в таких видах художньо-творчої взаємодії педагога та учнів, як художнє сприймання твору мистецтва, художньо-педагогічний аналіз твору мистецтва, художньо-педагогічна інтерпретація твору (вербальна та невербальна), застосування різновидів мистецтва, а етапами художньо-педагогічного спілкування є сприймання, аналіз, відтворення.

Компонентами художньо-педагогічного спілкування на уроці музики ми вважаємо емпатію, рефлексію та креативність.

У науковій літературі є чимало визначень емпатії. Її тлумачать як емоційний відгук на переживання іншої людини (Г. Андреева), як проекцію особистісних почуттів на почуття іншої людини (У. Хейме), як взаємодію, у котрій суб'єкт проектує на свою психіку не тільки емоції та почуття іншого суб'єкта, а і його думки та вчинки. (І. Кон).

У працях О.О. Бодальова, В.П. Симонова підкреслюється, що діяльнісна активність суб'єкта спілкування забезпечує його здатність до співучасті,

а тому визначається науковцями як прикінцева фаза емпатійного акту, в якому проміжними ланками виступають когнітивно-пізнавальний та емоційно-почуттєвий компоненти.

У контексті спілкування з мистецтвом проблема емпатії посідає одне з найважливіших місць. Мистецькі твори виступають ефективним засобом впливу на емоційну сферу особистості завдяки тому, що, розкриваючи проблеми навколишнього світу, вони втілюють переважно емоційну інформацію, відтворюють складні процеси людської психіки, розкривають внутрішній світ людини. Не будь-яку емоційність художнього сприйняття слід вважати емпатією. Лише з часом, коли людини набуває спеціальних знань та досвіду спілкування з музикою, вона починає виділяти, оцінювати, розуміти змістовний бік музичного твору, помічати й осягати образно-емоційну виразність музики. Тому при повноцінному сприйнятті, що передбачає здатність реципієнта проникати в духовний світ іншого (автора чи героя музичного твору), емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Саме такий рівень естетичного переживання можна визначати як емпатію, що є необхідною умовою цілісного усвідомлення індивідом духовного стану іншого суб'єкта спілкування та його реконструкції відповідно до свого "Я".

Основним механізмом процесу художнього спілкування є асоціативне мислення суб'єкта. Асоціативний принцип відіграє важливу роль у музичній творчості (Б. Асаф'єв, Ю. Кремльов, Л. Мазель, А. Сохор, В. Цукерман, С. Раппопорт та ін.) Природа асоціацій полягає у тому, що психіка людини може з'єднувати різні образи стійкими зв'язками, і збуджуючи одну їхню ланку, викликати іншу. Мистецтво залучає найрізноманітніші види асоціацій. За своїм характером асоціації поділяються на предметні, емоційні, предметно-емоційні, за походженням – на художні та життєві, які формуються під час спілкування з мистецтвом на підґрунті художнього досвіду і в процесі нагромадження асоціативної інформації.

Емоційні асоціації – коли сприймання художнього твору викликає у людини її власні переживання. Якщо під впливом художнього твору виникає уявлення про зовнішній предмет або переживання іншої людини – це предметні асоціації. При поєднанні почуття слухача з його уявленнями про предмет виникають предметно-емоційні асоціації [14, 162]. Емоційні асоціації пов'язують у психіці людини образи певних явищ дійсності із власним ставленням до них суб'єкта. Мистецтво збуджує емоційні асоціації за допомогою певних сюжетних і фабульних ходів, особливих поєднань виразних деталей.

Виникнення асоціацій свідчить про певний рівень художнього розвитку, ерудованості. Процес емпатійної взаємодії з мистецтвом передбачає виникнення різних асоціативних зв'язків, котрі відіграють важливу роль в акті художньо-педагогічного спілкування, забезпечує

відтворення психологічної моделі художнього образу, допомагає засвоїти й декодувати специфічну мову мистецтва. Емпатія – співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття. Це “гарячий” спосіб пізнання іншого, здатність відчувати кінетику в змінах міміки та пантоміміки, що виявляють почуття.

“Холодним” способом розуміння іншого В. Леві називає рефлексію. Він тлумачить рефлексію як відображення позицій, думок іншої людини через “вмислювання” в її розумінні. Отже, рефлексія у спілкуванні – це здатність уявляти себе на місці іншої людини, бачити, подумки програвати за неї ту чи іншу ситуацію [8, 69]. Рефлексію розглядають як важливий компонент інтелектуальної культури (Г.М. Андрєва), суттєвий механізм саморегуляції поведінки (Є.Мазур).

Рефлексія у філософії спрямоване на осмислення співвідношення людини зі світом і, як відмічає С.Л.Рубінштейн, “світу у співвідношенні з людиною через об’єктивне ставлення” [15, 7].

Г. Гегель визначає рефлексію як мислення про мислення (повернення назад), що означає осмислення розвитку саме людського мислення. Якщо таке розуміння рефлексії перенести в музичну сферу діяльності, то, напевно, це буде означати осмислення досліджень критиків, музикознавців, композиторів, філософів з історії розвитку всього розмаїття музичної діяльності людини та її “продукції”, від витоків до сучасності, де кожен момент її розвитку є надзвичайно важливим як рух думки у сфері музичної діяльності та її зв’язок з минулим, теперішнім та майбутнім розвитком музичного мистецтва.

Слід відзначити, що рефлексивний рівень у музичній діяльності виявляється згідно зі ступенем сходження музиканта до розуміння органічного сплетення у творі, що виконується, його моментів та цілісності. У педагогічній діяльності вчителя музики рефлексія – це знання того, як учень сприймає вчителя, розуміє його. Це взаємовідображення в спілкуванні, змістом якого є суб’єктивне відтворення внутрішнього світу співрозмовника. При цьому у внутрішньому світі співрозмовника відбивається внутрішній світ самого вчителя [12, 131].

“Я”-концепція уможливує зробити професійну діяльність продуктивною, допомагає знайти індивідуально-орієнтовані способи взаємодії з педагогічною діяльністю [6, 59].

Отже, емпатія як “вживлення” в почуття іншої людини та рефлексія як “вмислювання” є важливими механізмами взаємопроникнення у спілкуванні.

Креативність в процесі художньо-педагогічного спілкування виявляється у здатності до творчого підходу в організації навчально-виховного процесу. Це, насамперед, розв’язання проблем нестандартних ситуацій, застосування різних інтерпретацій, тлумачень образів, засобів виразності.

Художньо-педагогічне спілкування на уроці музики погребує навичок аналітико-синтетичної діяльності, що виявляється в умінні виділяти головне в змісті художнього образу, порівнювати отриману інформацію з особистісним досвідом художнього спілкування з творами мистецтва, узагальнювати та порівнювати отриману інформацію.

Можна зробити **висновок**, що художньо-педагогічне спілкування є оптимальним для уроків музики, оскільки воно сприяє розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики, активізує інтелектуальну діяльність, є необхідною професійною якістю.

Подальшим напрямом роботи ми вважаємо визначення умінь художньо-педагогічного спілкування, критеріїв і рівнів їхньої сформованості, процесу формування цих умінь у майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – С. 62.
2. Боров Ю. Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988. – 496стр. С. 242.
3. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 1983. – С. 183.
4. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник. – К.: ВЦ “Академія”, 2002. – С443 – 444.
5. Выдающиеся педагоги-музыканты о фортепьянном искусстве / под ред. С. М. Хентовой. – Л.: Музыка, 1966. – С. 291.
6. Грінчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики. Дисерт. канд. пед. наук. – К., 1997. – С. 59.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителей. М.: Просвещение. - 1987. – С. 10.
8. Леві В. А. Искусство быть другим. – М., 1980. – С. 69.
9. Левин В. А. Воспитание творчества. – М., 1977. – С. 67.
10. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., Музыка, 1976. – С. 150.
11. Музыкальная энциклопедия. Т. 3 – М., Советская энциклопедия, 1976. – С. 739.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Язюн, Л. В. Крамущенко; за ред. І. А. Язюна. – К.: Вища школа, 2004. – С. 131.
13. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 244;
14. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю: как построено и функционирует произведение искусства. – М.: Сов. художник, 1978. – С. 162.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1997. – С. 7.
16. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности. – М.: 1985. – С. 263.
17. Фейгин М. Е Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М.: Музыка, 1968. – С. 195.
18. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – С. 656.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: естетичне виховання молоді засобами музичного мистецтва.

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В.ХАРЦІЄВА

Оксана ГУР'ЯНОВА (Кіровоград)

Стаття присвячена витокам педагогічної системи В.Харцієва, який частину своєї душі вклав у розвиток Єлисаветградського громадського комерційного училища, яке існувало на початку ХХ століття, а також стояв у витоків Кіровоградського педагогічного університету. Працюючи в училищі як педагог-новатор, він створив справжню авторську школу, своєрідну школу майбутнього.

Кіровоградські та дніпропетровські краєзнавці В.Чернецький [16], В.Постолатій [11], М.Чабан [15] достатньо дослідили педагогічну діяльність відомого українського педагога В.Харцієва. В.Чернецький здебільшого звернув увагу на діяльність В.Харцієва як ученого-філолога. У той же час не було звернуто уваги на витоки педагогічних поглядів та інновацій ученого. Нові дослідження дають рельєфну картину формування педагогічних поглядів педагога-новатора, висвітлюють його духовну спорідненість з іншим Великим Українцем А.Синявським.

Мета публікації – дослідити витоки педагогічної системи В.Харцієва, вплив на його формування як педагога, відомого українського вченого й діяча А.Синявського.

Харцієв Василь Іванович (нар. 1865р., Катеринослав – помер 1937р., Кіровоград) – філолог, педагог. В.Харцієв походить із селянської родини. Йому вдалося закінчити Катеринославську гімназію, пізніше – філологічний факультет Харківського університету. З 1892р. він працював у середніх навчальних закладах м. Харкова, займався активною громадською діяльністю [10]. Учень відомого українського філолога-лінгвіста, члена-кореспондента Петербурзької Академії наук О.Потебні (1835 – 1891), він підготував до друку праці свого вчителя “Из истории по теории словесности” (1894), “Из записок по русской грамматике” (1899), “Из записок по теории словесности” (1905), надрукував декілька ґрунтовних статей про нього, зокрема “Учение А.Потебни о народности и национализме” в часописі “Мирный труд” (1902. – Вип. 2, 3, 5); “О.Потебня й сучасна поетика” в часописі “Червоний шлях” (1927. – № 12), інші [11, 95]. 1908 р. В.Харцієва було запрошено до Єлисаветграда. Спершу він працював інспектором, а з 1909 р. – директором громадського комерційного училища. Василь Іванович залишив слід у душах багатьох, з ким дотикався. Його згадували в спогадах академік Д.Овсянко-Куликовський [7, 471], випускник Катеринославського комерційного училища В.Здрайковський [13, 359]. Олександр Семененко (1898 – 1978) у виданій на Заході книзі спогадів “Харків, Харків...” (1976) писав про роки юності в Єлисаветі: “На кожному кроці, хоч ми і не помічали, виблискували прояви нашої вікової культури у психіці й щоденному побуті людей. Без організаційних форм діяла внутрішня сила яскравих людей. Оглядаючись на нашу молодість, ми вдячно згадуємо їх. Василь Іванович Харцієв, улюблений учень Потебні, був

директором однієї з комерційних шкіл, людина глибокої культури...” [12, 80].

У той час комерційні училища підпорядковувалися не Міністерству народної освіти, а Міністерству фінансів (пізніше – Міністерству торгівлі й промисловості), що давало педагогічним колективам деяку самостійність в організації навчально-виховного процесу. Цією свободою В.Харцієв скористався повною мірою, взявши за основу в діяльності своєї школи найпередовіші на той час педагогічні ідеї, творчо їх осмисливши і доповнивши. Принципово школа Василя Івановича не відрізнялася від “нових шкіл”. Але разом з тим була унікальна у вітчизняній практиці – цілісністю концепції, масовістю учнів.

Основна ідея концепції В.Харцієва, полягала у вихованні вільної, всебічно розвиненої особистості, озброєної потрібними в житті знаннями. Хлопці та дівчата навчалися не окремо, як у більшості на той час казенних та приватних шкіл, а спільно. У тодішніх жіночих гімназіях програми були полегшені порівняно з чоловічими. В училищі ж В.Харцієва дівчата вчилися не гірше, а часто навіть краще, ніж хлопці. Якщо в учителях, зазвичай убачали просто педагогічний персонал, то Харцієв говорив про вчительську корпорацію, прагнучи об’єднати колег у колектив одностудентів. І великою мірою йому це вдалося. Для вільного розвитку особистості дитини В.Харцієв намагався зруйнувати стіну відчуженості між учнями та вчителями, усунути загрозу батьківських покарань, що практикувалися в казенних школах і нерідко штовхали дітей до самогубства. Щоб уникнути цього, у комерційному училищі не ставили оцінок і не записували зауважень у щоденники [2, 37–38]. Натомість класні керівники, вчителі-предметники вивчали причини неуспішності. Не завжди то були лінощі чи відсутність здібностей. Стан успішності розглядався комісіями за участю класних керівників, учителів-предметників, представників батьківського комітету й лікаря училища. Система балів замінювалася виробленими на класних комісіях характеристиками. Замість перевірних екзаменів влаштовувалися підсумкові виставки робіт художньої творчості вихованців [9, 42]. Відсутність оцінок, лояльність учителів аж ніяк не означали зниження вимог до знань учнів. З тими, хто не встигав, практикувалися додаткові заняття, репетиторство. І все ж близько 40% учнів мали завдання на літо, а близько 10 залишалися на другий рік. Але ж у гімназіях і реальних училищах ці показники були ще вищими.

Подолання антагонізму між учителями та учнями змусило педколектив по-новому розв’язувати питання дисципліни. Дисципліна, що тримається на страхові, В.Харцієва не влаштовувала. Він прагнув добитися дисципліни свідомої, на основі відповідальності учня. Питання дисципліни – це питання не лише вчителів, а

й батьківського комітету та учнівського колективу. А для утвердження свідомої дисципліни серед учнів слід всіляко розвивати почуття колективізму. Якщо заходи виховного характеру результатів не давали, до окремих учнів застосовували дисциплінарні покарання: запрошення батьків для бесіди про поведінку вихованця, позбавлення права відвідувати училище до засідання педагогічної ради або комісії класних керівників, догана і, як крайнє покарання, – відчислення з училища. “Порушення порядку на уроці, заважання товаришам у роботі – провина перед класом-суспільством, природним наслідком якої є відчислення з класу-суспільства”, – уважав В.Харцієв [9, 51].

В основу виховання колективізму в училищі, був покладений принцип демократизації шкільного життя. В училищі Василя Івановича батьки учнів могли відвідувати уроки, засідання класних комісій, брати активну участь у житті школи, діяв клуб старшокласників, учні писали, читали й обговорювали реферати з найрізноманітніших тем, організовували вечори, колективні читання газет та журналів. Регулярно проводилося анкетування, у тому числі й анонімне, з метою вивчення різних проблем шкільного життя, з’ясування громадської думки з ряду питань. Частина анкет опрацьовували самі старшокласники. Школа, на думку Харцієва, мала стати організаційним центром розумового дозвілля учнів і в позаурочний час сприяти їхньому всебічному розвитку. У вечірній час чимало вихованців разом з класними керівниками приходили до училищної читальні, читали та обговорювали книжки, журнальні, газетні публікації.

На повному самоврядуванні діяв клуб старшокласників. Його розпорядчий орган – загальні збори учнів 5–7 класів, виконавчий – обрана на цих зборах рада клубу з представників усіх старших класів. Рада клубу була самостійна в плануванні своєї роботи, у розпорядженні власними коштами. Хоча вона й не потребувала стороннього піклування, але рада взаємодіяла з педагогічним колективом і батьківським комітетом. Клуб старшокласників був унікальним явищем в умовах тодішньої Росії. Щось подібне траплялося подекуди лише в 1905–1906 роках.

В.Харцієв не уявляв собі всебічно розвинутої особистості без єднання з природою. Постійно проводилися екскурсії до Чорного лісу та Миського саду, за місто, влітку поїздки в Асканію-Нову та Крим. У розпорядженні училища був свій власний парк “Альгамбра”. Там збудували теплицю, взимку діяла ковзанка, влітку – оздоровчий майданчик.

Учні любили свій заклад. Так, один з них, Верлінський, називав його “за внутрішнім устроєм – щасливим винятком, ... піонером у сфері оновлення школи”. Учень Барський уважав своє училище “першою сходинкою до школи майбутнього” [9, 202]. У цих відгуках – найкраща оцінка педагогічного експерименту В.Харцієва.

З перших днів революції 1917р. училище Василя Івановича стало центром національного й

демократичного руху в краї. На базі училища було організовано українську секцію педагогічного товариства, раду учнів-українців. У 1920-х роках В.Харцієв – один з керівників, потім – перший професор педагогічного навчального закладу в місті. 1937р. В.Харцієв помер. Будинок ученого поспіхом продали, його бібліотека, папери, деякі рукописи О.Потебні зникли. Втрачено ненадруковані його великі праці “Мова та література”, “Єгипетські лілії” та ряд інших. За деякими оцінками, творчий доробок В.Харцієва становить понад 60 наукових праць. У монографії В.Постолатія “Педагогічна освіта на Кіровоградщині” [11, 95] дається перелік 40 публікацій ученого. Життя і діяльність В.Харцієва висвітлено у матеріалах таких сучасних авторів, як В. Чернецький, В.Постолатій, О.Гур’янова, М.Чабан.

На формування Василя Івановича Харцієва як педагога величезний вплив мала його викладацька робота в Катеринославському комерційному училищі під керівництвом визначного українського педагога **Ангіна Степановича Синявського** (1866–1951). До речі, у 1948–49 роках А.Синявський завідував кафедрою у Кіровоградському педагогічному інституті [11, 123]. У Кіровограді померла його дружина Ніна Григорівна Синявська [14, 406].

В.Харцієв працював у Катеринославському комерційному училищі з 15 серпня 1904 р. до 14 листопада 1908 р. [15, 414]. Педагогічна система А.Синявського, досвід роботи його училища В.Харцієвим вивчені, проаналізовані, пропущені через себе й доповнені своїм власним баченням школи майбутнього й лягли в основу його педагогічних поглядів.

Катеринославське комерційне училище А.Синявський очолював 1901р. [14, 407]. У свої 35 років він був готовим до цього. Адже за плечима освіта в Київському й Одеському університетах, наукова, літературна й громадська діяльність, досвід викладацької і керівної роботи в комерційних училищах. Крім того, великий вплив на формування А.Синявського як педагога мало його знайомство з досягненнями педагогіки й шкільництва Заходу на Всесвітній виставці в Парижі 1900р. [13, 16]. А.Синявський зі студентської лави був активним поборником української ідеї, за що заарештовувався, зазнавав утисків. Але українські діячі йому й допомагали. Посаду директора училища в Катеринославі він отримав завдяки українській протекції, і сам на посади вчителів теж вишукував талановитих людей і свідомих українців. В училищі працювали вчителі-українці: Д.Дорошенко, В.Литвинський, П.Доманицький, С.Комарецький, Б.Павловський, Г.Черняхівський, В.Петрушевський, а ще були Є.Вировий [14, 32], Ю.Кримський, І.Труба, Д.Яворницький [5, 202], В.Пічета (ректор Білоруського університету у 1920-х роках), В.Зінченко й відомі в майбутньому освітяни Л.Реформатський [6], І.Соловйов, Н.Бродський [5, 203].

В училищі були свій кінотеатр, приміщення для фребелівських занять на 200 учнів, гімнастичний зал, фотолабораторія, добре обладнані фізичний, хімічний, статистико-економічний та інші кабінети [3, 11–14]. Навколо училища було розбито сад, облаштовано спортивні майданчики тощо.

Промова “Основні завдання нової середньої школи”, виголошена А.Синявським 17 вересня 1901р. на урочистому відкритті училища, стала його педагогічним кредо, своєрідним маніфестом. У ній він виклав не лише те, яким бачить своє училище, але й узагалі середню школу. Протягом наступних 16 років він зв’язав свою систему зі шкільною практикою, уточнював, конкретизував і послідовно прагнув утілювати її у життя. Його виступ був своєрідним маніфестом нової педагогіки, цілісною концептуальною картиною того, яке училище він прагнув вибудувати.

Стислий огляд пошуку на межі століть способів реформування середньої школи педагог підсумував так: “Невдоволення нинішньою школою загальне”; “Середня школа Європи стоїть на роздоріжжі, усвідомлена її непрактичність, невідповідність вимогам життя, але разом з тим немає ще й належних зразків нової школи”; “...Необхідна творчість, збирання того кращого, що мають ... нові школи Західної Європи...” [8, 100]. У статті “Нові шляхи у справі виховання” (1910р.) А.Синявський теж удався до детального огляду новачок у навчанні й вихованні молоді. Постійне звертання А.Синявського до найновіших досягнень педагогічної науки Заходу, їхній вдумливий аналіз свідчить про його прагнення вибудувати навчальний заклад європейського рівня, про глибоку обізнаність ученого, про його вміння бачити й знаходити суть, вибрати прийнятні для себе ідеї. А.Синявський прагнув розриву з традиціями схоластичної класичної школи не тільки з її предметами викладання, але й з методами. Девізом він обрав: “Школа для життя”. Головну мету своєї школи А.Синявський сформулював так: “Перше завдання школи – надати можливість найповнішого пробудження й гармонійного розвитку духовних сил учня. Повідомлення знань є засобом, а мета – збудження й зміцнення самодіяльності. Знання – сила лише тоді, коли в їхньому набутті бере активну участь жива особистість учня, його інтерес і любов до справи. Організація навчання повинна бути такою, щоб, спочатку навчаючи вчитися, самостійно виконувати свою роботу, а далі активно займатися, привести до самоосвіти, навчити активно ставитися до занять і самостійно працювати. Навчити працювати найефективніше з наукової точки зору – завдання викладання устарілих класів” [8, 102].

Говорячи про гармонійний розвиток особистості, А.Синявський надавав великого значення розумовому, моральному, естетичному й фізичному розвитку учнів. Останній напрямком ним був усебічно розвинутий у статті “Про оздоровлення підростаючих поколінь Росії” (1911р.) [13, 180].

У середніх школах Російської імперії лише одиниці з тих, хто вступав до гімназій, закінчували їх. Більшість вибувала через надмірність вимог. Доведення школою до самогубства своїх вихованців було звичним явищем [1, 61–63]. На протигагу практиці, що склалася, А.Синявський виголосив такі дидактичні принципи: “При викладанні для досягнення дійсно освітнього значення головна увага буде звертатися на істотне в кожному предметі ... Обсяг викладання вказується програмами училища, котрі складено таким чином, щоб дати той необхідний мінімум знань, який може бути без труднощів учнями із середніми здібностями засвоєний без особливого напруження і щоб також з’явилася можливість для учнів віддаватися самостійним заняттям з улюбленого предмета, читання тощо” [8, 103]. Розв’язуючи проблему перевантаження школярів, А.Синявський прагнув прищепити їм любов до книги й домашнього читання як “могутнього засобу для пробудження в учнів інтересу до самостійної роботи” [8, 103]. Саме це – “збудження інтересу до самостійної праці” – є головним серед методів школи А.Синявського. А ще – наочність викладання, самодіяльність учнів, відповідність викладання психолого-фізіологічним особливостям дітей кожного віку, система практичних занять, яка пов’язує те, що викладається, із життям. А.Синявський говорив: “Головна мета всіх методів, які застосовуються в училищі, полягає у тому, висловлюючись фігурально, щоб усі знання, які здобуваються в школі, перетворювалися не в ефір, який швидко звітряється, а у розумовий м’яз, який рухає й діє, щоб те, що викладається, життєдайно засвоювалося й призводило до життєдайної діяльності, вміння користуватися здобутими знаннями” [8, 105].

Говорячи про виховання, А.Синявський наголошував на єдності сім’ї та школи, особистому виховному впливові педагогічного складу училища, виховному впливові шкільного середовища, належним чином організованого, організації учнівської громадськості, створенні інтелігентного середовища, атмосфері доброзичливості, довірі й любові між вихованцями й вихователями.

Школа повинна, на думку А.Синявського, створити найкращі умови для розвитку кожного, але доведеться “для охорони здорового середовища й добрих стосунків видаляти бур’ян, який не піддається культурі через спадковість або непоправну зіпсованість, що почалася” [8, 107]. Принагідно зазначимо, що таких випадків в училищі було дуже мало.

У вдосконаленні педагогічної роботи важливу роль А.Синявський відводив учителю, який усього себе без останку повинен віддавати школі й дітям. Він говорив: “...Учителю, як і гарному лікарю, відданому науці професору, зовсім неможливо розпорозуватись у своїй діяльності для успіху її, а необхідно повністю віддаватись обраній професії. Без нарощування такого типу вчителів неможливі ніякі глибокі шкільні реформи” [13, 179]. Говорячи про відчуженість між учителями й учнями, яка панувала

в тогочасній школі, А.Синявський підкреслював, що “в школі потрібна безпосередня близькість учителя й учня, та близькість, при якій тільки й можливий живий безпосередній вплив однієї людської особистості на іншу” [8, 107]. Для досягання такої атмосфери А.Синявський пропонував відмовитися від системи нагород, покарань та оцінок і запровадити “природну систему записів про хід занять кожного учня” [8, 108]. Він наголошував на особливому виховному значенні таких предметів, як історія та література, робив акцент на фізичному розвитку й ручній праці учнів. А.Синявський уважав, “що тільки тісний союз релігії, науки й мистецтва створюють справжню людину” [8, 110].

Те, що говорив А.Синявський при відкритті училища, не було лише гарними словами, які нікого ні до чого не зобов’язували. Виголошені концептуальні засади послідовно протягом наступних 16 років втілювалися в житті училища, зробили його одним з кращих у Російській імперії [4].

Ставши директором Єлисаветградського громадського комерційного училища, В.Харцієв реорганізував навчально-виховний процес у ньому на засадах педагогічних ідей А.Синявського та концепції “нової школи”. В.А.Синявського і В.Харцієва можна знайти багато такого, що пізніше побачимо в А.Макаренка і В.Сухомлинського. Головна ідея концепції В.Харцієва, як і А.Синявського, полягала у вихованні особистості вільної, активної, всебічно розвинутої, озброєної міцними й потрібними в житті знаннями. Учень розглядався не як пасивний об’єкт навчання й виховання, а як дієва сторона цього процесу. В.Харцієв намагався так організувати навчально-виховний процес, щоб учні самим устроєм школи змушені були йти бажаним для педагогів шляхом.

Будучи директором, В.Харцієв прагнув утілити в роботу училища все те краще, що він зустрів у Катеринославі. У той же час В.Харцієв не сліпо наслідував педагогічну систему А.Синявського. У деяких напрямках він пішов далі свого вчителя, зокрема, у плані організації учнівського самоврядування.

Те, що відомо як про Катеринославське, так і про Єлисаветградське комерційні училища, вражає своєю неординарністю й неповторністю і сприймається як своєрідні “педагогічні поеми”. Кращі комерційні училища України початку ХХ ст. можна вважати авторськими школами, творці яких проклали шлях до незвіданої школи майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганелин М.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. – М.: Учпедгиз, 1950.
2. Гур’янова О. Продовження одного педагогічного експерименту // Студентська наука: проблеми і перспективи ХХІ ст. Збірник матеріалів V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. – Кіровоград, 2005.
3. Екатеринославское коммерческое... училище. – Вып. XXVII. – Из отчетов. – Екатеринослав, 1913.
4. Екатеринославское коммерческое училище имени Николая II (1901 – 1911). За десятилетие. – Екатеринослав, 1911.
5. Заруба В. Постаті // Студії з історії України: Кн. друга. – Дніпропетровськ: Україна, 1993.
6. Лазебник В. Оценок “коммерсантам” не ставили // Наше місто. – 2001. – 3 жовтня.
7. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: В 2 т. – М.: Худ. лит., 1989. – Т.2.
8. Отчёт о состоянии Екатеринославского коммерческого училища за 1903–04 уг.– Екатеринослав: Тип. С.И.Барановского, 1904.
9. Очерк деятельности Елисаветградского общества распространения коммерческого образования за первое пятилетие. – Елисаветград, 1914.
10. Постолатій В., Гур’янова О. Творець нової школи в Єлисаветграді // Освітнянське слово. – 2005. – Листопад.
11. Постолатій В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині. – Кіровоград, 2006.
12. Семененко О. Харків, Харків... Спогади емігранта // Березіль. – 1991. – № 9–10.
13. Синявський А.С. Вибрані праці. – К.: Наукова думка, 1993.
14. Чабан М. Діячі січеславської “Просвіти” (1905–1921)– Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2002.
15. Чабан М. Птахи з гнізда Придніпров’я. – Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 2005.
16. Чернецький В. Видатний мовознавець і педагог // Мовознавство. – 1968. – №3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гур’янова Оксана Віталіївна – аспірантка кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: історія освіти України кінця ХІХ – початку ХХ століття.

ІСТОРІЯ ЕКСПЕДИЦІЙНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ 20-Х РОКІВ - В КІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Валентина ДЕНИСЕНКО (Умань)

У статті розкривається проблема пошуково-дослідної народознавчої роботи в період з початку 20-х років до кінця ХХ століття, яку, незважаючи на всі політичні негаразди в країні, здійснювала українська еліта.

У ситуації, коли виникла загроза фальсифікації фольклору, його стилізації на догоду зрослому комерційному попиту на традиційну народну культуру, актуальною стає проблема фіксації та збереження автентичних зразків усної народної

словесності. Сьогодні справою державною виступає глибоке та всебічне вивчення (з наступним використанням у практичному житті) кращих надбань духовної та матеріальної культури попередніх поколінь, їхнього досвіду виховання дітей і молоді на споконвічних національних ідеалах. Саме пошукова народознавча діяльність, експедиційна робота дають змогу це розв’язувати.

Метою нашої статті стало дослідження історії пошуково-експедиційної роботи в Україні з початку 20-х років до кінця XX століття та використання експедиційної діяльності у вищих навчальних закладах, школах.

За концептуальні ми взяли ідеї статті М.Грушевського “Береження і дослідження побутового і фольклорного матеріалу як відповідальне державне завдання” (1924 р.) [1]. У ній вчений наголошує на важливості збирацької та дослідницької роботи для розвитку науки. М.Грушевський закликає до відшкодування того, що земля зберегла від остаточного знищення, що “не витягалось з неї і не нищилось безплановими, не досить науково підготовленими і технічно не організованими розвідками і розкопками!”, і говорить, що “принаймні вже про останки треба подбати, аби вони не марнувались і не нищились!” [1, 6].

У статті автор наголошує на негайному дослідженні та збереженні культурних пам'яток минулого нашого народу, бо втрата часу буде непростою провиною перед наступними поколіннями. Особлива відповідальність лягає на плечі державних установ, бо саме вони зосереджують культурну ініціативу, всі засоби й можливості науково-дослідної праці. Держава повинна підтримувати як усі сучасні досягнення в галузі господарства, так і зберігати для наукових досліджень і для свідомості нових поколінь давні форми й знаряддя господарської діяльності предків. Невідкладним завданням він вважає і всю інструктивно-інформаційну роботу, підготовку збирачів фольклору [1, 8].

Слід зазначити, що в радянські часи наука почала перебудовуватися з гуманітарного напрямку в технократичний. На другий план відійшла людина з її потребами, поступившись місцем техніці й технології. Питання про підготовку професійних етнографів на рівні вищих освітніх закладів, учителів-народознавців для школи навіть не ставилося, бо державі вони були непотрібні.

Та все ж активну збирацьку й дослідницьку роботу з народознавства продовжували проводити національно свідомі вчені, викладачі та студенти вищих навчальних закладів, учителі шкіл.

У 1920-ті роки відомий фольклорист Климент Квітка викладав на етнографічному відділенні Археологічного інституту в Києві та в Київському Вищому музично-драматичному інституті ім. М.Лисенка (на науково-теоретичному факультеті читав курс порівняльного музикознавства). К.Квітка вбачав своє призначення в підготовці вузького кола насамперед професіоналів – збирачів народної музики й тільки одиниць – дослідників музичного фольклору [2, 40].

У статті „Потреби в справі дослідження народної музики на Україні” (1925 рік) він подав програму наукового дослідження, популяризації фольклору та освітніх завдань. Його думки не втратили актуальності й зараз. [2, 44]. Так, він у цій статті виступав за

охоплення етнографічною освітою навчальних закладів усіх рівнів. Сюди він вводив також наукову діяльність (збирання, дослідження, фондування зразків народної музики). Педагогічну роботу К.Квітка спрямовував на виховання не тільки у фахівців-фольклористів, але й усього суспільства поваги до народних традицій.

Народознавчий матеріал для написання рефератів збирали в експедиціях 1920–1924 років слухачі Білоцерківських вищих педагогічних курсів. Досить плідно здійснювали пошуково-дослідну роботу такі окремі збирачі (деякі з них були вчителями), як І.І.Гурин, Д.Ю.Предславич, Н.А.Присяжнюк, О.І.Стебляно, Г.Т.Танцюра, Н.А.Фісун та ін.

Так, Г.Т.Танцюра (1901–1962) – подвижник збирацької роботи, монографічного вивчення духовної культури рідного с.Зятківці Гайсинського району Вінницької області. Він виявив талановиту народну співачку Явдоху Зуїху, видання пісень якої стало помітною подією, внеском в історію української і світової фольклористики, зафіксував давні народні пісні від багатьох інших обдарованих носіїв із Зятківців та навколишніх сіл. Слід відзначити, що Гнат Трохимович з 1921 р. працював учителем у с.Зятківцях, пізніше – вихователем Гайсинського й Дашівського дитячих будинків, після закінчення 1932 року мовно-літературного факультету Вінницького інституту соціального виховання – учителем Клебанської середньої школи Тульчинського району, а з 1944 по 1951 рр. – викладачем мови та літератури Гайсинської середньої школи №4. Г.Танцюра був учителем за покликанням, приділяв учням багато часу й поза уроками, запрошував їх до своєї оселі на бесіди про нашу минувшину. У 20-х роках молодий учитель керував шкільним хором, випускав живу газету “Мігла” та стіннівку “Воля”. Йому належить розробка методики записування фольклору, яку він використовував під час пошукової народознавчої діяльності з учнями в с.Клебані. Наслідком цієї роботи стала велика колекція фольклорних та етнографічних матеріалів. Важливе місце у фольклористичному доробку Г.Танцюри належить записам від Явдохи Зуїхи. На їхній основі вже після смерті збирача було видано книгу “Пісні Явдохи Зуїхи”. У рукописній спадщині фольклориста виділяється оригінальна праця “Весілля в с.Зятківцях”, у якій він подає детальний опис весільного обряду села з іграми, піснями (їх 800), записом інструментальної музики (144 танці). 1998 року цю працю було опубліковано [3]. Основу науково-методичного видання Г.Танцюри “Записки збирача фольклору” складала розроблена й апробована автором методика записування усної народної творчості.

Також уміло поєднував учительську й збирацьку діяльність І.І.Гурин (1905–1995). 1924 року він став членом у той час створеного Всеукраїнського етнографічного товариства (ВУЕТ), а пізніше був обраний кандидатом у члени його правління. Понад 40 років І.Гурин учителював у школах і технікумах

Черкаської, Вінницької, Київської, Полтавської та інших областей. В усіх цих регіонах сільський учитель ретельно записував народні скарби й залучав до цієї справи учнів. Великий обсяг збирацької спадщини І.Гурина – майже 27 тис. записаних зразків усної народної творчості різних жанрів та етнографічних описів. Дослідник здійснив детальний опис таких народних промислів і ремесел, як ткацтво, теслярство, ковальство, зафіксував усі компоненти селянської хати, вітряка тощо. Поряд з фольклорно-етнографічними матеріалами збирав він і лексику та фразеологію. 1991 року було опубліковано його книгу “Де живе жарптиця? Українські народні казки, легенди, бувальщини, анекдоти, загадки, скоромовки, лічилки, прислів'я, приказки, постійні народні порівняння”. Завдяки використанню у своїй практиці обох методів (стаціонарного й експедиційного) І.Гурина вдалося обстежити третину площі України. Протягом усього життя основним рушієм його збирацької роботи була палка любов до рідного народу й бажання передати цю любов у спадок своїм учням. Цінність експедиційної діяльності він убачав не тільки в зібраних матеріалах, а й у тому, що вона розвиває мову учнів, виховує в них кращі національні риси та якості [4].

Черкащина, зокрема історична Уманщина (зараз с.Вишнопіль Тальнівського району), славиться іменем фольклориста, невтомного збирача перлин народних М.Ф.Мищика (1939–1965). Свою фольклористичну діяльність він розпочав у 10 років, розуміючи її важливість. Після того, як у січні 1957 р. М.Мищик побував у Києві на республіканській нараді збирачів фольклору, познайомився з М.Рильським, з Г.Танцюрою, І.Гуриним, вже почав здійснювати свою роботу організовано й систематично. Коли 1958 року у Вишнопіль приїздила наукова експедиція ІМФЕ АН УРСР у складі І.Беззовського та А.Гуменюка, М.Мищик отримав від них практичну допомогу в методиці записування фольклору та передав їм до Києва свої кращі записи. М.Мищик використовував стаціонарний метод збирання фольклору переважно в рідному с.Вишнополі, але деякі твори були зафіксовані ним в Умані, Тальному, у селах Стебне Звенигородського району Черкаської області, Капустянах Тульчинського району Вінницької області і в дорогах. Основу його збирацької спадщини становлять пісні різних жанрів. Також він записував загадки, казки, прислів'я і приказки. Фіксуючи тексти пісень без мелодій, amator завжди відзначав, коли це мало місце, на яку відому мелодію співається пісня, ретельно записував усі варіанти, у примітках передавав обстановку, в якій побутує народний твір, пояснював окремі епізоди, діалектні слова [4].

У 40–60-х роках експедиційну народознавчу роботу здійснювали викладачі та студенти багатьох педуніверситетів (Чернівецького, Одеського, Дніпропетровського, Ужгородського, Харківського та ін.) і педінститутів (Черкаського, Кіровоградського, Кам'янець-Подільського та ін.).

Така ж робота тривала і в 70–90 роках Улітку 1963 року була проведена чергова експедиція академічної групи Харківського університету в українські поселення Воронежської області для збирання народної поетичної творчості та діалектологічних матеріалів. Експедиція здійснювалася під керівництвом досвідченого фольклориста і діалектолога – старшого викладача університету Г.Т.Солонської. 1970 року було зроблено чимало записів у селах Ровенської, Тернопільської, Івано-Франківської, Вінницької областей студентами заочного факультету КДУ ім.Т.Г.Шевченка (кер. – ст. викладач І.П.Пестонюк). Особливо цінними для науки стали наслідки практики студентів Ніжинського педінституту (кер. – к.філолог. н. Л.Коцюба), проведеної 1970 року. 1973 року студенти-філологи Харківського університету провели фольклорне обстеження с.Мартової неподалік від м.Чугуєва.

Студенти філологічного факультету Кам'янець-Подільського педінституту щороку проходили навчальну практику в спеціально організованих експедиціях. Особливо плідною була їхня фольклористична робота в таких населених пунктах Поділля, як Стара Ушиця, Теремці, Устя та ін. Під час експедиції 1979 р. їм вдалося розшукати чимало талановитих носіїв фольклору, записати від них автентичні твори.

Протягом 1983–1987 років експедиційну роботу здійснювали студенти Львівського університету. За спеціально розробленою програмою вони фіксували фольклор давніх часів, народу мораль й етику, космологічні уявлення народу. Зокрема, виявили залишки давнього звичаю сватання дівчини до хлопця, записали чимало переказів про русалок, про русалчине весілля.

Питання організації та проведення експедиційної народознавчої роботи вузами України розглядалося 1987 року на нараді збирачів фольклору в м.Києві. З повідомленням “Проблеми збирання і збереження фольклору у вузах” виступила доцент КДУ ім. Т.Г.Шевченка Л.Ф.Дунаєвська. Вона вказувала на необхідність поліпшення технічного оснащення студентських експедицій, організації умов і побуту студентської практики, збереженні ними матеріалів. Досвідом багаторічної збирацької роботи поділилася викладач Богуславського педучилища А.І.Остащенко. Вона разом із студентами записувала фольклор на Черкащині та Київщині. Викладач Ровенського інституту культури Б.І.Яремко порушив тему вивчення народної інструментальної музики, необхідність підготовки виконавців на народних інструментах.

1989 року Генеральна конференція ООН з питань освіти, науки та культури на своїй 25 сесії в Парижі прийняла рекомендацію для держав членів ЮНЕСКО про збереження традиційної народної культури. Ця рекомендація зазначала, що необхідно заохочувати проведення досліджень з традиційно-побутової культури з тим, щоб: створити системи її виявлення та

обліку (збирання, каталогізація, письмове фіксування), стимулювати розробку її стандартної типології.

З метою охорони матеріальної і духовної культури народу перед державами членами ЮНЕСКО серед багатьох завдань ставилися й такі: надавати перевагу таким способам репрезентації традиційних народних культур, які популяризують живі або колишні свідчення цих культур; здійснювати професійну підготовку фахівців із збирання таких матеріалів. У рекомендації також наголошувалося на значному поширенні культурної спадщини, але при цьому слід уникати будь-якого спотворення її з метою збереження цілісності традицій [5]. Отже, цей документ був, по суті, закликом до урядів усіх держав - членів ЮНЕСКО до невідкладних дій у збереженні традиційної народної культури.

Пошукову народознавчу роботу здійснюють з 1996р. студенти Глухівського державного педагогічного інституту під керівництвом викладачів О.М.Семенов, Г.П.Воробйової, Л.О.Базиль. Ними звертається увага на структуру фольклорного матеріалу різних вікових і професійних груп населення, місце в ньому традиційних фольклорних жанрів, а також пісенних та оповідних новотворів.

Вивчення та аналіз історії експедиційної роботи в Україні дав нам можливість зробити висновок, що в період з початку 20-х років – до кінця ХХ ст. в авангарді цієї справи перебували викладачі, вчителі та вчені, які відстоювали викладання у вищих навчальних закладах, школі українознавчих предметів, закликали до проведення збирацької та дослідницької діяльності з українознавства з метою виховання дітей та молоді в народному дусі. Отже, перед вищими навчальними

педагогічними закладами стоїть невідкладне завдання – здійснення едукативної українознавчої, тобто виховання еліти українського суспільства, яка спрямувала б усі свої зусилля на дослідження фольклорно-етнографічного спадку нашого народу, на його пропаганду та використання в нинішній життєдіяльності.

Ця проблема не вичерпується нашим дослідженням. Подальшого вивчення потребують психолого-педагогічні засади ведення пошуково-експедиційної діяльності, досвід здійснення пошукової народознавчої роботи відомими етнографами, вчителями, виховний потенціал зібраного етнографічного і фольклорного матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грушевський М.С. Береження і дослідження побутового і фольклорного матеріалу як відповідальне державне завдання // Україна.-1924. –№ 4.– С.6-12.
2. Климент Квітка: людина, педагог, вчений / А.І.Сторожук. Монографія. – К.: Фенікс, 1998. – 100 с.
3. Танцюра Г. Весілля в селі Зятківцях / Упоряд., передм., прим., редакції. М.К.Дмитренко; нотн. матеріал, передмову підгот. Л.О.Єфремова. – К.: Ред. часопису “Народознавство”, 1998. – 404 с.
4. Дмитренко Микола. Українська фольклористика: історія, теорія, практика. – К.: Ред. часопису „Народознавство”, 2001. – 576 с.
5. Рекомендація ЮНЕСКО державам – членам про збереження фольклору // Народна творчість та етнографія. – 1990. – №2. – С.3-7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Анатоліївна Денисенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.

Наукові інтереси: вивчення історії народознавчої педагогічної діяльності в Україні.

РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ (Кіровоград)

Стаття присвячена аналізу методологічних підходів до дослідження проблеми регіональної освіти.

Постановка проблеми. У дискусіях з приводу вибору моделі подальшого розвитку української держави, співвідношення регіональних і загальнонаціональних інтересів, взаємодії центру й регіонів, необхідності реформування адміністративно-територіального поділу країни особливо відчутною стала необхідність осмислення стану української регіоналістики. Перед науковцями стоїть завдання «визначити нішу, яка по праву належить регіоналістиці в системі соціогуманітарного знання» [1, 3-21].

Аналіз досліджень і публікацій. Проте «проблема регіоналізму і сьогодні в науковому відношенні є terra incognita, за рідкісними винятками вона навіть не порушується» [7, 4]. Повною мірою це стосується вітчизняної педагогічної науки.

Серед вельми скромного доробку українських науковців з проблематики «регіоналізації освіти» можна виділити такі три підходи до розуміння суті процесу регіоналізації вищої освіти. Відповідно до першого – назвемо його умовно «адміністративно-правовим» – зростання самостійності регіонів є цілком об'єктивним процесом в умовах становлення й розвитку демократії та ринкової економіки в Україні. «Це вимагає від держави створення ефективного правового поля для впровадження процесів регіонального розвитку, попередження територіальної автаркії чи нехтування окремими регіонами загальнонаціональних інтересів» [12, 41].

Другий підхід – «ресурсний» – трактує регіоналізацію вищої освіти в термінах людського потенціалу (капіталу) та ефективного використання внутрішнього потенціалу регіону. При цьому підкреслюється суперечливий характер процесу

регіоналізації вищої освіти в Україні. З одного боку, зростає кількість випускників українських ВНЗ, зорієнтованих на роботу в умовах постіндустріального суспільства розвинутих західних країн, де основним виробничим ресурсом стають знання та інформація; з іншого, – основна маса випускників й далі працюватиме в умовах індустріального суспільства, де головним ресурсом фахівця залишається професійний досвід, набутий за роки праці на конкретному робочому місці, часто без відповідних знань та вміння самостійно отримувати необхідну інформацію [8, 19].

Третій підхід до інтерпретації проблеми регіоналізації вищої освіти – «культурологічний». За цим підходом процес регіоналізації вищої освіти – це підвищення ролі регіональних вищих закладів освіти як осередку культури і духовності в регіоні; цей процес спрямований на розвиток молоді людини, її знань і професійних навичок.

Увага дослідника за такого підходу зосереджується на дослідженні специфіки життєдіяльності регіону, «по-перше, як самоцінності, по-друге, у контексті загального цивілізаційного розвитку. Закономірно, воно потребує також і аналізу педагогічного внеску краю, постатей, які його репрезентують, в освітню скарбницю України» [3, 11].

Постановка завдання. Зазначені підходи відрізняються за методологічними засадами дослідження проблеми, і, насамперед, розумінням таких базових понять як «регіон», «регіоналізм», «регіоналізація».

Метою цієї статті є з'ясування методологічних засад дослідження проблеми регіоналізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Так, перший із виділених нами підходів розуміння педагогами регіонального виміру розвитку в Україні вищої освіти ґрунтується на визначенні регіону як адміністративно-територіальної одиниці, таксономічної одиниці територіального членування. Наука державного управління, визначаючи конституційні та адміністративно-правові засади виконавчої влади, визначає регіон (край) як «основна складова частина територіальної організації державного устрою, що визначається єдиною політикою державного регіоналізму¹ та характеризується організаційною відокремленістю, цілісністю, економічною та демографічною самодостатністю, системою державних органів, які є елементами (підсистемою) державної структури (влади і управління) країни» [5, 98].

Регіональ-на проблематика виявляється, таким чином, значною мірою зосередженою на питаннях регіональ-ної політики. Остання розуміється як а) регіональна по-літика центральних державних органів (макрорівень, або інтеррегіональна політика) та б) регіональна політика самих регіонів (мезорівень, або інтра-регіональна політика – тобто «соціально-економічна політика, здійснювана на базі загальнодержавного законодавства самими

регіонами» [12, 40]). Наголошується на необхідності узгодження адміністративної реформи з концепцією здійснення регіональної політики. Перспективи регіонального розвитку пов'язуються при цьому головним чином із створенням державою відповідних правових основ [Див.: 2, 9-10].

Процес регіоналізації освіти за такого підходу трактується по суті цілком в руслі організаційно-правових принципів формування системи управління розвитком територій через розширення прав, можливостей та відповідальності регіонів [Див.: 4, 3; 12, 38].

Другий підхід своїм підґрунтям має теорію потенціалів. Економічну категорію «потенціал», як узагальнювальне поняття, в широкому науковому вжитку стали використовувати в кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. Саме на цей час припадає розвиток методологічного дослідження й термінологічного визначення (генези дефініцій, сутності, змісту, оцінки) різних аспектів цього поняття. У наукових працях, присвячених дослідженню теорії потенціалів, наводиться широкий спектр характеристик «потенціалів»: економічний, науково-технічний, виробничий, трудовий, інформаційний, природно-ресурсний. Останнім часом у наукових публікаціях дедалі частіше трапляються такі поняття як підприємницький, фінансовий, інтелектуальний, інноваційний, зрештою – освітній потенціал. Серед досліджень щодо тлумачення категорії «потенціал» широкого вжитку набув ресурсний підхід. В теорії систем ресурси є лише окремими елементами потенціалу, які перебувають у розпорядженні системи, слугують за-безпеченню процесу її життєдіяльності й використовуються для досягнення конкретних цілей. Потенціал, таким чином, слід розглядати як сукупність ресурсів, кількісні та якісні складові яких, а також їх оптимальну структуру і вміння раціонально використовувати визначають характеристики суб'єкта певної діяльності, а також територіальні особливості, природні умови, традиції, котрі безпосередньо впливають на результативні показники діяльності суб'єкта.

Отже, освіта за такого підходу розглядається не у вузькому інструментальному ряду систем трансляції соціального досвіду, а подається як соціальний інститут, а регіон трактується як «простір повномасштабного соціального, економічного і духовного розвитку людини, де передбачається задоволення потреб людей у здобутті в певному регіоні якісної вищої освіти за найрізноманітнішими гуманітарними та природничо-математичними спеціальностями» [Див.: 8; 9; 11].

Третій виділений нами підхід у дослідженнях регіонального компонента розвитку вищої освіти заснований на трактуванні регіоналізму як усвідомлення й поцінування регіональних соціокультурних особливостей: «Фундаментальною цінністю суспільства має бути формування патріотизму з новим змістовним наповненням...

формування почуття любові до рідного краю, свого народу, держави... Необхідно у найближчий час створити Концепції громадянського і патріотичного виховання, які мають стати основою теорії і практики ідеології виховання» [11, 26]. При цьому регіоні відводиться роль «вагомої одиниці, що активно формує ціле... Уважний погляд переконує, що «локальність» регіонального погляду переходить у ґрунтовність, предметну конкретність мислення, що вона є способом поглибленого бачення проблеми» [3, 11].

Таким чином, слід констатувати розмитість і надто широкий діапазон вживання дослідниками процесів регіоналізації освіти поняття «регіон» та похідних від нього термінів. Це, безперечно, утруднює визначення об'єктно-предметної сфери дослідження проблематики регіоналізації вищої освіти в Україні.

На наш погляд, зміст понять «регіон», «регіоналізм», «регіоналізація» у контексті досліджуваної теми допоможе розкрити порівняльний аналіз практики країн, де регіональна проблема-тика достатньо відрефлексована суспільною думкою. Компаративний аналіз у цьому разі є вельми актуальним. Дж.Б.Мангейм та Р.К.Річ цілком слушно зазначали, що вивчення тільки однієї країни не дає змоги проаналізувати явища системного рівня. «...Існують такі перемінні величини (як, наприклад, тип політичної системи або тип адміністративно-територіальної організації), котрі характеризують країну в цілому і піддаються вивченню тільки за умови порівняння між собою двох або більше країн» [10, 331].

У сусідніх з Україною Росії і Польщі «регіональна» тематика представлена значним масивом наукових публікацій.

В російській науковій літературі регіон розглядається переважно або як географічно-адміністративна одиниця (область, край, республіка, автономний округ, область), або як господарсько-економічну спільність (так звані економічні райони, - наприклад, Волго-В'ятський, Іркутський економічні райони (регіони) тощо).

Існує «синтетичний» підхід до визначення регіону як сукупності районів і міст, що історично тяжіють до одного господарського, культурного і адміністративного центру. Так В.В.Ільїн, виступаючи з позицій глобалістського підходу, пропонує розглядати регіони як асоціацію національно-державних формувань, однорідних за економіко-географічними, національно-культурними, суспільно-політичними параметрами. Г.В.Марченко, експерт Центру економічних і політичних досліджень, пов'язує зміст феномена «регіон» з особливостями сучасної Росії, підкреслюючи, що це поняття допускає широке тлумачення. Серед показників «регіоналізації країни» називаються такі, як географічне розташування (наприклад Сибір, Урал), культурно-історичний простір (Центральна Росія), економічні особливості (економічний район), політико-адміністративний поділ

(область, край, республіка), юридична належність (суб'єкт федерації) тощо. К.І.Зубков, А.П.Тимошенко, А.І.Кузьмін, В.В.Алексєєв та ін. пропонують, на наш погляд, найбільш вдале з погляду регіоналізації вищої освіти трактування дефініції «регіоналізму» як різних форм соціокультурної і політичної самоідентифікації територій, таких, що розкривають ідеї, настрої, дії, спрямовані на збереження самобутності регіону, підвищення його статусу. До основних напрямів регіоналізму вони відносять рух за самостійність територіальних співтовариств у контексті дотримання етнокультурних, соціально-економічних особливостей [Див.: 6].

Численні публікації польських науковців з цієї проблематики інспіровані з одного боку, відродженням незалежної національної державності, з іншого – вступом Польщі до Європейського Союзу і цілком слушними побоюваннями за збереження власної ідентичності в «єдиному європейському домі»: «... чи зуміємо зберегти те, що є кращим у нашій культурній традиції і водночас перейняти найкраще з інших національних культур, зміцнюючи й розвиваючи в той спосіб польську національну ідентичність, але й роблячи з неї один з істотних складників ідентичності європейської?..» [19].

Роль локальних і регіональних спільнот у сучасному «світі між епохами» [23] полягає у «поверненні до джерел», допомозі у визначенні ідентичності дезорієнтованої ситуацією «культурного шоку» людини. Сучасний польський регіоналізм пропонує «програму побудови національної ідентичності в органічному зв'язку з ідентичністю локальною і регіональною» [22, 40]. Кшиштоф Квасневський, якого називають одним з головних теоретиків польського регіоналізму, пише: «Регіональна спільнота, її конкретні проблеми та історично-культурне підґрунтя є тим, що творить конкретну людину для народу і людства... Регіоналізм – громадський рух, ідеологією якого є критичний підхід до збереження і розвитку спадщини регіону для оптимальної участі в реалізації цілей більшої спільноти (народу, держави), не втрачаючи власної ідентичності як невід'ємної і специфічної частини тієї більшої спільноти» [17, 13]. За К.Квасневським, регіоналізм є локальним патріотизмом, який так само має місце в патріотизмі загальнонаціональному, як наш зв'язок з особистою «приватною вітчизною» має місце в нашому зв'язку з цілісністю «Вітчизни духовної».

Один з творців теорії польського регіоналізму К.Денек зазначає: «Ми є свідками ренесансу осмислення нашого зв'язку з місцем, замкнутим лінією горизонту, місцем, у якому народилися. До наукових досліджень і буденної мови повертаються такі терміни, як мала і велика Вітчизна, Батьківщина, регіональна й національна спадщина, патріотизм, ідентичність у масштабах локальному, регіональному, національному і глобальному... Вони знаходять віддзеркалення у змісті шкільних предметів і

міжпредметних зв'язків (регіональна освіта – культурна спадщина в регіоні, європейська освіта)» [15, 7-15; див. також: 18, 20].

«Нове розуміння освіти» за К.Денеком – це не тільки традиційні навчання і виховання, але також процес збереження традицій, спосіб утримання національної спадщини [14]. Своєрідність, оригінальність, специфіка національна, регіональна, локальна є істотними складовими частинами окресленої таким чином освіти. Зasadничими цінностями такої освіти є велика й мала Вітчизна. У Харті Польського регіоналізму, ухваленій 25 вересня 1994 р. на V Конгресі Регіональних товариств культури у Вроцлаві, стверджується, що «найвищою цінністю поляків є Вітчизна».

В індоєвропейських мовах поняття Вітчизна (латинська patria, українська Батьківщина, німецька Vaterland, польська Ojczyzna) пов'язане з домівкою, батьком (pater), його спадщиною (patrimonium). У слов'янських мовах моделлю Вітчизни стала родина. Це видно в значенні слова Родина, яке у білоруській, болгарській і російській мовах позначає Вітчизну. Вітчизна є місцем народження і виховання в родині, сумою власних індивідуальних відчуттів, спогадів, очікувань, планів і надій.

Батьківщина відіграє істотну культуротворчу роль, є джерелом для творчості письменників, поетів, митців, філософів. Численні витвори мистецтва залишаються незрозумілими, якщо не сприймати їх у контексті Вітчизни. Вітчизна як категорія народної культури відіграла величезну роль у творенні й розвитку патріотизму народу і його свідомості, а тому стала однією з найголовніших категорій освіти. Істотну роль у процесі навчання і виховання відіграє освіта, оперта на культурну спадщину регіону, «малої Вітчизни». Проблематика малих Вітчизн і регіональної ідентичності є джерелом виховання громадянства й патріотизму. Влучно написав про це проф. Я.Пасерб: «Малі Вітчизни вчать жити у Вітчизнах великих... Важко повірити, щоб той, хто не береже і не розвиває того, що поряд, був здатний до великих почуттів до того, що велике і найбільше в житті і у світі» [Цит. за: 15, 13]. В діяльності освітній, культуротворчій, «треба намагатися, щоб поняття Вітчизни починалося від порогу батьківського дому і через дошкільний заклад, школу, активність професійну, культурну, регіональну супроводжувало дітей, молодь, дорослих на шляхах, що ведуть у далекий світ життя» [Там само, 14].

Можна стверджувати, що «малі Вітчизни» і регіональна ідентичність є великою та актуальною тематикою всієї польської культури [Див.: 16]. В понятті регіоналізму для польських авторів однаковою мірою поєднуються сфери фізична, матеріальна, духовна, об'єднані загальним поняттям культури. Інколи між поняттями «регіоналізм» і «культура» прямо ставиться знак рівності: «Регіоналізм – це суспільно-культурний рух за збереження своєрідних рис культури даної території, за поглиблення знань про цю культуру, за її розвиток і відновлення, а також культура даного

регіону; поєднання рис, характерних для даного регіону» [21].

Без сумніву, положення «регіональної освіти», обґрунтовані в численних працях «польського В. Сухомлинського» – професора К.Денека повинні б стати взірцем для авторів згаданих вище вітчизняних Концепцій громадянського і патріотичного виховання.

З окреслених нами трьох підходів вітчизняних авторів до розуміння регіоналізації освіти, очевидно, зрештою, викристалізуються концептуально-методологічні засади дослідження регіону як соціокультурного феномена, що є самодостатнім ресурсом консолідації базових відносин, які сприяють стабілізації балансу світоглядних і духовно-моральних цінностей громадянського загальнонаціонального менталітету.

Перед українською педагогічною наукою стоїть нагальне завдання перетворення кожного «регіонального освітнього простору (середовища)» на реальний науковий проект із створення ментально зорієнтованої освіти [Див.: 13, 74]. При цьому «ментально-культурологічна» складова «нової освіти» не повинна конфліктувати з іншою складовою – «інноваційною» (або «парадигмою постіндустріального суспільства»). Для цього повинні бути переосмислені поняття *навчання, виховання, розвитку*, – в цілому *навчальної діяльності*, яка, очевидно, в новому суспільстві стане принципово іншою.

Висновки.

Посилення інтересу до регіональної проблематики в сучасній українській педагогічній науці спричинене загальноцивілізаційними процесами глобалізації-регіоналізації, дискусіями в суспільстві з приводу співвідношення регіональних і загаль-нонаціональних інтересів.

Постає необхідність чіткіше окреслити концептуально-методологічні засади дослідження регіону як соціокультурного феномену. В цьому розумінні продуктивним може бути підхід до розуміння «регіоналізації освіти» як процесу збереження традицій, способу утримання національної спадщини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верменич Я. В. Історична регіоналістика в Україні / Український історичний журнал. – 2001. – № 6. – С.3-21.
2. Гладій М.В., Долішній М.І., Писаренко С.М., Янків М.Д. Регіональний менеджмент і моні-торинг. — Львів, 1998. – С. 9-10.
3. Голобородько Я. Регіональний компонент в українській педагогіці // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С.11-12.
4. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні умови управління освітою в регіоні. - Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
5. Державне управління: теорія і практика / За заг. ред. доктора юрид. наук, проф. Авер'янова В.Б. – К.: Юріном Інтер, 1998. – 432 с.
6. Кононов И.Ф., Топольсков Д.М. Регионализация в контексте становления постиндустриального общества //

Глобализация, федерализм и региональное развитие. Сб. тезисов всероссийской конференции. — Тюмень, 2001. — С. 29-31.

7. Курас І.Ф., Солдатенко В.Ф. Соборництво і регіоналізм в українському державотворенні (1917-1920). — К., 2001.

8. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східно-Українського регіону в ХХ столітті: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01. — Луганськ, 2000. — 507 с.

9. Лагутін В. Регіоналізація вищої освіти в Україні: проблеми і суперечності // Вища школа. — № 1. — 2001 р. — С. 18-25.

10. Мангейм Дж.Б., Річ Р.К. Политология. Методи дослідження / Пер. с англ. — М, 1997.

11. Огнев'юк В. Стратегія розвитку освіти: національні та регіональні аспекти // Вісник Української Академії державного управління при Президенті. — 2000. - № 3. — С. 22-28;

12. Панченко І. До питання про проблеми регіонального розвитку вищої освіти України // Вища освіта України. — 2002. — № 4. — С. 38-42.

13. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132с.

14. Denek K. Ku dobrej edukacji, Toruń, 2005.

15. Denek K. Najwyższa wartość dziedzictwa narodowego. Przegląd Wielkopolski 1(67) / 2005, s.7-15.

16. Gazeta Wyborcza, 2-3.04. 2005.

17. Kwańniewski K. Regionalizm, 1986.

18. MEN: O edukacji regionalnej - dziedzictwie kulturowym w regionie, Warszawa 2000.

19. Podemski K., Ziyikowski M. Czy Wielkopolska jest (spoecznie) bliżej Europy? „Przegląd Wielkopolski” nr 3 (65) 2004.

20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. RP 2002, nr 51, poz. 458).

21. Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka. Warszawa, 1981.

22. Stopiec S. Regionalizm wielkopolski a tożsamość narodowa // Przegląd Wielkopolski. 1(67)/2005.

23. Wnuk-Lipiecki E. Hwiat młodziepoki, Kraków, 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Добрянський Ігор Анатолійович — кандидат педагогічних наук, професор кафедри практичної психології Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Наукові інтереси: теорія та історія педагогіки.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті узагальнюються теоретичні підходи до визначення сутності формування пізнавальної активності студента. Автор робить спробу виокремити основні чинники досліджуваного утворення, врахування яких буде сприяти розвитку потребо-мотиваційної сфери майбутнього фахівця.

На сучасному етапі розвитку суспільства вихідними завданнями є відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень. Реалізація цих стратегічних орієнтирів значною мірою залежить від того, наскільки ефективно у вищій школі формуватиметься творча особистість майбутнього фахівця. Нині вища школа безпосередньо відповідає за кадрове забезпечення науково-технічного прогресу, підвищення ефективності суспільного виробництва, духовне життя, розвиток науки, де визначальним чинником особистісного та професійного становлення професіонала є її творчий характер.

Актуальність дослідження цієї проблеми полягає у створенні педагогічних умов активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та продуктивній реалізації технології здійснення процесу здобуття освіти. У цілому науково-методичний аспект окресленого питання передбачає розробку варіативних методичних систем навчання, що охоплюють побудову й технологічне забезпечення мотивації учіння, добір змісту, методів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладання педагога й самонавчання студента, підготовку систем диференційованих вправ, зокрема професійно значущих для майбутнього спеціаліста,

визначення орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності.

Метою цієї статті є розкриття сутності формування пізнавальної активності студента та визначення основних чинників досліджуваного феномена. Об'єктом дослідження ми обрали процес формування творчої особистості студента, предметом — педагогічні умови формування пізнавальної активності майбутнього фахівця.

У наявних психолого-педагогічних дослідженнях цієї проблеми серед науковців немає єдиної думки щодо поняття «пізнавальна активність». Так, М. Махмутов тлумачить це поняття, як виявлення у навчальному процесі вольової, емоційної та інтелектуальної сторін індивіда. І. Харламов визначає пізнавальну активність, як стан індивіда, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням і виявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. Т. Шамова розглядає цей процес, як розумову діяльність індивіда, що спрямована на досягнення певного пізнавального результату, і як підвищену інтелектуально орієнтовну реакцію щодо навчального матеріалу на основі пізнавальної потреби.

У працях багатьох дидактиків поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язується з поняттям «самостійність». М. Данилов підкреслює, що найкращі результати можливі саме тоді, коли поєднується пізнавальна активність із розвитком самостійності. І. Лернер розглядав поняття «самостійність», як ширше порівняно з активністю, і

тому вважав головним завданням підвищення активності до рівня самостійності.

Активність студента має філософський, біологічний, соціологічний і психолого-педагогічний аспекти. У психолого-педагогічній літературі наявні різні підходи щодо визначення активності суб'єкта в навчальному процесі. Найчастіше вчені вказують на дві–три ознаки активності, а саме: «напруження розумових сил», «вияв ініціативи, інтересу», «здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей» тощо.

Ми підтримуємо думку З. Слєпкань [5], де під активізацією навчально-пізнавальної діяльності студентів вона розуміє мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль особистості майбутнього фахівця на досягнення конкретних цілей навчання, розвитку й виховання.

У дидактиці активність розглядається як риса особистості. Р. Нізамов тлумачить активність студента в навчанні як вольову дію, діяльнісний стан, що характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості. Активному студенту властивий вияв різнобічного глибокого інтересу до знань, навчального завдання, докладання зусиль, напруженість уваги, розумових і фізичних сил для досягнення поставленої мети [3].

Як ми вже зазначали, що активність і самостійність студента тісно взаємопов'язані поняття, котрі доповнюють одне одного. Самостійність як систематична робота над матеріалом на заняттях і в позааудиторний час сприяє зростанню активності, а вияв активності спрямовує особистість до самостійної роботи. Розрізняють зовнішню, внутрішню (розумову), виконавську й творчу активність, де остання виступає як найвищий рівень активності. Саме творча активність полягає у прагненні студента проникнути в сутність речей, явищ, що вивчаються, прагненні до застосування нових прийомів подолання труднощів, здатності вносити елемент новизни в способи виконання навчальних завдань. Вона збуджує позитивний емоційний стан піднесення, радості від проникнення в сутність явищ, відкриття нового.

Головним завданням дидактики вищої школи є активізація не лише пізнавальної діяльності студентів окремими способами чи прийомами (розповідь про цікаві випадки з життя вчених, історії наукових відкриттів, порушення різних питань тощо), а й усього процесу, виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, що сприяють підвищенню активності студентів у процесі пізнання. При цьому величезну роль відіграє увага, що забезпечує повне яскраве сприймання й розуміння того, що вивчається. Увага залежить від багатьох чинників: пізнавальних інтересів студентів, їхніх потреб, волі, характеру тощо.

У ряді науково-педагогічних досліджень окреслюються психолого-педагогічні умови

активізації пізнавальної діяльності студентів.

З. Слєпкань називає такі:

- забезпечення єдності цілей процесу навчання–освітньої, розвивальної і виховної;
- педагогічно доцільне використання принципів дидактики вищої школи;
- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери;
- динамічність, різноманітність методів, прийомів, форм і засобів викладання та учіння, спрямованість їх на розвиток активної дослідницької діяльності студентів, пріоритетність методів і форм активного навчання;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності та ефективності контролю й оцінювання успішності студентів;
- комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання і сучасних інформаційних технологій;
- використання системи психологічних і педагогічних стимулів активної навчальної діяльності [5, 72–73].

Щодо останньої умови, то стимул слід розуміти як своєрідний зовнішній поштовх, який спонукає людей до посилення діяльності, інтелектуальних, творчих зусиль і можливостей. Стимули бувають зовнішні та внутрішні. До зовнішніх належать адміністративні заходи деканату, кафедри, викладачів, студентської групи (заохочення, покарання); вони зорієнтовані на цінності, що стосуються позанавчальної діяльності: мотиви матеріального заохочення; особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплома; мотиви спілкування, престижу серед студентів тощо. Великий позитивний вплив на діяльність студентів справляють внутрішні мотиви, до внутрішніх стимулів навчально-пізнавальної активності /які, що мобілізують вольові, розумові процеси особистості/, належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що розкривають значення навчальної діяльності з оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з потребою у нових знаннях. Розвиток внутрішньої мотивації набагато складніше завдання, ніж забезпечення зовнішнього стимулювання.

Залежно від впливу, який мають внутрішні й зовнішні мотиви, студентів можна поділити на чотири групи:

- 1) з вираженою професійною і предметною мотивацією;
- 2) з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією;
- 3) лише з предметною мотивацією;
- 4) без предметної і професійної мотивації.

Взагалі потребо-мотиваційна сфера – складне психологічне явище, у якому домінують мотиви визначають спрямованість особистості. У педагогічній психології виокремлюють три основні види спрямованості: особисту (ставлення до себе, феномен «Я»), колективістську й ділову.

Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів та особистих якостей майбутнього спеціаліста, дійових цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця.

Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу навчання і виховання студентів. Для ефективної практичної роботи в цьому напрямі потрібне ґрунтовне вивчення закономірностей розвитку навчальної мотивації студентів.

Доцільно систематично проводити діагностування в студентів наявних мотивів. Таку роботу мають переважно проводити куратори академічних груп, деканат, психологічна служба закладу, використовуючи для цього анкетування, бесіди й спеціальні тести.

Механізмом формування навчальної мотивації є вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне й систематичне формулювання викладачами цілей навчання, які студенти мусять прийняти і спрямувати свою діяльність на їхні досягнення. Важливе значення при цьому має правильна організація педагогічної взаємодії між викладачами й студентами. У дослідженнях вчені виділяють такі принципи організації взаємодії: діалогізації; проблемності; персоналізації; індивідуалізації і диференціації.

Відповідно до *принципу діалогізації* заняття (як лекційне, так і практичне) не повинно перетворюватися на просте повідомлення знань. Його слід будувати як обговорення різних поглядів, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. У процесі педагогічного співробітництва, творчого обговорення теоретичних і практичних аспектів проблеми в студентів формуватимуться, актуалізуватимуться пізнавальні, професійні й соціальні мотиви.

Принцип проблемності передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного визначення й постановки студентами пізнавальних завдань.

Принцип персоналізації забезпечує від того, щоб особисте спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим, а відбувалося в умовах партнерства.

Принцип індивідуалізації і диференціації навчання дає змогу враховувати індивідуальні особливості та інтереси студентів, створювати максимально сприятливі умови для розвитку їхніх здібностей і нахилів.

Крім урахування вищезазначених принципів, викладач вищої школи використовує цілий комплекс різноманітних методів навчання, серед яких є ті, що спрямовані на засвоєння знань в умовах репродуктивної діяльності, і ті, що викликають продуктивну й активізують навчально-пізнавальну

діяльність (проблемна спрямованість навчального матеріалу). Зрозуміло, що найбільше активізують учіння методи дослідження, моделювання, що застосовуються під час розв'язання нестандартних завдань, проведення досліджень.

Досвід роботи загальноосвітньої і вищої школи засвідчує, що важливим засобом розвитку пізнавальної активності й творчого потенціалу студентів є творчі завдання. Творчим називають завдання, яке є загалом новим (незнайомим для суб'єкта) або принаймні містить значний елемент новизни, що й зумовлює розумові зусилля, спеціальний пошук і пошук нового способу розв'язання. Кожне таке складне завдання створює проблемну ситуацію, на розв'язання якої спрямовано пізнавальні можливості студента. Необхідно зазначити, що воно ефективно активізує діяльність студента лише в тому разі, якщо викладач чітко визначить функцію кожного завдання та його місце в системі навчально-виховних завдань, його зв'язок з теоретичним матеріалом, який заздалегідь має бути актуалізований.

Постановка викладачем запитань є одним із найпоширеніших прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів.

Запитання різняться метою, змістом, мовним та інтонаційним оформленням. Нерідко їх пропонують під час актуалізації опорних знань для організації пізнавальної діяльності в умовах проведення проблемної лекції, евристичної бесіди, на практичних і семінарських заняттях.

Найефективнішими є проблемні запитання (ситуації інтелектуального утруднення), відповідей на які студент не знаходить у своїх знаннях. Але їх не можна протиставляти запитанням, які викликають репродукування знань.

Для активізації уваги й мислення на заняттях використовуються різні способи й прийоми. Активність студентів великою мірою залежить від того, як організована їхня діяльність на початку заняття. Вже з перших хвилин студенти мають бути налаштовані на роботу. Викладач може застосувати такі *методи й прийоми*: вступне слово про зв'язок теми зі змістом попереднього заняття; мотивування значущості теми заняття; розкриття складності проблеми; історична довідка; порушення цікавого питання або пропонування задачі, розв'язуванню якої буде присвячене заняття.

В основній частині заняття можна зіставити погляди різних науковців на проблеми, що розглядаються. Викладач формулює особисту думку, надає студентам можливість самостійно зробити висновки, узагальнення або розв'язати задачу. Може бути спровоковано неправильне твердження і надано студентам можливість спростувати його.

Має значення темп, інтонація, гучність мовлення викладача, його емоційність. Наприклад, дидакти визначили як найприйнятніший темп лекції для першокурсників 40–45 слів, для старшокурсників – 50–60 слів на хвилину. Що ж до ролі емоційного

фактора в активізації навчання, то він може відігравати як позитивну, так і негативну роль. Позитивні емоції істотно впливають на стан розумової та фізичної діяльності. Піднесення, ентузіазм дають людині змогу досягти результатів, що не здатен передбачити ніякий чіткий розрахунок.

Безумовно, в активізації навчально-пізнавальної діяльності важливу роль відіграють засоби наочності, технічні засоби навчання, сучасні інформаційні технології, прикладна й професійна спрямованість навчання. Наприклад, наочність у навчанні, яка, на думку Л. Занкова, виконує функції джерела інформації, пов'язана із узагальненням фактів і є засобом ілюстрації інформації (зокрема, засобом підтвердження дедуктивних висновків), виступає чудовим підґрунтям при усвідомленні явищ, предметів, понять.

Важливим чинником, який впливає на активність студентів, і таким, що виявляє відчутний вплив, є усвідомлення ними власного успіху в навчанні. Викладачі часто не враховують, що кожна людина потребує підтвердження того, що її помічають й адекватно оцінюють. Доречним буде згадати думку німецького педагога Ф.В.А. Дістервега, який зазначав, що розвиток й освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Той, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Зовні можна дістати лише збудження... Усе мистецтво виховання й освіти не більше й не менше як мистецтво збудження... те, чого людина не набула своїми силами, їй не належить.

Головними психічними процесами, що беруть участь у сприйманні інформації, є відчуття, сприйняття, уявлення й мислення. Методи активізації навчання дають можливість істотно підвищити його ефективність. Наприклад, за даними науково-педагогічних досліджень, використання методів проблемного навчання зумовлює підвищення інтересу до предмета від 33 % при звичайній методиці навчання та до 80 % при навчанні проблемному.

З позицій активізації навчання психологи й дидакти виокремлюють три типи мислення: активне, самостійне і творче, тому, прагнучи активізувати навчальну діяльність студентів, слід передбачати способи організації цих типів мислення, що, як звичайно, забезпечить належний рівень креативності.

Взагалі творчість – це тип діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності або висуває нові, ефективні способи розв'язання наукових, технічних, соціальних та інших проблем.

Творча особистість, на думку В. Андреева, – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей в одній або кількох видах діяльності. Творча особистість – це людина, здатна проникати в сутність ідей і втілювати їх всупереч усім перешкодам аж до

отримання практичного результату. Саме це мав на увазі Т. Едісон, коли стверджував, що винахід – це 10% натхнення і 90 % поту.

Учені-дослідники виокремлюють такі головні властивості творчої особистості: сміливість думки, схильність до ризику, фантазію, уявлення й уяву, проблемне бачення, вміння долати інерцію мислення, виявляти суперечності, переносити знання й досвід у нові ситуації, незалежність, альтернативність, гнучкість мислення, здатність до самоуправління.

О. Кульчицька [2] називає ще такі властивості творчої особистості: виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності; висока працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації, стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захоплення роботою.

Деякі фахівці до рис творчої особистості відносять цілісність сприйняття, зближення понять, здатність до передбачення (логічність, творче мислення, критичність уяви), рухливість мови, схильність до гри, інтуїцію, підсвідоме опрацювання інформації, дотепність тощо.

В. Моляко вважає однією з найважливіших якостей творчої особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, стійку зацікавленість певною роботою, порівняно швидке й легке засвоєння теоретичних знань і способів діяльності, систематичність і самостійність у роботі.

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис, що характеризують міру їхньої відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності й зумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Підготовка ініціативних, здатних творчо мислити фахівців має ґрунтуватися на реальній єдності навчально-виховного процесу, науково-дослідній роботі і громадській діяльності студентів.

Діяльність буває двох видів: репродуктивна і продуктивна. *Репродуктивна* спрямована на досягнення відомими засобами наперед визначеного результату й полягає у стереотипному тиражуванні одного й того самого. *Продуктивна* діяльність – це або створення нових цінностей, або досягнення відомого результату новими, ефективнішими засобами.

Ці два види діяльності не можна протиставляти один одному, відривати один від одного. Продуктивна діяльність неможлива без своєї основи – репродуктивної. Жодна людина не може стати творцем, не оволодівши знаннями й нормами професійної майстерності. Якщо студенти не виробили адекватного стилю роботи, якщо в них недостатньо сформовані професійні знання, методи, навички і вміння, недостатньо засвоєні правила повсякденного людського життя, то їхній творчий потенціал не може успішно реалізуватися.

Дидактична ґрунтовність організації репродуктивної діяльності студентів є безперечною передумовою формування творчого потенціалу майбутнього спеціаліста. Водночас, якщо процес життєдіяльності студента в навчальному закладі зводиться лише до репродуктивної діяльності, то його творчий підхід до праці не формуватиметься взагалі або розвиватиметься в конфлікті з рутинно організованим навчально-виховним процесом, всупереч йому. При цьому в майбутнього спеціаліста створюватиметься стійка установка на пасивний спосіб життя.

Методологічною передумовою повноцінного формування творчої активності студентів є діалектична єдність репродуктивного і продуктивного типів діяльності в усій системі навчання, освіти й виховання, громадському житті й спілкуванні. Оптимальний варіант такого поєднання в кожному випадку – одне з найскладніших педагогічних завдань.

Формування і розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста потребує адекватної системи стосунків студента й викладача (адже творчу особистість може формувати лише творча особистість), відповідного стилю діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також особливих зв'язків вищої школи із суспільством.

Важливим є визначення вимог до діяльності педагога з формування творчої особистості студента:

1. Це належна комунікабельність, тобто потрібно мати чітку дикцію, володіти культурою мовлення, бути орієнтованим на пошук істини. А це потребує добре розвинутого логічного мислення, вміння виокремлювати головне й виявляти логічні зв'язки в предметах і явищах.

2. Зміст дисципліни, якої викладач навчає студентів, має пройти крізь його свідомість. Не можна тільки «озвучувати» чужі тексти, слід мати свій погляд на зміст навчального матеріалу й процес навчання загалом.

3. Викладач повинен бути об'єктивним носієм і виразником соціальних цінностей, мати активну соціальну позицію. Важливо, щоб він був обізнаний із становищем і проблемами кожного студента й студентської групи в цілому.

4. Важливі якості педагога – відданість своєму покликанню, усвідомлення особистої відповідальності за підготовку молодого покоління фахівців на високому науковому й методологічному рівні. Адже ці якості викладача об'єктивно тиражуються серед студентства.

5. Добррозичливість, повага до молодих людей, до їхнього прагнення навчатися, уважне ставлення до їхньої ініціативи, тактовність у спілкуванні.

6. Важливими є послідовна, постійна вимогливість і водночас терплячість щодо помилок добросовісних студентів і готовність допомогти їм позбутися таких помилок.

7. Викладач повинен цікавитися спеціальною літературою, мистецтвом, помічати та відбирати все,

що слугуватиме вдосконаленню його професійної діяльності. Він має активно займатися науково-дослідною діяльністю і тим самим стимулювати студента до творчих пошуків [5].

При цьому важливим чинником формування творчої особистості є розвиток самостійності й відповідальності студента в розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем.

Зазвичай творчу активність студента пов'язують із розвитком пізнавальної активності, наукової творчості, громадською активністю та формами їхнього вияву. При цьому аналіз творчої активності слід починати з проблеми життєвої позиції. Вона може бути активною й пасивною, конструктивною і неконструктивною щодо суспільних цінностей, явищ і проблем, негативною і позитивною, егоїстичною і колективістською, гуманістичною і бездумно функціональною, моральною й аморальною тощо.

Завдання педагогічного колективу й студентських організацій полягає у тому, щоб сформувати й міцно закріпити активну громадянську життєву позицію відповідно до потреб суспільства й особистості самого студента.

Самостійність, відповідальність, активність – це властивості життєвої позиції особистості взагалі й творчої зокрема. Потрібно свідомо й цілеспрямовано враховувати індивідуальні особливості кожного студента й студентської групи загалом.

Важливою передумовою розвитку творчої особистості студента є формування в нього інтересу до майбутньої професійної діяльності. Заслуговує на увагу досвід тих вищих навчальних закладів, які здійснюють різнобічну роботу із залучення молоді до навчання у вищій школі, працюють з абітурієнтами, виявляючи в них риси творчої індивідуальності на етапі професійної орієнтації. Цьому сприяють проведення творчих конкурсів, олімпіад, організація шкіл юних спеціалістів, залучення до цієї роботи здатних творчо працювати студентів-випускників, створення при вищих навчальних закладах ліцеїв і коледжів та інші форми роботи.

Розвитку професійного інтересу й творчої активності студентів сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт.

Не можна ігнорувати роль педагогічних вимог до студентів. Будь-яке зниження вимог до обсягу й процесу засвоєння необхідних знань знижує їхню пізнавальну й творчу активність, формує хибне уявлення про майбутню професійну діяльність. Водночас завищені вимоги можуть, врешті-решт, спричинити появу в студента комплексу неповноцінності. Суперечність між об'єктивними вимогами й суб'єктивними можливостями – джерело розвитку суб'єкта в учінні. Ця суперечність може розв'язуватися диференціацією єдиних за змістом завдань, урізноманітненням типів і засобів педагогічного керівництва, якісним методичним

забезпеченням пізнавальної діяльності студента й контролем за її перебігом.

Нині посилюється інтерес до методів і форм активного навчання. До них відносять такі, як: інтенсифікація процесу навчання; зосередження уваги на розвитку самостійності студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; органічне поєднання учіння з пізнавальною та науковою творчістю.

Серед таких методів і форм особливе значення мають методи проблемного навчання (як зазначалося вище), дискусії, навчальні, ділові ігри, групові форми, індивідуальний підхід і диференціація навчання.

Дедалі більшого значення у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста набуває науково-дослідна робота студентів, яка стає нині невід'ємною частиною їхньої пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим постала необхідність удосконалення організаційних форм наукової роботи як засобу розвитку творчого потенціалу студента, утвердження в студентському середовищі думки про пріоритетність наукової роботи в підготовці висококваліфікованих спеціалістів.

Отже, формування творчої особистості майбутнього фахівця зумовлює необхідність органічної єдності освіти, навчання, виховання, інтеграції навчальної, науково-дослідної і виховної роботи в межах цілісного педагогічного процесу. А власне особистість студента та мотиваційна сфера майбутнього спеціаліста можуть формуватися лише в умовах повноцінного особистого спілкування його з досвідченим, висококваліфікованим і захопленим своєю професією викладачем, який уміє творчо мислити. При цьому важливо, щоб саме з перших тижнів навчання вже розкривати перед студентами суспільну значущість обраного ними фаху й необхідність розвитку своїх професійних якостей. Така робота має здійснюватися в різних формах: під час зустрічей, дискусій, «круглих столів», вікторин, спілкування з визнаними й авторитетними спеціалістами, випускниками минулих років тощо. Усе це сприятиме посиленню внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів.

Також значну роль у розкритті творчих здібностей студента й перетворенні їх на творчу діяльність відіграють мотиви й воля. Тому освітня діяльність вищої школи завжди має предметно формувати й збагачувати мотиви творчої діяльності майбутнього спеціаліста. Виховний вплив викладача, колективу, громадських організацій стимулює ідейно-моральне усвідомлення мотиву, що виник, розширює духовні та фізичні можливості досягнення цілей і певних результатів діяльності. І на всіх рівнях формування змісту освіти має бути наявна конкретизована спрямованість на кінцеві результати професійної підготовки студента. При цьому потрібно також ураховувати, що лише внаслідок активної власної діяльності студента формується діяльність спеціаліста, яка є стрижнем навчально-виховного процесу. Діяльність викладача при цьому є засобом організації цієї активності навчально-пізнавальної діяльності, коли студент виявляє себе не тільки як «об'єкт» педагогічного впливу, а і як активний суб'єкт пізнавальної та творчої діяльності, спрямованої на ґрунтовне й міцне засвоєння навчального матеріалу та його застосування до розв'язання навчальних і професійних завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов высшей школы. – К., 1995. – 175 с.
2. Кульчицька О.І. Складові бібліографії творця // Обдаровані діти. – 1988. – № 3.
3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань, 1995.
4. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995. – 192 с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
6. Токар Н.Ф. Динаміка мотивацій у процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: творче самовиявлення особистості педагога, педагогіка вищої школи, вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Ганна ДУТКА (Львів)

Досліджуються різні освітні парадигми як методологічні основи теоретичних знань, раціонально-критичного мислення, фундаментальності освіти загалом.

Фундаменталізація освіти є важливою умовою становлення професійної компетентності фахівця, розвитку його творчих можливостей і культури. У зв'язку з цим на міжнародному симпозіумі ЮНЕСКО

розглядалася проблема пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості, причому «фундаментальна освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної

відповідальності як принципів норм нового гуманізму» [7]. У зв'язку з проблемою фундаменталізації освіти виникає ще одна проблема, суть якої полягає «у критеріях визначення рівня фундаменталізації освіти. Наука повинна знайти нетрадиційні рішення, бо при переході до методологічної парадигми освіти перевірити якість підготовки фахівців сукупністю знання факторів принципово некоректно» [1, 10].

Як зазначає В. Кушнір, кожна парадигма має історичний відбиток розвитку суспільства, науки, культури. Фундаментальність парадигми насамперед у тому, що парадигми незвідні одна до одної, що для них не можна побудувати більш загальну парадигму або наукову теорію. Перехід в іншу парадигму докорінно змінює уявлення про педагогічний процес, світогляд, світосприймання, світовідчуження, методи роботи [6, 24-25].

Перехід до нової освітньої концепції чи парадигми, в основі якої лежить принцип фундаменталізації освіти, визнається більшістю науковців, однак теоретичне обґрунтування цього процесу є недостатнім.

У пропонованій статті ми спиралися на наукові розробки С. Гончаренка, В. Єременка, В. Кондратьєва, В. Кушніра, В. Подоляка, Ж. Сайгітбалалова, А. Субетто, В. Філіпова та інших.

Метою статті є обґрунтування філософсько-методологічних основ принципу фундаменталізації професійної освіти в контексті освітніх парадигм.

Концепція розвитку економічної освіти в Україні є методологічною базою освітнянської діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально-орієнтованої економіки та визначає методи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її цілей, завдань, змісту й технологій. Особливості змісту професійно-економічної освіти зумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, вміння, навички і їхнє постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства.

Нова парадигма освіти виходить з того, що «проблему її фундаменталізації вдається розв'язати лише на шляху забезпечення цілісності освіти, глибинна потреба в якій обумовлена інтересами розвитку особистості. Справді, особистість людини характеризує цілісне мислення, в якому поєднуються елементи раціонально-логічного та інтуїтивно-образного типів мислення, породжені специфікою функціонування півкуль головного мозку. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для взаємодії різних типів мислення і створити внутрішню потребу в саморозвитку і самоосвіті протягом усього життя людини» [2, 179]. Парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що уможливує гармонізувати зв'язки людини з природою через освоєння сучасної наукової картини

світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; навчити людину жити в потоці насиченого й активного інформаційного середовища, створити умови для безперервної самоосвіти та широкої базової освіти, яка допомагає достатнє швидко перейти на суміжні об'єкти професійної діяльності [10].

Згідно з Концепцією розвитку економічної освіти в Україні «головною парадигмою економічної освіти є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою».

Парадигма трактується як «початкова концептуальна схема, модель постановки проблем і їхнього розв'язання, методів дослідження, що панують протягом певного історичного періоду» чи як теорія (модель, тип постановки проблеми), прийнята як зразок розв'язання дослідницьких завдань» [12, 81]. В основі будь-якої парадигми лежить певна концепція, тобто цілісна, логічно пов'язана система поглядів, об'єднана якоюсь спільною ідеєю. Концептуальне ядро парадигми складається з вихідних, первісних понять, системи основних принципів і законів, а також більш-менш імовірних гіпотез. Зусилля теоретиків мають бути спрямовані саме на пошуки, формулювання та обґрунтування всіх наведених елементів парадигми [3].

В.О. Подоляк у праці «Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки» термін «парадигма» подає як сукупність стійких та суспільно значущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що припускає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних наукових досліджень, причому «концептуальне на-ван-та-ження парадигми полягає у тому, що вона, з одного боку, охоплює усі концепції, теорії, методи, що не належать до даної парадигми та які узгоджені з нею. З другого боку, парадигма орієнтує науковців на дослідницьку діяльність, на використання теорії для передбачення нових феноменальних галузей, а також на вдосконалення самої парадигми насамперед переінтерпретацією наявних теорій» [9, 278].

Виходячи з цього, В. Кушнір обґрунтовує діалогічну методологію, пропонуючи модель механізму її становлення: спочатку в межах одного методологічного підходу вчений нагромаджує наукові факти у своєму дослідженні, які вписуються в наявну методологію, ідентифікуються з її положеннями. Однак у результаті зростання кількості наукових фактів, складності їхньої взаємодії з'являються нові, більш складні наукові факти, теорії, гіпотези, які починають набувати рис, не властивих наявній методології. Риси нової методології стають усе більше помітними, а потім і панівними. Діалектична методологія все більше перетворюється в сукупність рівноправних методологічних положень, принципів, які належать до

різних методологій. У дослідженні вченого все більше виникає “жива” єдність різних методологічних положень [5].

Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та її успішно виконувати. Така властивість, як інтегрована якість особистості, передбачає: інтелектуальні навички діагностування явищ і процесів, їхнього аналізу; інноваційної діяльності, самоосвіти; навички спілкування, прийняття рішень, адаптації у колективі, колективної роботи, позитивної конструктивної поведінки; професійні знання та навички фундаментального характеру, що можуть стати основою для забезпечення професійної мобільності; підприємницькі навички (ініціатива, творче ставлення до своєї роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу) [11, 159].

Аналізуючи особливості й умови освіти та навчання, можна зробити висновок про необхідність використання в цих сферах діяльності різних парадигм навчання. Наприклад, В. Фомін виділяє чотири різні парадигми навчання: педагогічну, андрагогічну, акмеологічну та комунікативну [12, 43]. Моделі освіти розкривають сутність парадигм відповідно до запропонованої їхньої реалізації [8, 155]: традиційна модель освіти, що має найбільш тривале застосування в історії розвитку людського суспільства, пропонує реалізацію “знанцевої” парадигми; раціоналістична модель освіти – “технократичної” парадигми; феноменологічна модель освіти – “гуманістичної” та “людиноорієнтовної” парадигми; державно-відомча модель – “соціетарної” парадигми. Відмітимо, слушне зауваження, що “педагогічна парадигма – сукупність підходів до розв’язання проблем освіти й навчання, що використовується педагогікою й орієнтована по своїй суті на загальноосвітню школу, на здобуття освіти дітьми, які нездатні ще усвідомити свої потреби й зрозуміти, що освіта реалізує одну з їхніх особистих фундаментальних життєвих потреб» [12, 44].

Класична парадигма в економічній науці з часом змінилася її неокласичним варіантом, який теж зазнав істотних змін. Важливим запереченням класичної (неокласичної) парадигми в економічній науці стало кейнсіанство. Ця політика покликана заохочувати приватні інвестиції та зростання споживчих затрат у такий спосіб, щоб сприяти якнайшвидшому зростанню національного доходу. Практична спрямованість кейнсіанської парадигми забезпечила їй широку популярність у післявоєнні роки. Кейнсіанські рецепти увібрали в себе теорію так званої «держави загального добробуту», а також концепції «змішаної економіки» й «соціального ринкового господарства» [3]. Спроби об’єднати обидві парадигми на засадах неокласичного синтезу не принесли успіху через свою суперечливість і відсутність органічної цілісності.

На наш погляд, найбільш доцільним у педагогіці є обґрунтування інтегративного типу парадигм, які відповідають сучасним тенденціям наук (синергетичний, системний, акмеологічний, креативний підходи тощо), і передбачає домінування того чи іншого компонента залежно від конкретного типу навчального закладу, специфіки майбутньої професії, соціальних запитів тощо.

Закони філософії у контексті парадигми фундаменталізації освіти розглядаємо у двох аспектах. Перший – обов’язковий мінімум філософських знань про ці закони в складі фундаментальної освіти, другий – закони філософії як обґрунтування ідей фундаменталізації освіти.

Якість характеризує цей предмет як такий, що відрізняє його від інших предметів, а властивість – це спосіб вияву якості даного предмета стосовно інших предметів, з якими він взаємодіє. Зокрема, якість освіти фахівця виявляється повноцінно лише під час його професійної діяльності. Будь-яка властивість є відносною, зокрема в стандартних умовах професійна підготовка фахівця може бути достатньою, а в нестандартних чи екстремальних – недостатньою.

Професійна освіта особистості, як і кожен предмет, має безліч властивостей, котрі утворюють її якісну визначеність. Ці властивості можуть бути загальними й специфічними, суттєвими чи несуттєвими, зовнішніми й внутрішніми, природними чи набутими тощо. Всі вони перебувають у певних зв’язках між собою і характеризуються різноманітними зв’язками та взаємодіями.

Не менш важливим є урахування кількісних характеристик, які описуються філософською категорією міри. Звідси випливає необхідність урахування взаємодій між елементами, зокрема освіти й фундаментального поняття розвитку.

На наш погляд, одне з основних завдань фундаменталізації освіти – забезпечення її постійного розвитку й оновлення.

Зауважимо, що це оновлення не має нічого спільного з необдуманими змінами змісту навчання й поспішного начинення його новою, іноді непотрібною чи недостовірною інформацією.

Йдеться про можливість саме повноцінного розвитку набутих в процесі навчання знань і вмінь, постійного їх оновлення через переробку й оцінювання нової інформації.

Постійний перехід від старої якості освіти до нової повинен здійснюватися на основі більш глибокої базисної основи, а саме поетапного розвитку фундаментальної складової освіти. Лише така ґрунтовна теоретична “підкладка” здатна забезпечити дійсно позитивні якісні зрушення в розвитку професійної освіти. Класичні “стрибки” переходу кількості в якість, на рівні освіти перейдуть у плавні переходи.

В основі фундаментальних знань лежать їхні глибинні властивості – тотожність, відмінності й протилежності. Фундаментальна система основ науки

чи декількох наук передбачає різноякісні елементи в складі свого цілого.

Розглянемо в контексті деяких філософських категорій проблему фундаменталізації освіти. Якщо зміст спеціальних дисциплін відображає одиничне та особливе, то фундаментальних – загальне. Причинність найбільш рельєфно виражається саме у фундаментальних знаннях. Загальне поняття про причинний та функціональний зв'язки слугує основою для виявлення та пояснення конкретних зв'язків у межах спеціальних чи прикладних знань фахівця. Не менш важливими є розуміння детермінізму, доцільності. Особливе значення у фундаменталізації змісту освіти мають такі категорії, як закономірність, необхідність та випадковість.

Ми переконані, що правильне розуміння та застосування філософських категорій до теоретичних та практичних цілей освіти суттєво допомагає у розв'язанні суто професійних завдань.

Таким чином, філософські категорії не лише є складовими гуманітарної складової освіти майбутнього фахівця, але базисною структурою фундаменталізації усіх навчальних дисциплін. Тією чи іншою мірою філософські категорії не лише слугують вагомими аргументами фундаменталізації освіти, але й одночасно формують на різних рівнях каркас цього змісту.

Спираючись на ці ідеї, ми конкретизуємо методологічні принципи в контексті взаємодії з принципом фундаменталізації освіти:

- виникнення нової якості знань у процесі фундаменталізації змісту освіти;
- діалектичний зв'язок фундаменталізації та професіоналізації економічної освіти;
- історична зумовленість і сучасна необхідність фундаменталізації змісту освіти;
- обґрунтованість процесів фундаменталізації змісту освіти атрибутивними умовами, які забезпечують реалізацію повних та специфічних причин і наслідків;
- урахування розвитку й фундаменталізації відповідних основ наук та виробничих галузей;
- розгляд процесів фундаменталізації та професіоналізації освіти в їхньому взаємозв'язку та взаємодії;
- формування системних знань у процесі фундаменталізації змісту освіти.

Викладене вище уможливорює зробити такі **висновки:**

Найважливішим компонентом нової освітньої парадигми є концепція фундаменталізації, котра трактує фундаментальність як категорію якості освіти й освіченості особистості. Головна особливість нової

парадигми – це системна інтеграція різних теорій і напрямів економічної думки. Суперечність “фундаментальність – професіоналізм” є рушієм розвитку й оновлення освіти. Правильне розуміння та застосування філософських категорій до теоретичних і практичних цілей освіти суттєво допомагає у розв'язанні суто професійних завдань. Конкретизація методологічних принципів – необхідна умова реалізації принципу фундаменталізації. Нова парадигма фундаменталізації освіти орієнтована на формування системної свідомості й системного інтелекту.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку методик навчання конкретних дисциплін на базі теоретико-методологічних положень фундаменталізації професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вища освіта України: фундаменталізація або прагматизація (Круглий стіл) // Вісник Запорізького Державного університету. – 2002. – Вип. 23. – С.6-29.
2. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти // Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць: Випуск 1. – Хмельницький: ХНУ, 2004. – С.177-184.
3. Єременко В. Сучасна парадигма економічної науки // Економіка України. – 1994. – № 11. – С.50-55.
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Додаток до наказу №303 від 13.04.04.
5. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: мето-до-ло-гічний аспект. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – 348 с.
6. Кушнір В.А. Методологічна підготовка вчителя // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С.17-26.
7. Меморандум міжнародного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование России. – 1994. – № 4. – С.4-6.
8. Педагогіка вищої школи / Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В та ін. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2002. – 344с.
9. Подоляк В.О. Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.277-282.
10. Сайгітбатов Ж. Фундаментализация содержания математической подготовки студентов экономического колледжа. – Дисс канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань: РАО ИППО, 2004. – 192с.
11. Сбруєва Л.А. Порівняльна педагогіка. – Суми: Університетська книга, 2005. – 320с.
12. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дутка Ганя Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та статистики Львівського банківського інституту НБУ.

Наукові інтереси: методологічні проблеми економічної освіти.

ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**Тетяна ДЯЧЕНКО (Кіровоград)**

У статті автор розглядає компоненти педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. Звертається увага на індивідуальні, професійно значущі якості педагога вищого навчального закладу.

Педагог вищої школи – це професія, яка має складний шлях свого становлення. Викладацька діяльність у вищих навчальних закладах зародилась ще в I ст. до н.е. у Стародавній Греції.

Діяльність викладача вищого навчального закладу належить до тих професій, у яких не кожна людина може досягнути потрібної ефективності. У викладача вищого навчального закладу повинні бути не тільки можливості, але й бажання досягти високих результатів у педагогічній та науковій діяльності. Професійна придатність формується в процесі роботи: через розвиток у викладача відповідних ціннісних орієнтацій і мотивацій на даний вид діяльності та створенням умов для розвитку в нього необхідних індивідуальних професійних якостей.

На сучасному етапі проходить поглиблення протиріч між вимогами, що висуваються до особистості й діяльності викладача вищого навчального закладу, і фактичним рівнем готовності педагогів до виконання ними своїх професійних функцій; між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його діяльності. Спостерігається відчуження викладача від студентів.

Актуалізується потреба в педагогові, який має бути не тільки висококласним фахівцем у тій чи іншій дисципліні, у своїй спеціальнонауковій галузі, а й володіти високим рівнем психолого-педагогічної компетентності викладацької майстерності.

Мета цієї статті - показати специфічні особливості професійної діяльності педагога вищої школи, розкрити її компоненти.

Ми розглядаємо викладача як активного суб'єкта діяльності, що повинен орієнтуватися не тільки в об'єктивних вимогах професії, але й індивідуальних якостях, необхідних для її виконання.

Варто наголосити, що сучасний педагог це індивідуальність, особистість, яка прагне, щоб її зрозуміли, і застосовує всі можливі засоби для цього. Але така особистість і сама намагається розуміти інших як особистостей, що мають право на слово, на мислення.

Фахівець сьогодні повинен добре орієнтуватися в розмаїтості педагогічних технологій, мати свою думку й уміти відстоювати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Говорячи про викладача, треба приділяти особливу увагу його моральному виглядові, моральності, громадянськості. На думку Е.П.Білозерцева, “у педагогічній діяльності критерії громадянських рис особистості частіше, ніж в інших, збігаються з критеріями рівня професійної діяльності”,

і професію педагога більшою мірою, ніж інші, “характеризує високий ступінь взаємозв'язку, взаємопроникнення моральності, професіоналізму, соціальної зрілості” [1, 22]. На провідну роль громадянських якостей в особистості викладача звертають увагу Е.А.Климов, В.А.Сластьонін, Л.Ф.Спірін.

Згідно даними, отриманими в ході опитування, значна частина студентів (64,5%) у однією з причин невдоволення наявною взаємодією з викладачами називають невідповідність між їхніми професійними й моральними якостями. На жаль, вузівський педагог найчастіше забуває, що у своїй діяльності він реалізує не тільки освітньо-технологічну, але й професійно-гуманістичну та особистісно-виховну функції.

Професійна діяльність викладача вузу обов'язково повинна містити педагогічний і дослідницький компоненти, але їхня взаємодія залежить від ціннісних орієнтацій конкретної людини й може мати кілька варіантів поєднань. Розглянемо їх більш детально.

Перевага наукової спрямованості над педагогічною приводить до того, що викладач починає зневажливо відноситися до навчальної діяльності, пояснюючи це зайнятістю, нестачею часу і т.п. Для таких педагогів характерна участь у наукових дослідженнях як найбільш значущих у розвитку власної особистості.

У взаєминах зі студентами існує помітна відстороненість, яка зникає лише в спілкуванні з тими, хто захоплений наукою. Викладачі з максимальною науковою спрямованістю мають тенденцію акцентувати навчання на проблемах, що вони науково розробляють, тим самим перетворюючи загальні курси в спеціальні. Але варто постійно пам'ятати, що захопленість наукою, яка не підлягає “захопленості” педагога особистістю студента, може повести його з власне викладацької роботи.

Явна перевага педагогічної діяльності над науковою Представники цієї групи прагнуть до високої якості викладання, чому сприяють розвинені дидактичні й мовні здібності; вони в основному орієнтовані на професійні цінності, найчастіше встановлюють ділові, коректні й вимогливі робочі стосунки з учнями. Але їхня робота не завжди задовольняє запити творчих, націлених на наукові дослідження студентів. Викладачі з вузькопедагогічною спрямованістю настільки захоплюються підготовкою до занять, розробкою нових курсів і методичних матеріалів, що не залишають собі часу для систематичної наукової праці. Поступово вони втрачають інтерес до спеціальної літератури й тому недостатньо володіють сучасними науковими знаннями.

Від активної наукової діяльності — до активної педагогічної . Ці викладачі ерудовані, професійно

компетентні, відзначаються глибоким знанням своєї спеціальності. Для них характерне активне ставлення до своєї роботи й до навколишніх людей. Захоплення наукою, бажання передати отримані матеріали своїм студентам, надихнути і розбудити інтерес до знань і разом з тим розвинути здатність студентів до наукової діяльності спонукає таких викладачів до пошуку оригінальних методів навчання, звертання до психолого-педагогічної літератури для того, щоб зробити навчальний процес яскравим і щоб запам'ятовувався.

Від активної педагогічної діяльності — до активної наукової. Представники цієї групи в достатній мірі володіють своєю спеціальністю і методикою викладання, розробили свою систему методичних прийомів, уміло налагоджують і підтримують контакти зі студентами, відзначаються емоційністю. Використання методу проблемного викладу при читанні лекцій, “міркування вголос”, живий діалог нерідко стимулюють викладача до нетрадиційних підходів, теоретичних знахідок.

Індивідуальні особливості педагога мають істотне значення. Від уміння зацікавити своєю особистістю студентів, від здатності цікаво й захопливо, емоційно викласти матеріал, побудувати спілкування таким чином, що педагог і студент будуть учасниками діалогу, залежить ефективність керування формуванням професійного інтересу в майбутніх фахівців.

Вузівські педагоги звичайно досягають майстерності і досконалості, пропрацювавши по 10—15 років, оскільки викладачами не народжуються, а стають у ході набуття досвіду, постійного вдосконалювання.

Стаж до 5 років — увага приділяється якостям інтелектуального компонента, творчий підхід займає одне з основних місць, але емоційність та індивідуальність розташовуються на останніх місцях. Викладачі відкриті до сприйняття нового в собі й оточенні, схильні до самозмін. Ще не самовизначилися в професійному плані, не відчувають цілісності своєї індивідуальності як викладача, перебувають в стані пошуку.

Педагог може ігнорувати потреби студентів і не враховувати в достатньою мірою вимоги професії.

Стаж 5—10 років — на перші місця викладачі ставлять такі якості, як доброта, правильна мова, знання свого предмета. Творчий початок відступає, а намагання до саморозвитку зростає. Педагоги не прагнуть до самозмін. Можна припустити, що багато молодих педагогів на початку професійної діяльності зіштовхуються з великим обсягом навантаження, що спонукає їх до використання найбільш знайомих форм і методів навчання. Зниження рейтингу якості “прагнення до саморозвитку” пов'язане, також зі зменшенням уваги викладачів до наукової діяльності: “Дисертація захищена, - тепер можна відпочити”.

Стаж 10—20 років — на перший план виходять “прагнення до саморозвитку, уміння зацікавити своїм

предметом і знання свого предмета”, а “вмілий виклад матеріалу” відсувається.

Саме в цьому віці більшість викладачів, потрапляючи через різні причини у ситуацію нерівноваги і перебуваючи на стадії самовизначення, роблять принциповий вибір між подальшою спрямованістю своєї діяльності: “переважно наукової” або “переважно педагогічної”. Обидві категорії посилено займаються саморозвитком, але в різних сферах професії.

Слід зазначити, що досвідчені викладачі виробили власну модель індивідуального стилю педагогічної діяльності й схильні до її захисту, вони досягли визначеної цілісності самосприйняття, почувають себе в спілкуванні зі студентами впевнено, можуть вільно самовиражатися, іноді визнають помилки. Але в той же час для них характерні педагогічні стереотипи, категоричне табезапеляційне як самосприйняття і самооцінка, так і сприйняття студентів.

Стаж понад 20 років — на перше місце викладачі ставлять “вмілий виклад матеріалу, інтелектуальний рівень, знання свого предмета”, середнє рангове місце займає “творчий початок”, але “прагнення до саморозвитку” відходить на передостаннє місце, а “взаєморозуміння зі студентами” — на останнє (спілкування стає більш відстороненим, менш емоційним, орієнтованим на діловий аспект взаємодії).

Дослідниця Алексєєва Л.П. згрупувала в узагальненому вигляді необхідні викладачеві вузу якості:

- мотиваційні: переконаність, соціальна активність, почуття обов'язку;

- професійні: глибокі знання в галузі своєї науки, спеціальності, дидактики вищої школи, педагогічної психології, методики навчання;

- особисті: вміння ставити педагогічні цілі і визначати задачі навчально-виховної діяльності, розвивати інтерес студентів до своєї науки, предмета, вести навчання з високими кінцевими результатами, ефективно здійснювати виховну роботу; знання студентської психології, уміння контролювати роботу студентів, взаємодіяти з ними, розуміти їх: моральні: чесність і правдивість, простота і скромність, доброзичливість, висока вимогливість до себе й студентів, справедливість у стосунках зі студентами і колегами, розвинуте почуття відповідальності [2, 43].

Викладач повинен бути і фахівцем, що навчає студентів положень своєї науки, і вченим, що прилучає до неї студентів.

В особистості вузівського викладача привабливе студентів гармонійна єдність ідеалів, переконань, принципів, поглядів, захоплень, морально-етичні якості, талант педагога, любов до своєї праці, невпинний пошук шляхів удосконалювання педагогічної майстерності, увага до кожного студента, вміння прищеплювати навички культури, формувати особистість. Викладач не просто “транслятор знань”, а цілісна особистість, найбільшою мірою відповідає сучасним вимогам до підготовки високоосвічених і

всєбічно розвинутих фахівців. Студенти високо цінують у викладачеві чисто людські якості: доброзичливість, ненав'язливий вплив, захопленість, людинолюбство, почуття такту, вміння зрозуміти іншого, товариськість. Доброта педагога полягає у великому почутті відповідальності за сьогодення й майбутнє студента. Право бути наставником має насамперед той, хто розуміє і сприймає стан своїх вихованців. Доброта визначається твердістю волі, непримиренністю до найменшої ознаки духовної порожнечі, фальші.

Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога утверджується через творчість. Деякі викладачі помітно активізують пізнавальну діяльність студентів, а інші, навпаки, знижують інтерес до предмета, пригнічуючи в тих, яких навчають, творчий початок.

Установлено, що немає кращого способу навчити людей чого-небудь, як пробудити в них високі щиросердні якості і допомогти їхньому розвитку. Однак частина викладачів студентською аудиторією не сприймається.

Специфічною особливістю професійної діяльності педагога вищої школи є її загальний комунікативний характер. Адже кожна форма організації навчання у вищій школі це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача зі студентом, яке потребує від педагога не тільки знання певного спеціального матеріалу, змісту викладання, а, насамперед, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей.

Педагогічне спілкування — складний, багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їхньої мотивації і творчого характеру навчання, для формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання й керування соціально-психологічними процесами в колективах.

У розвитку інтересів студентів немалу роль відіграє правильний, заснований на повазі і спокійній вимогливості довірливий і доброзичливий тон викладача. Доброзичливість, увага до інтересів, захопленість студентів є джерелом емоційно-позитивних стосунків між сторонами і це позитивно позначається на розвитку інтересу. Щоб виявився і зміцнів стійкий інтерес, студент повинен відчувати свій особистий успіх. А це жадає від викладача індивідуального підходу до кожного студента. Якщо викладач буде постійно, але непомітно для студента надавати йому допомогу (поки вона йому потрібна), той буде оцінювати свої успіхи як особисті й відчувати радість.

Від того, як люди сприймають та інтерпретують вигляд і поведінку партнера, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежать характер їхньої взаємодії і результативність контактів. Серед факторів, що формують враження про людину, яку ми

зустрічаємо вперше в житті, важливе значення мають зовнішній вигляд, вираження почуттів, переживання, внутрішнє стан людини. Вигляд людини, її одяг, зачіска, прикраси та ін. несуть первинну соціально-психологічну інформацію про неї. Відмічено зв'язок між зовнішністю й психологічними якостями людини, зовнішність якої викликає симпатію здається і внутрішньо привабливою.

Зайва моралізація, повчальна манера в професійному поведінні, набір заформалізованих шаблонів часто стають одним з мотиваційних факторів відчуження студентів від своїх педагогів, викликає негативні емоційні стани.

Викладачеві важливо навчитися швидко вникати в стан студента. Зазвичай прийняті дві умови, що забезпечують успішність взаємодії: довіра студента до викладача й духовний потяг до нього. Довірливий характер взаємин складається здебільшого не стихійно — його потрібно формувати, завойовувати.

Щоб уселити студентів віру у свої сили, зміцнити його волю, бажання перебороти труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довіри, який складається в спеціальних дорученнях індивідуальних завданнях.

Виділимо три головних типи взаємин між викладачем і студентами: 1) стійко позитивний — викладачі цієї групи відзначаються педагогічною спрямованістю діяльності, широтою ерудиції, глибокою майстерністю володіння предметом, гнучкістю мислення, потребою у неформальному спілкуванні зі студентами; 2) пасивно-позитивний — виявляється в нечітко вираженій емоційно-позитивній спрямованості спілкування зі студентами, викладачі в курсі справ студентів, надають їм допомогу; 3) негативний — у викладачів виявляється схильність до повчань, відбувається формалізація зі студентами, порушується педагогічне спілкування, можливі конфлікти.

Такі особистісні якості викладача, як простота в спілкуванні, справедливість, увага й повага до студентів, вміння вийти за рамки офіційних стосунків, акуратність, цінуються не менше вміння цікаво й змістовно проводити навчальні заняття. Більш того, ці суб'єктивні оцінки й вимоги від курсу до курсу зростають. Гарного викладача завжди зв'яже з студентами взаємна симпатія.

Культура педагогічного спілкування містить у собі вміння викладача об'єктивно оцінювати себе і студентів, створювати обстановку взаємної довіри, бачити факти такими, які вони є, а не такими, якими їх хотілося б бачити: здатність і прагнення до взаєморозуміння, співпереживання. Усвідомлюючи свою відповідальність перед студентом, не можна допускати поділу моралі: одна для себе, інша для студента. Навряд чи доречні стереотипи холодних офіційних стосунків, вияву настороженості і підозрілості. Відчуження викладача від студента може виникнути в ситуації, коли студентам дано право оцінювати якість його роботи.

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

а) комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки в процесі викладання певного закону, тенденції;

б) особистісна забарвленість, тобто знання, «пропущені» через власну позицію;

в) формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування - це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога й студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. При цьому обов'язковою нормою є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента й водночас максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію педагога стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності якості праці у всіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вираження. Ідея, однак, залишається незмінною: постійна бадьорість, готовність до дії, веселий добрий настрій. Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт.

Однією з основних професійно значущих якостей особистості педагога є його особистісна спрямованість. Вона є одним з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних

стратегій діяльності зумовлює, за С.Самігіним С., *три типи спрямованості*: 1) істинно педагогічну, 2) формально педагогічну, 3) хибно педагогічну. Тільки перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності [3, 56].

Основним мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності. До педагогічної спрямованості як вищій її рівень входить покликання, що співвідноситься у своєму розвитку з потребою в обраній діяльності.

Враховуючи все вищезазначене, можна уявити своєрідний психологічний портрет педагога, складовими якого будуть такі *структурні компоненти*: 1) індивідуальні якості людини, тобто її особливості як індивіда, темперамент, задатки та інше; 2) його особистісні якості, тобто його особливості як особистості соціальної сутності людини; 3) комунікативні (інтерактивні) якості; 4) статусно-позиційні, тобто особливості положення, ролі, стосунків у колективі; 5) діяльнісні (професійно-предметні); 6) показники внутрішньої поведінки.

У результаті проведеного аналізу можна побачити, що, з одного боку, індивідуальні особливості впливають на процес і результат педагогічної діяльності, а з іншого – сам процес формування індивідуальності викладача значною мірою проходить в ході професійної діяльності й під її впливом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белозерцев Е.П. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей // Советская педагогика., 1982, № 9.
2. Алексеева Л.П. Шаблынина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М., 1999.
3. Педагогика и психология высшей школы // под ред. С.И.Самыгина. – Ростов –на-Дону, 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дяченко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історії педагогіки України.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)

У статті розглядаються наукові погляди засновників герменевтики В.Гумбольдта і Ф.Шлейєрмахера і розкривається тісний та двосторонній взаємозв'язок між психологією і герменевтикою. Психологічне дослідження показує, що вже біля витоків становлення герменевтики у XIX ст. її фундаментальною підставою стає методологічний принцип діалогу, який розглядався як основа мистецтва розуміння й інтерпретації текстів і художніх творів. Доводиться також, що на перших етапах свого розвитку герменевтика не розкрила сутнісних механізмів психології діалогу і не використовувала широкі можливості феноменології діалогу.

Останніми роками значно активізувався інтерес до проблем герменевтики в психологічній науці [3;

10; 11; 14; 17; 21; 22; 28; 29; 30] і в психотерапії [10; 14; 24]. У роботах вітчизняних психологів і психотерапевтів підкреслюється велике теоретичне значення й перспективи практичного дослідження герменевтико-психологічних проблем.

У той же час вивчення сучасної науково-психологічної літератури свідчить, що фундаментальна проблема співвідношення психології діалогу й психологічної герменевтики мало досліджена й тому вона є актуальним завданням теоретичних, методологічних і емпірико-практичних психологічних досліджень.

Нам здається, що «зустріч» філософії діалогу й психології діалогу з філософією герменевтики розкриває зміст герменевтики і потенціал уявлень філософії і психології діалогу, а діалогічні дослідження філософської і психологічної герменевтики уможливають розробляти кардинально нові науково-світоглядні уявлення й духовно-життєві методи практичної дії і буття людини.

Історія становлення герменевтики і психології (в середині XIX століття) свідчить про тісний двосторонній взаємозв'язок: герменевтика Ф.Шлейєрмахера [15; 32] й В.Гумбольдта [7; 8] розумілася як мистецтво збагнення чужої індивідуальності і розглядала психологію як наукову підставу свого методу. У той же час психологія в розумінні внутрішньо-душевного життя іншої людини спиралася на уявлення про механізми аналогії, ототожнення, «вчування», які становили ядро методології герменевтики. Згодом шляхи їхнього розвитку повністю розійшлися, бо психологія пов'язувала своє наукове становлення з принципами і методами позитивістського емпіризму природничих наук [1; 2; 9; 15; 25; 26], а герменевтика утверджувала свою науковість, освоюючи горизонти екзистенційно-онтологічного філософування [5; 6; 15; 19; 20] і закладаючи основи суб'єктивно-гуманітарного світогляду [9; 18; 31].

Сучасні філософи приходять до кардинального розуміння того, що філософське знання є знанням принципово інтерпретаційним, бо інтерпретація є внутрішньо-сутнісним моментом, формою і способом функціонування філософських знань [2; 3; 5; 15; 18; 19; 20; 21]. Зростання філософського знання, набуття нового філософського знання, його неусувна плюралістичність забезпечуються інтерпретаційною природою філософського знання. Філософи й психологи все більш глибоко усвідомлюють, що «інтерпретація передбачає діалогічне ставлення суб'єкта, що пізнає, з особливим предметом, який виділяється з історичного, культурного, буттєвого й спів-буттєвого контекстів з урахуванням специфіки останніх. Запитання - відповіді діалогічних стосунків, їхні всілякі форми визначають основний зміст діалектики як методу філософського дослідження» [15, 4]. Філософсько-психологічна рефлексія завжди прагне діалектично проникнути в сенс діалогічного стосунку, прагне інтерпретуючи розуміти, що у свою чергу «зафарбовує» філософсько-психологічне знання у тони і кольори герменевтики.

У пострадянський період становлення гуманітарних наук і психології в нашій країні утвердився методологічний плюралізм і стало можливим вивчення «глибинних» та «вершинних» виявів особистості, її душі, духу, суб'єктивності та інтерсуб'єктивності [1; 22; 24; 26; 27]. Нова наукова атмосфера відкрила перспективи дослідження взаємозв'язку герменевтики й психологічної науки. Останніми роками теоретичні й методологічні проблеми герменевтики, «психології, яка розуміє»,

психології інтерпретації активно розробляються вітчизняними психологами [3; 17; 21; 28; 29; 30]. Стає усе більш очевидним фундаментальне значення герменевтики для практичної психології [10; 11; 14] і передусім для психотерапії та індивідуально-особистісного консультування [14; 17; 21].

Проте, очевидно, що в психологічних і психотерапевтичних дослідженнях герменевтики недостатня увага приділяється вивченню зв'язків психологічної герменевтики з філософією і психологією діалогу.

Виходячи зі сказаного, завдання нашого дослідження полягає у тому, щоб здійснити теоретико-методологічне вивчення деяких фундаментальних психологічних проблем взаємозв'язків герменевтики з філософією і психологією діалогу, а саме: 1) взаємозв'язку науково-філософських уявлень про діалог і герменевтику; 2) співвідношення ідей діалогічної психології і герменевтики; 3) передумови й напрями продуктивного синтезу психології діалогу й герменевтики; 4) способи діалогічного дослідження герменевтико-психологічних проблем і перспективи психологічного дослідження герменевтико-діалогічних проблем.

Основний метод нашого теоретико-методологічного дослідження діалогічного змісту герменевтики відповідає принципу «герменевтичного кола», оскільки дослідження частин проблеми ми здійснюємо в контексті співвідношення з цілим, а потім, йдучи від цілого, виявляємо нові сенси й заглиблюємо наші уявлення про раніше виявлені частини. Інакше кажучи, стратегія нашого дослідження полягає у тому, щоб спочатку виявляти діалогічний зміст підстав і феноменів герменевтики (явищ, принципів, методів, особливостей), а потім осмислювати ці підстави й феномени з погляду цілісності діалогічної герменевтики психологічних феноменів і закономірностей, що вивчаються. Визначальним жанром нашого дослідження є не викладення історії і теорії герменевтики, а діалогічне тлумачення, діалогічна інтерпретація основних уявлень герменевтики з погляду філософії і психології діалогу.

Як відомо, передумови й джерела розвитку герменевтики пов'язані з культом давньогрецького бога Гермеса (він доносив і тлумачив-інтерпретував людям волю богів) і практикою давньогрецьких граматицистів й софістів. Ці передумови й джерела закладалися у положеннях «Християнської науки» А.Августина і уявленнях середньовічної екзегетики християнства, розвивалися в принципах герменевтики М.Флація Ілрійського (XVI вік) і розвивалися І.М.Хладеніусом (XVIII ст.) у логіці історії, а також розроблялися багатьма іншими вченими.

Однак, власне науковий етап розвитку герменевтики відкривається саме дослідженнями Ф.Шлейєрмахера [15; 32] і В. Гумбольдта [7; 8]. М.М.Бахтін відносить лінгвістичне вчення В.Гумбольдта до напрями індивідуалістичного

суб'єктивізму і вказує, що вплив “могутньої гумбольдтівської думки” визначив розвиток лінгвістики на багато десятиліть [2]. Сучасні дослідники відзначають, що В.Гумбольдт є ідейним попередником сучасних лінгвістичних герменевтик і разом з новими ідеями (розуміння як однієї з основних функцій мови, “мовної свідомості”, “мовного співтовариства”, «мови, що породжує» та ін.), він вводить у герменевтику новий методологічний принцип – **принцип діалогу** [15]. Гумбольдт вважає, що “в самій сутності мови є незмінний дуалізм, і сама можливість розмови зумовлена зверненням і відповіддю” [8, 399]. Діалогічною є природа мислення, оскільки воно народжується в процесі співтворчості двох суб'єктів розумової діяльності, причому кожен з них може спостерігати свою думку як думку “відображену”, як “думку поза собою”, досягаючи тим самим об'єктивності й точності понятійних сенсів, що досягаються. Посередником між двома суб'єктами-носіями мислительних здібностей виступає мова, але “слово знаходить свою суть, а мова – повноту тільки за наявності того, хто слухає і відповідає” [8, 400].

В.Гумбольдт у своєму відомому дослідженні «Про подвійне число» пише: «Людина прагне навіть в сфері чистої думки до «Ти», що відповідає її «Я»; їй здається, що поняття знаходить визначеність і точність, тільки відбиваючись від чужої розумової здатності. Воно виникає, відриваючись від рухомої маси уявлень, перетворюючись на об'єкт, що протистоїть суб'єкту. Але об'єктивність виявляється ще повнішою, коли це розщеплення відбувається не в одному суб'єкті, але коли той, хто уявляє, дійсно бачить думку поза собою, що можливо тільки за наявності іншої істоти, яка уявляє і глибокодумного подібного до нього самого. Але між двома здатностями немає іншого посередника, окрім мови» [8, 399].

Ця думка, спрощена у вигляді афоризму, повторюється 1841 року в Людвіга Фейєрбаха: «Справжня діалектика не є монолог самотнього мислителя із самим собою, вона – діалог між Я і Ти» [23, 202]. Крім прямої артикуляції діалогічного принципу, в герменевтиці В.Гумбольдта є ряд інших уявлень, які тією чи іншою мірою утілюють у собі діалогічний зміст. Насамперед відзначимо розуміння Гумбольдтом мови не як продукту мовної діяльності, але як самого процесу мовного спілкування людей. Процесуально-посередницька суть мови дуже близька до процесуально-посередницької суті феномену діалогу в людському спілкуванні. Перефразуючи С.Л.Франка і М.М.Бахтіна, можна сказати, що процесуально-посередницька суть мови – за трансраціонально-металогічними, поза-перебувально-металінгвістичними законами діалогічної реальності – втілюється в абсолютно-безпосереднє, іманентно-реальне буття людського “духу”.

Мова для Гумбольдта – це не просто механізм комунікації (як обмін інформацією або передача

повідомлень), але процесом здійснення і породження духовного буття людей, причому мета діяльності “духу” в мові – досягнення розуміння. Тим самим уявлення про мову (як і про поняття діалогу) конститує простір духовного буття людини не тільки у сферах піднесеної трансценденції, але відкриває і утверджує його в живій тканині повсякденного спілкування і взаємодіяльності людей. Іншими словами, гумбольдтівське розуміння мови відкриває духовно-трансцендентні вимірювання життя людей у м о в і на рівні їхнього іманентно-наявного буття. Таке розуміння мови та її іманентно-трансцендентної духовності робить уявлення Гумбольдта про мову дуже схожими з уявленнями про феноменологію й онтологію діалогу.

Процесуально-посередницька природа мови реалізується в умовах “мовного співтовариства” й приводить до формування сфери “суспільної мовної свідомості”. Тому розуміння завжди є “спів-розумінням”, воно завжди пов'язане зі “спів-знанням” і “взаємодіяльністю”. Однією з підстав об'єктивної інтерпретації розуміння як “спів-розуміння” є поняття концепту, під яким розуміють загальний мислительний зміст, “загальне надбання багатьох людей”, тобто те, що називають також значенням, смислом. На думку Гумбольдта, сама етимологія слова “смысл” указує, що він є “спів-думкою” і, як указує В.Г.Кузнецов [15, 84], ця інтерпретація визнається багатьма лінгвістами й логіками (Г.Фреге, Б.Раселом, А.Черчем, Г.Г.Шпетом, І.Ільїним, Н.Лоським). Нам видається, що етимологія ключових понять лінгвістичної герменевтики Гумбольдта («розуміння» як “спів-розуміння”, “спів-знання”, “спів-думка”) також структурно ізоморфна будові слова “діа-логос” й, отже, вивчення взаємозв'язку герменевтики і діалогу має істотну етимологічну основу.

Таким чином, навіть неповний перелік основних уявлень В.Гумбольдта про мову й мовлення виявляє різноманітні форми імпліцитної діалогічності його лінгвістичної герменевтики і, звичайно, вони не є другорядними моментами наукового світогляду видатного ученого, а розкривають вихідну діалогічну інтенційність і потенційність герменевтики.

Також глибоко й різноманітно виявляються діалогічні засади в переконаннях герменевтики Ф.Шлейєрмахера [15; 32]. Багато дослідників вважають, що герменевтика Ф.Шлейєрмахера є відправним пунктом сучасної герменевтики, оскільки в його працях вона стала розумітися не тільки як спеціально-наукова (лінгвістична) дисципліна, але як універсальна методологія, що претендує на розв'язання філософських завдань. Шлейєрмахер визначає герменевтику як “мистецтво розуміння, а не тлумачення того, що розуміється”, причому основою “мистецтва розуміння” мають стати “загальні принципи” нової герменевтики [32, 107].

Оскільки тексти, що інтерпретуються, і літературні пам'ятники є “застиглою мовою”, відокремленою від

інтерпретатора культурно-мовною, історичною і часовою дистанціями, то для їхнього дослідження немає іншого методу, як уведення абстрактної ситуації “діалогу між інтерпретатором і текстом, що інтерпретується”. На думку Шлейєрмахера, герменевтика повинна бути мистецтвом розуміння чужої мови для правильного повідомлення іншим змісту, розкритого інтерпретатором. При такому підході **принцип діалогічності** набуває фундаментального характеру і вчений розробляє принципи інтерпретації з урахуванням діалогічної ситуації між автором тексту й інтерпретатором.

Ф.Шлейєрмахер чітко розрізняє об’єктивну та суб’єктивну сторони тексту, розглядає будь-який твір словесності і як факт мови, і як факт мислення, тобто виділяє два рівні буття тексту: наочно-змістовний та індивідуально-особистісний. П.П.Гайдено вказує, що в Шлейєрмахера герменевтика постає як “мистецтво розуміння не стільки змістовно-наочних, скільки глибокодумних індивідуальностей” [6, 136], що мають неповторний духовний світ. Об’єктивно-змістовний (граматико-мовний) і суб’єктивно-духовний (мислительно-психологічний) аспекти інтерпретації у Шлейєрмахера повністю рівноправні, вони виявляються в різних співвідношеннях у літературних творах і пам’ятниках різних жанрів та виявляють свою взаємодоповнювальність. На наш погляд, утвердження значущості суб’єктивно-духовного аспекту інтерпретації уже містить в собі паростки діалогічного зв’язку осіб автора й інтерпретатора, що відповідає уявленням М.Бубера [4], М.Бахтіна [1; 2], П.А.Флоренського [25] та С.Л.Франка [26] про діалогічність “Я-Ти”-стосунків між людьми. Визнання рівноправності й взаємодоповнювальності об’єктивно-змістовного й суб’єктивно-духовного моментів інтерпретації також дуже співзвучне принципам діалогічних взаємин.

Ф.Шлейєрмахер висунув ідею про те, що основна мета методу герменевтики полягає у тому, щоб зрозуміти автора і його працю краще, ніж він сам розумів себе і своє творіння. Вчений виходить з того, що, на відміну від автора, який знаходиться у процесі розгортання власної творчості, інтерпретатор має можливість розуміти які-небудь думки і твори автора в цілому, тобто виходячи зі всієї сукупності “життєвих стосунків” автора тексту [15, 191]. Нам видається, що ця думка Шлейєрмахера повинна розумітися не безумовно і абсолютно, а як відносно можливий варіант співвідношення розуміння твору самим автором та інтерпретатором його творчості. Ця думка нагадує уявлення М.М.Бахтіна про діалогічну позаперебувальність і тому завдання герменевтики, як її формулює Шлейєрмахер, котрий спирається на можливість психогерменевтичного механізму, який можна визначити як “позаперебувальність інтерпретатора”.

Ф.Шлейєрмахер додає фундаментальний статус уявленню про герменевтичне коло (це уявлення висунув ще М.Флацій Ілрійський), суть якого полягає

у тому, що рух думки герменевтики спочатку здійснюється в напрямі від частини до цілого, а потім – від цілого до частин. Ф.Шлейєрмахер розглядає механізм герменевтичного кола не як важливе правило техніки інтерпретації творів словесності, а як утілення діалектики герменевтики частини й цілого.

З погляду формальної логіки герменевтичне коло нібито приречене на самозамикання, оскільки співвідношення частини – цілого і цілого – частини мислиться в логіці формальної тотожності. Проте, з погляду Шлейєрмахера, таке уявлення є “уявним колом”, бо насправді діалектика герменевтики полягає у тому, що при розумінні твору частина розуміється через ціле, а ціле – через частину; проте при кожному наступному кроці й частина, і ціле не залишаються самототожними, а весь час змінюються. Загальне, остаточне розуміння тексту створюється в процесі курсорного читання з безлічі гіпотез про розуміння цілого, що йдуть одна за одною.

Нам здається, що шлейєрмахерівське розуміння герменевтичного кола, діалектики герменевтики співвідношення частини і цілого дуже схожі на діалектику тотожності-несамототожності в уявленнях про діалог М.М.Бахтіна [1; 2], С.Л.Франка [26], М.Бубера [4] та ін.

Ще одним моментом схожості уявлень герменевтики Ф.Шлейєрмахера з феноменологією діалогу є виділення в механізмі розуміння двох моментів – моменту спільності, близькості за духом і думками між двома особами, що говорять, і моментом певної відмінності, “чужерідності” між ними. “Спорідненість” і “чужерідність” – це два протилежних, але взаємопов’язаних принципи процесу людського розуміння, фундаментальність яких зумовлена тим, що вони є універсальними засадами людського спілкування, мови й мовлення.

Отже, Ф.Шлейєрмахер деяким чином передбачає результати сучасних досліджень і відкриттів у соціальній психології, психології спілкування, міжособистісних і міжгрупових стосунків. Це свідчить про те, що принципи ідентифікації й відособлення є фундаментальною основою людського спілкування та людського буття [12; 13; 22]. Уявлення про засади “спорідненості” – “чужерідності” у герменевтиці Шлейєрмахера свідчать про діалогічну інтенцію його концепції; так само, як виділення засад ідентифікації-відособлення у психології спілкування і в психології особистості є однією з важливих передумов побудови психологічних уявлень про діалог.

Основні принципи й методи аналізу герменевтики Ф.Шлейєрмахера такі: принцип діалогічності | гуманітарного мислення; принцип єдності | граматичної і психологічної інтерпретації; принцип діалектичної взаємодії частини й цілого при розумінні текстів; принцип залежності розуміння від знання внутрішнього і зовнішнього життя автора твору; принцип співтворчості (конгеніальності) автора й інтерпретатора; метод перекладу інтерпретатором | невідомого пласта з життя автора в план знання;

метод побудови гіпотез й інтерпретацій, що ґрунтуються на попередньому розумінні [15, 52–53]. Про значущість і продуктивність цих принципів дає уявлення той факт, що один з них, а саме принцип залежності розуміння від знання внутрішнього й зовнішнього життя автора твору, був переосмислений на діалектико-матеріалістичній основі Д.С.Лихачовим і покладений ним в основу його текстології [16].

Аналіз принципів герменевтики Ф.Шлейєрмахера свідчить, що всі вони мають більший або менший, безпосередній або опосередкований діалогічний зміст, і це дає змогу вважати, що уявленням герменевтики Ф.Шлейєрмахера органічно властива кардинальна діалогічна інтенція.

Як уже наголошувалося, герменевтика Ф.Шлейєрмахера мала певну філософську претензію, проте, на думку ряду дослідників (Г.Г.Шпета, В.Г.Кузнецова), вона не може бути названа філософською, оскільки, незважаючи на використання деяких прийомів діалектичного аналізу тексту (втілених у проблематиці “герменевтичного кола”), власне філософського дослідження вона не забезпечує. “Герменевтику Шлейєрмахера слід уважати все ж таки спеціальною дисципліною, – пише В.Г.Кузнецов, – хоча вона й має загальний характер стосовно до конкретних герменевтичних методик типу філологічної герменевтики” [15, 53].

Слабкою ланкою герменевтики Шлейєрмахера є те, що завдання інтерпретатора він убачає лише у відтворенні реальності, створеної автором, і тому позиція герменевтики інтерпретатора підпорядкована деміургічній позиції автора, а інтерпретатор не претендує на конгеніальне вираження своєї індивідуальності. Таке уявлення не розкриває природу співтворчості автора й інтерпретатора, а також значно обмежує можливість розгортання справжнього й рівноправного діалогу між ними. Момент новизни, що привноситься інтерпретатором у тлумачення твору, власне ставлення дослідника до твору, недостатньо враховується в герменевтиці Шлейєрмахера, а тому вона переважно повернена в минуле й недостатньо розкриває можливості “зустрічі” минулого із сьогоденням і майбутнім. Внаслідок цього герменевтика Шлейєрмахера не в змозі осягати проблеми взаємодії історії і сучасності, а також відкривати шляхи “зустрічі” і взаємодії різних культур. Незважаючи на декларування ряду положень, що мають діалогічну інтенцію, у цілому герменевтика Шлейєрмахера зводиться до парадигми “ототожнення” (“вчування”, “вживання”), що обмежує можливості її застосування як наукового методу й філософського світогляду, який має діалогічно-онтологічний потенціал.

Таким чином, дослідження вихідних етапів становлення герменевтики й психології у ХІХ ст. свідчить про тісний і двосторонній взаємозв'язок між ними: герменевтика розглядала психологію як наукове підґрунтя свого методу, а психологія спиралася на

уявлення про механізми аналогії, ототожнення, «вчування», які були ядром методології герменевтики.

Наше дослідження показує, що вже біля витоків існування герменевтики – В.Гумбольдта і Ф.Шлейєрмахера – її фундаментальним підґрунтям став методологічний принцип діалогу, який є основою мистецтва розуміння і інтерпретації текстів і художніх творів. У той же час принциповий психологізм герменевтики будується на парадигмі “ототожнення”, що істотно обмежує філософський-методологічний і діалогічно-онтологічний потенціал герменевтики. Це означає, що на перших етапах свого розвитку герменевтика ще не розкрила сутнісних механізмів психології діалогу й не використовувала широкі можливості феноменів діалогу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г.Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 336 с.
4. Бубер М. Два образа веры. // Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики /Пер. с нем. Общая ред. Б.И.Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
6. Гайденок П.П. Герменевтика и кризис буржуазной культурно-исторической традиции // Вопросы литературы, 1977. – № 5.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Наука, 1984.
8. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Наука, 1985.
9. Дильтей В. Описательная психология. СПб: “Алетейя”, 1996. – 160 с.
10. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
11. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2003. – 320 с.
12. Дьяконов Г.В. Диалог как “событие” и “самобытие” // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность: Материалы конференции “Міжнародні наукові Костюківські читання”. В 3-ох томах. – К.: Товариство психологів України. Інститут психології, 1993. – с. 194–201.
13. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. Учебное пособие для высшей школы. – Кировоград: Изд-во КОД, 2004. – 64 с.
14. Карпенко З.С. Герменевтика психологической практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
15. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 192 с.
16. Лихачев Д.С. Текстология. – М.–Л.: Наука, 1962.
17. Нуркова В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.
18. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
19. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. – М.: “Медиум”, 1995. – 415 с.
20. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М.: 1995.
21. Славская А.Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал. – Т. 15. – 1994.– №3. – с. 78 – 88.

22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

23. Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избранные философские произведения. – Т. 1. – М.: Политиздат, 1955. – с. 202.

24. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

25. Флоренский П.А. Христианство и культура. – М.: ООО «Издательство АСТ», Харьков: «Фолио», 2001. – 672с.

26. Франк С.Л. Реальность и человек. – М.: Республика, 1997. – 479 с.

27. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Ф.В.Бассин и М.Г.Ярошевский. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

28. Чепелева Н.В. Тенденции и перспективы психологической герменевтики // Практична психологія в контексті культур. – К.: Ніка-центр, 1998. – с.174 - 182.

29. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології. Т.2. Психологічна герменевтика. Вип.1.

Збірник наукових праць. За ред. Чепелевої Н.В. – К.: Товариство “Знання” України, 2001. – 127 с.

30. Чепелева Н.В. Основные понятия психологической герменевтики / Проблемы заглавной та педагогической психологии. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2001. – т. Ш. ч. 2. – с. 12-20.

31. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова. – М., 1927.

32. Schleiermacher Fr. Sammtliche Werke. B. 7. Berlin, 1838. // Цит. по: Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – с. 41 – 54.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: психологія особистості і спілкування, психологія діалогу і конфлікту, психологія емоцій та моральних почуттів, екзистенційна психологія, діалогічна психологія та діалогічна психотерапія, активні методи навчання, методологічні проблеми психології, гуманістична психотерапія, психокорекція, психодіагностика.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Людмила ЖИВИЦЬКА, Олена ГОРСЬКА (Кіровоград)

У статті розкриваються можливості розвитку комунікативної компетенції майбутніх учителів початкової школи засобами новітніх технологій.

Формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя за допомогою різноманітних інтерактивних технологій є важливою складовою його професійної підготовки.

Відомо, що сутність навчально-виховного процесу в сучасних гуманістичних традиціях інтерпретується як взаємодія, діалог у системі стосунків „вчитель – учень”, „учень – учитель”, „учень – інші учні”, тому основним способом такої взаємодії, його головним засобом і необхідною умовою є процес інтенсивного й повноцінного спілкування. У зв'язку з цим комунікативна компетенція у наш час виступає як одна з найбільш важливих професійно значущих характеристик, а розвиток цієї компетенції – як першочергове завдання вищої професійної освіти.

Дидактична, психологічна, методична сутність процесу становлення мовленнєвого компетентна, різні її аспекти розкриваються в працях П. Гальперіна, Л. Занкова, В. Давидова (програмоване, проблемне, розвивальне навчання), І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисенкової (гуманістична дидактика), І. Іванова, В. Дяченка (педагогіка співробітництва), І. Бежа, Л. Бірюк, Л. Варзачької, Т. Донченко, Г. Лещенко, Л. Паламар, М. Пентилук, Ю. Федоренка (комунікативна методика навчання мови).

За Л. Бірюк, *комунікативна компетенція* (надалі – КК) – здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. Комунікативна компетенція складається з мовленнєвої компетенції (уміння

застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їхнього поєднання), прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [1, 68].

Проте компонентний склад КК ще не остаточно сформовано як стандартний модуль, оскільки продовжує бути предметом досліджень і наукових дискусій з різних дисциплін. Велід за Г. Лещенко з-поміж обов'язкових складників комунікативної компетенції ми, крім мовленнєвої та мовної (лінгвістичної), виділяємо ще й соціокультурну (етнокультурознавчу, країнознавчу, культурологічну, лінгвокраїнознавчу) види компетенції [2, 3].

Мовна компетенція розуміється як певна сума знань про систему української літературної мови і сформовані на цій основі мовні вміння (фонетичні, орфоепічні, графічні, лексичні, морфемні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, стилістичні та навички правопису), що уможливує дотримання мовних норм у процесі побудови власних висловлювань, наявність корекційних умінь щодо правильності вживання мовних форм. Це перший щабель КК, який забезпечує перший рівень мовленнєвої здатності – *правильності*; і деякою мірою рівень *насиченості* мовлення лексичними і граматичними формами.

Мовленнєва компетенція містить певні знання про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми, ознаки й будову тексту, стилі й жанри мовлення, трансформовані в

уміння створювати власні висловлювання, адекватні ситуації спілкування. Створення власних висловлювань у свою чергу вимагає сформованості інформаційно-змістових, структурно-композиційних, лексико- та граматико-стилістичних умінь, умінь удосконалювати написане (редагування), а також орієнтуватися у мовленнєвій ситуації (усвідомлювати зв'язок оформлення тексту й екстралінгвістичних чинників, використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування). Саме вміння орієнтуватися в ситуації спілкування дає змогу продукувати монологічні висловлювання, підтримувати розмову (вести діалог).

Лінгвокраїнознавча соціокультурна компетенція. Перша частина терміна (лінгво...) вказує на те, що формування цього виду компетенції відбувається на уроках мови й засобами української мови; друга частина (україно...) позначає її основний зміст – роботу з текстами й поняттями, які стосуються реалій матеріального й духовного життя українського народу, що є показником національно свідомої мовної особистості. Спрямованість – інтегративна, оскільки, зокрема для учнів, акумулює знання, здобуті на уроках з інших предметів, – ознайомлення з навколишнім, природознавства, народознавства, образотворчого мистецтва, музики та ін. залежно від віку школярів і тих предметів, які вивчаються у певному класі [2, 3].

Таким чином, у практиці не лише школи, а й вузу КК має інтегрований характер і спирається на знання, уміння і навички, інтегровані з різних предметів.

Хочемо навести приклади роботи з формування КК студентів психолого-педагогічного факультету, засобами деяких сучасних зарубіжних технологій, назвати прийоми, що ми з успіхом апробували на практичних та лабораторних заняттях з методики мови.

Зокрема, навчальний блок програми „Формування образного мислення” для початкових класів (В. Жуковський, В. Зінченко, Н. Іванова, Л. Масол, Н. Молодцова, Л. Москвічова, В. Муніпов, Д. Пивоваров та ін.) передбачає не лише розвиток когнітивних процесів та особистісний естетичний розвиток учнів засобами образотворчого мистецтва, але й розвиток їхніх комунікативних умінь, мовленнєвої культури [3]. Під керівництвом учителя діти обговорюють 2-3 твори мистецтва (слайди картин або музейні експонати). Головне завдання вчителя – не надавати певну інформацію про твір мистецтва, а збудити думку, мислення, бажання учнів самостійно шукати сенс навіть у начебто не зрозумілих спочатку сюжетах.

Провідний метод, яким користується вчитель/студент-фасилітатор, – естетичне інтерв'ю, суть якого полягає у фіксуванні некерованого потоку свідомості з наступним його транскрибуванням, класифікацією і кодуванням отриманих даних. Вчитель виступає у ролі „фасилітатора”, який спрямовує процес навчання, стимулює дискусію, перефразовуючи та пов'язуючи різні версії, проте не оцінюючи їх як “правильні” або

“неправильні” і не висловлюючи свого розуміння змісту твору [3, 42].

Розглянемо особливості організації такого специфічного керованого навчального діалогу.

Завдання вчителя-фасилітатора:

I. Показати незнайомий дітям витвір мистецтва й озвучити так зване „**основне питання**”: „*Що відбувається на картині?*”

II. Уважно вислухати кожного учня та:

1) якщо треба, нагадати про необхідність навести аргументи: посилання на певні деталі, засоби виразності твору мистецтва тощо („**питання на аргументацію**”);

2) після прослуховування кожної версії:

а) окреслити дискусійне поле, тобто, відтворюючи чергову репліку, зазначити ім'я автора цієї версії та її ранг: парафраз (доповнення; уточнення), контраргумент, нова версія;

б) забезпечити при потребі композиційну прив'язку (*Н-д, учень показує: „Ось я побачив...”*)
Вчитель: „На передньому плані зліва Толя помітив таку деталь...”);

в) забезпечити мовленнєву правку на рівні влучного добору слова, правильної вимови, побудови граматичної конструкції тощо (*Н-д, учень: „Я думаю: це давно, бо на жінці стара одежина”*).
Вчитель: „Толя не погоджується з версією Сашка. Він уважає, що ця історія сталася давно, бо на жінці старовинний одяг”);

3) якщо діти знов і знов повертаються до вже заявлених версій, спонукати їх до продукування нових („**питання на доповнення**”).

Такий багатокомпонентний аналіз кожного висловлювання і всього дискусійного поля можливий тільки за умови наявності у вчителя-фасилітатора високого рівня вміння аудіювати, лексичних, орфоепічних, граматичних навичок, вміння говорити рідною або іншими мовами, а ще й достатнього розвитку уваги, пам'яті, ерудиції, психологічної компетенції.

Завдання учнів під час фасилітованих дискусій:

I. Уважно розглянути твір мистецтва, щоб відповісти на **основне питання**: „*Що відбувається на картині?*”, яке має типовий для навчального керованого діалогу маніпулятивний характер: дитина, аналізуючи, наприклад, натюрморт, прогнозує якісь дії самого художника чи персонажів, яких не видно на картині; певні події та їхні причинно-наслідкові зв'язки.

II. 1) Вислухати:

а) думку товариша, щоб потім підтримати її або не погодитися з нею зовсім або частково (з наступним доповненням чи уточненням);

б) транскрибований учителем повтор версії товариша з певним формальним чи інформативним уведенням (див. вище II. 2.);

2) спираючись на почуте, сформулювати свою версію, дотримуючись усіх встановлених „правил гри”, пов'язаних з особливостями побудови керованого діалогу:

а) заявити про свій вступ у процес обговорення:
 – назвати автора версії, що зацікавила найбільше;
 – використати формулу мовленнєвого етикету, яка свідчить про повагу до думки товариша незалежно від того, погоджуєшся з нею чи ні;

– визначити ранг своєї версії: парафраз (доповнення, уточнення в межах старої версії), контраргумент, нова версія (без уживання термінів);

б) оприлюднити свій погляд, навести аргументи, виходячи з аналізу картини, особистого досвіду, всього, що було сказане раніше;

в) адекватно зреагувати на регулятивні репліки вчителя („питання на аргументацію”, „питання на композиційну прив’язку” і т.ін.).

Незважаючи на чітку методику проведення такого керованого діалогу, успіх справи багато в чому залежить від сформованості (як в учнів, так і у вчителів) вміння аудіювати, бо:

1) школяр вислуховує (або відволікається і пропускає) дві версії – спочатку свого однокласника, а потім знов її ж, але вже транскрибовану фасилітатором;

2) він має декодувати кожну з них і зрозуміти, чим вони відрізняються (за змістом, логікою, формою);

3) більше того, він має у ту ж мить реалізувати свій вибір того, що з почутого він вважає правильним у своєму висловлюванні.

Як бачимо, для цієї комунікативної методики важливим є органічне поєднання всіх змістових ліній стандартизованої мовної освіти.

Основні компоненти КК задіяні й під час проведення гри „Дебати” [5]. Тематика обговорення може бути зумовлена шкільною програмою (н-д: „Оволодіти всіма багатствами рідної мови непросто”) або реаліями життя країни (н-д: „Чи потрібно надати російській мові статус державної?”) Виступи команд оцінюються, виходячи з „3 М”: 1) “матерія” (зміст), 2) “метод” (організація), 3) “манера” (подання). За першим критерієм, типовими помилками вважаються повторення предмета дискусії замість його аргументування, викладання переконань замість фактичних доказів, відхилення від теми, надмірне цитування замість стислого наведення чиєїсь думки на підтримку своєї пропозиції тощо; за другим – помилки в розподілі ролей учасників, задовгі, несвоєчасні або нелогічні промови; за третім – невизначені (дуже швидке або монотонне) мовлення без використання засобів виразності голосу та зовнішнього вигляду, з явними мовними недоліками, використанням жаргону; невідповідна поведінка (самовпевнена, занадто агресивна і т.ін.) [5, 59–60].

Тож ми поділяємо думку М. Пентилюк, що усвідомлення студентами та їхніми майбутніми учнями понять *мовлення* і *спілкування* не може бути повним без засвоєння вимог до мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність тощо). Таке засвоєння повинно здійснюватися на конкретних прикладах, за допомогою вправ, що вимагають

дотримання цих вимог, редагування висловлювань, аналізу текстів (характеристики мовних і позамовних засобів, що забезпечують відповідні вимоги), укладання пам’яток з культури мовлення тощо [4, 19].

Проте досить популярні інтерактивні види роботи („мозковий штурм”, „таблиця прогнозів”, „таблиця спорних символів”, „галерея”, „мозаїка” тощо), хоч і допомагають долати типовий дефіцит мовлення студента під час занять, але (за умови жорсткого ліміту часу на обговорення) призводять до зниження вимог щодо характеристик кінцевого продукту *кожного* учасника колективної мовленнєвої діяльності – так званого „зв’язного мовлення” або тексту.

Лінгвісти виділяють такі основні ознаки тексту: членованість, зв’язність, цілісність, інформативність.

Членованість насамперед означає, що текст складається з двох або більше речень. Одне речення, хай навіть поширене, складне, є витвором мовлення під час колективного спілкування, але тексту не становить.

Під зв’язністю тексту розуміємо його структурну організацію, основу якої становить комунікативна наступність частин (речень, абзаців). І лише той єдиний, хто захищає роботу групи, вже має розставити речення в такій послідовності, яка розкриває логіку розвитку теми й основної думки, підпорядковувати їм і порядок слів у реченні. Інші ж учасники спілкування виконують завдання етапу продукування ідей або добору інформації, іноді навіть обмежуючись лише змістовою позначкою, показом потрібного фрагменту в словнику тощо.

Те саме стосується і цілісності тексту (підпорядкованість групи речень і їхньої послідовності меті автора, темі й основній думці висловлювання; ієрархія тем; завершеність висловлювання).

Інформативність тексту – це ступінь його змістової новизни, яка розкрита в темі й авторській концепції, система авторських оцінок предмета думки. І знов це завдання лише для одного студента, який обробив й презентував подану групою інформацію.

Ось чому, залучаючи на заняттях з методики мови елементи новітніх технологій, ми забезпечуємо наступність видів роботи з розвитку мовлення. Наприклад, складаючи характеристику героя художнього твору, ми спочатку пропонуємо студентам такі прийоми з технології „Критичне мислення”, які спрямовані на стисле, „згорнуте” оформлення необхідної інформації: колові діаграми Вена (порівняння героїв – перелік слів за основними рисами характеру), сенкан (коротка характеристика героя за допомогою іменників, прикметників, дієслів та певних синтаксичних конструкцій), „павутинки” (змістові та асоціативні куці) тощо. Ця робота вчить студентів доречно вживати лексичні, морфологічні та синтаксичні засоби відповідно до ситуації мовлення. На такій основі пізніше проводиться колективне створення (з коментуванням) тексту-опису, групова робота з редагування учнівського твору/усного висловлювання дитини, парна/індивідуальна творча

робота різної спрямованості (рецензія; опис-характеристика від імені героя, інших персонажів твору, художника-ілюстратора книги; слово при врученні „Читацького серденька”, інтерв’ю з героєм/автором тощо).

Таким чином, диференціація завдань за складністю, обсягом, прийомами виконання, а навіть інтересами не тільки не суперечить, але й допомагає виходу кожного студента на осмислене створення власного тексту.

Розвиток КК – поняття комплексне. Формуючи КК майбутнього вчителя, слід водночас дбати про формування його світогляду, духовності, внутрішньої культури, від чого великою мірою залежить, що і як мовець буде виражати в слові.

Тому, складаючи „Методичну скарбничку” за стратегією будь-якої новітньої технології, студенти психолого-педагогічного факультету основну увагу приділяють розвитку мовлення учнів (і власного) за такими напрямками роботи: сенсорний, емоційно-вольовий, пізнавальний, комунікативний, творчий розвиток молодших школярів, конструктивне соціальне моделювання.

Сенсомоторний розвиток (сенсорно-перцептивний і психомоторний розвиток) передбачає розвиток умінь відстежувати свої відчуття (5 модальностей), а також розвиток уявлення про різноманітність рухів.

Наприклад, за NLP, на уроці можна планувати специфічну диференціацію завдань для аудіалів, візуалів, кінестетиків з урахуванням типових для цих дітей особливостей сприйняття та збереження навчальної інформації (за “провідним каналом сприйняття”).

Під час організації роботи з такими стабільними та динамічними групами (парами) вчитель ставить дві мети: удосконалення функціонального провідного каналу та формування, розвиток слабких завдяки використанню вправ компенсаторного характеру. Наприклад, аналізуючи ілюстрацію, кожна рівнорівнева пара одержує певне адресне завдання:

Уявіть собі, що ви стоїте поруч із художником. Приготуйтеся розказати класу, які *фарби* вибирає художник, щоб розповісти про прихід весни. (Про які весняні *звуки, запахи, інші ваші відчуття* нагадують ці кольори?). А тепер послухайте відповіді товаришів, будьте готові їх доповнити та уточнити, щоб потім скласти за картиною гарний текст-опис (вик. Н. Лисан).

Вдалим прикладом вправи компенсаційного характеру на сенсорно-перцептивний розвиток (із задіянням усіх каналів сприйняття), а водночас розвиток зв’язного мовлення можна вважати “Зарядку в модальностях NLP”, спрямовану на створення певного уявлення (чуттєвого образу явища чи предмета, який у цю мить не сприймається, але був сприйнятий раніше в тій чи іншій формі). Наведемо приклад виконання цієї вправи студентами психолого-педагогічного факультету.

Бачу → **відчуваю** → **чую**.

Я **бачу** на малюнку сад, що квітує, і наче **відчуваю** його весняний аромат. Я **відчуваю** його весняний аромат і немов уже **чую** гудіння бджіл над квітами. Я **чую** гудіння бджіл над квітами, немов **бачу** пилок, який вони несуть на своїх лапках. Я **бачу** пилок, який вони несуть на своїх лапках, і немов **відчуваю** на язичці смак меду (вик. О. Фащевська).

Емоційно-вольовий розвиток передбачає ознайомлення з почуттями, усвідомлення їхнього призначення, важливості почуття міри, а також розігрування ситуацій, коли почуття беруть владу над Я, центром особистості. Наводимо приклад типової вправи “Хто я?” (на конструювання речення) – підготовка до написання есе:

Придумай закінчення або початок цих речень

1. Я найгарніша квітка, ...
...коли мене люблять. ...коли одитаю нову сукню і чую компліменти.
2. Я пісенька...
...про те, як гарно жити. ...коли в мене гарний настрій.
3. Я наче скеля, ...
...коли хтось потребує мого захисту. ...коли відстоюю свою думку.
4. Я цікава книга...
...для тих, хто мене добре знає. ...коли розповідаю щось захопливе.
5. Я перетворююся на тигра, коли...
...мене не хочуть зрозуміти. ...коли ображають менших і слабкіших за себе.
6. Я наче пташка, ...
...бо мені весело й легко жайветься. ...бо в мене дзвінкий голос і я люблю співати.
(вик. Т. Жадан). (вик. Г. Ляодько).

Пізнавальний розвиток передбачає розвиток пізнавальних процесів: уваги, здатності запам’ятовувати, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки тощо, а також спроможність оцінювати певне явище з урахуванням різних поглядів; дослідження об’єктів навколишнього; навчання.

Наводимо приклад побудови уроку читання за текстом О. Донченко “Лісовою стежкою” з використанням таких прийомів у форматі технології “Критичне мислення”:

I. Вилік 1. Мозковий штурм (прогнозування змісту з веденням таблиці)

Прогнозуємо	Чи справдився прогноз?	Що не сказали?	Чому?
Ліс, лісова стежка.	v	Про головну героїню –	Не подумали про те, хто протоптав стежку, чому людина приходить до лісу.
Опис лісу (дерева, квіти, ягоди, тварини).	--	Улянку, про ставлення дівчинки до природи.	
Сезонні зміни в лісі. Пригоди.	v		
	--		

II. Осмислення 1. Читання тексту мовчки (кероване читання з позначками: v – про це ми вже говорили, — про це не казали, ? – не зрозумів (маю сумнів), ! – цікаво (важливо, сподобалось).

2. **Перевірка перших вражень** (вичитка за позначками: що точно спрогнозували, що додалось, що не зрозуміло; доповнення класифікаційної таблиці, наведеної вище).

3. **Самостійне читання. Робота “експертних груп”**: а) “природознавці” (рослинний світ лісу, зміни в лісі восени, охорона природи); б) “художники-портретисти” (словами намалювати портрет дівчини), “художники-пейзажисти” (словесний малюнок осіннього лісу); в) “рецензенти” (оцінити, чи такою на ілюстрації зобразив художник Улянку, як описав дівчинку Олесь Донченко); г) “мовознавці” (нові слова

і вирази в тексті); д) “мовознавці” (яскраві, точні слова й вирази в тексті).

4. Захист роботи “експертних груп”. Вичитка, коментування (спочатку група г), потім а) – в), д).

5. Гра “Знімаємо фільм”. Робота груп “Декораторів”, “Костюмерів”, “Гримерів”, “Режисерів”. Захист роботи кожної групи. “Проба акторів”. Інценізація II частини.

6. Переказ твору від імені дівчинки (струмочка, берізки).

7. Конкурс продовження оповідання.

III. Рефлексія 1. Робота з діаграмами Вена (ліс навесні й восени).

2. Складання сенканів (за варіантами: осінній ліс; Уляся).

Інформативний, практичний, навчальний, емоційний підсумок за темою.

Взаємооцінка колективної та індивідуальної роботи (в парах та групах).

Розгляд варіантів завдань для домашньої роботи (вик. О. Міронникова).

Комунікативний розвиток передбачає формування позитивних комунікативних моделей, досвід колективного розв’язання проблем, а також досвід спільної творчості. Яскравим прикладом цього є робота за методикою ФОМ, коли в умовах емоційного комфорту кожна дитина відчуває свою причетність до загальної справи, захищеність, можливість пізнати себе через оточення, у неї виробляється шанобливе ставлення до думки інших, що фіксується і типовими зв’язками діалогу у форматі ФОМ, наприклад: “Мені цікаво було почути версію Оксани, але я дозволю собі з нею не погодитись”.

Оскільки багато телевізійних програм діють у форматі своїх американських попередників, тобто у звичному для Америки форматі КМ, деякі прийоми можна легко запозичити і для розвитку мовлення в школі. Наприклад:

Програма “Зрозумій мене” (НТН) – прийом переформулювання думки (інформації) різними способами: 1. Тануть бурульки – наближається весна. 2. З бурульки вода струменить – весна в дім. 3. З-під стріх вода капле – значить, скоро весна. 4. Починається капіж – кінець зими. 5. Бурульки плачуть – ждемо теплої пори. 6. Чути капіж – ранок року настає. 7. З дахів закрапало – весна тепло несе. 8. Видзвонює капіж – прощай, холоднеча! 9. Сонечко прогріло дах – лютий йде від нас на рік. 10. Зима вмивається сльозами – йде весняна днина (вик. Л. Мороз, Н. Сітарська, Н. Ярошенко).

Творчий розвиток передбачає розвиток творчих можливостей особистості із залученням творчих видів діяльності, коли базовий згорнутий запис інформації легко трансформується у зв’язне висловлювання – текст.

Наприклад, “Малюємо час (радість, надію, вітер)”, за методикою “Уроків ейдетики”.

Вітер: розвіяне волосся; фіранка на вікні; флюгер; вітряк; човен під парусом; хвилі на морі; кульбабка

облітає; гнуться дерева; йде хвилями жито; ураган зриває дахи; стовп смерчу; людина йде проти вітру (вик. С. Продайвода).

Написання есе, за методикою КМ. За “Словником іншомовних слів”, *есе* – жанр критики, публіцистики – короткі нариси, які відзначаються невимушеністю форми й містять особисті роздуми, що не претендують на вичерпне розкриття теми. Досить часто прийоми “Яка я?”, “Зарядка в модальностях NLP” і т.ін. використовуються на уроках як підготовчі вправи до написання есе. Наприклад:

Яка я? Не знаю, як про себе розповісти.

Коли хтось перебере міру, я щецерьт наповнена склянка, з якої зараз хлюпне холодна вода. Коли хтось заблукав, я маленька доріжка, яка виведе на пряму рівну дорогу.

Коли я не впевнена в собі, я тиха мишка під віником. Коли я відчуваю, що мене люблять і цінують, я рідкісна запашна квітка.

Коли на серці легко, коли все мені вдається, я дзвінка пісенька, я пустотливий вітерець.

То яка ж я? Для кожного різна, та все одно – це та сама я (вик. Т. Подоліч).

Конструктивне соціальне моделювання передбачає формування творчого конструктивного підходу до дійсності та її змін, формування образу майбутнього; розігрування проблемних ситуацій і їхню творчу корекцію (за принципом психодрами).

Наприклад: Цілепокладання

(**хочу** → **можу** → **зроблю**).

Хочу стати вчителем, тож треба:



бути розумною
любити дітей
бути доброю
бути чуйною і турботливою
вміти допомагати
поважати інших
брати приклад з улюблених
учителів
гарно вчитися
закінчити школу, університет
багато знати
багато читати
гарно, грамотно писати

гарно малювати
виразно читати, розповідати
швидко рахувати
зрозуміло, цікаво пояснювати
бути відповідальною
бути наполегливою
гарно одягатися
бути охайною
знаходити, створювати щось нове
не забувати посміхатися
дарувати свято

(вик. С. Козенко).

Отже, запропонований нами підхід до розвитку КК уможливорює використання в навчально-виховному процесі ще й різних психологічних структур: досвід знань, умінь та навичок; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, залучати елементи різноманітних освітніх технологій: інформаційних, операційних, емоційно-художніх і морально-емоційних, а також технологій саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бірюк Л. Я. Лінгводидактичний словник-довідник з „Шкільного курсу мови (української, російської) з методикою викладання у початкових класах”: Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання. – Київ-Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 160 с.

2. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 7. – С. 2–5.

3. Масол Л. Образ-слово-думка: Полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4. – С. 38–45.

4. Пентиліук М., Горюшкіна О., Никітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

5. Тарелін А. Гра “Дебати”: Принципи та організація// Постметодика. – 1996. – №1. – С. 58–61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Наукові інтереси: шкільна лексикографія; інноваційні технології навчання другої мови в умовах спорідненого білінгвізму.

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

Наукові інтереси: проблеми впровадження новітніх технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи.

НАВЧАЛЬНЕ ПОРТФОЛІО СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Віталій ЗАВІНА (Кіровоград)

Автор розкриває методику роботи з навчальним портфоліо в процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін, показує вплив цього засобу на розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Зміни в сучасному суспільстві привели до змін у його вимогах до особистості. Особистість перебуває в умовах необхідності здійснення вибору та відповідальності за свій суспільний вибір. Вона повинна не просто розв’язувати нескінченну кількість проблемних завдань, але й вийти з них більш компетентною.

Як відзначають автори навчально-методичного посібника “Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу”, “...важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, яка відображає структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрівузівського життя” [4, 44]. Виходячи з того, що головною цінністю держави проголошена особистість, автори виділяють таке співвідношення цінностей: 1) розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, у соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства; 2) професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного введення в професійно-рольові стосунки; 3) спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування й управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, умінь [4, 44].

З огляду на ці цінності важливим є формування компетентностей у майбутніх професіоналів, котрі розглядаються не лише як специфічні предметні вміння та навички, чи абстрактні мисленнєві дії, а як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей особистості, що забезпечують результативність професійної дії, тобто професійна компетентність – це здатність розв’язувати професійні проблеми, ґрунтуючись на знаннях, досвіді, цінностях. І.Г.Єрмаков і Д.О.Пузіков наголошують: “Життєво компетентний працівник, мотивований на ефективну

трудоу (економічну) діяльність власним життєвим проектом, схильний постійно вчитися, самовдосконалюватися, здатний до самонавчання, буде більш ефективним учасником виробничих процесів, ніж працівник традиційний, який схильний виконувати одноманітні, раз і назавжди задані обов’язки” [2, 11].

Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу й розглядається як конструктивна ідея освіти впродовж всього життя. У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їхнього технологічності, створення умов для соціальної дії, дослідницької діяльності. Створювати умови для розвитку такого життєво компетентного працівника необхідно, розпочинаючи із школи першого ступеня. А це вимагає, щоб учитель, який працює з молодшими школярами, мав сформовані відповідні компетентності.

Однією із базових компетентностей вчителя має бути пізнавально-інтелектуальна компетентність, виявляється, з одного боку, у тому, як особистість сприймає, розуміє і пояснює те, що відбувається навколо неї, як у педагогічному процесі, так і всьому, що оточує її, а з іншого боку, в тому, як і які рішення вона приймає у тих чи інших складних ситуаціях. Пізнавально-інтелектуальна компетентність характеризується такими ознаками: а) дає змогу розв’язувати складні (неалгоритмічні) задачі; б) поліфункціональна; в) може проектуватися на різні види діяльності; г) реалізується на різних рівнях.

Розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців можна здійснювати, враховуючи ієрархію індивідуальних пізнавальних стилів, яка на думку М.А.Холодної, складає із: 1) стилів кодування інформації; 2) стилів переробки інформації; 3) стилів постановки й розв’язання проблем; 4) епістологічного стилю; 5) персонального пізнавального стилю [5, 23]. Особливу увагу в контексті нашого дослідження звертаємо на стилі постановки й розв’язання проблем:

алгоритмічний, евристичний, дослідницький, креативний, медитативний [5, 24]. Перспективною в умовах сучасної перебудови системи вищої освіти є можливість розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності засобами організації навчального змісту.

Спираючись на загальні підходи до структури особистості, викладених у концепціях Б.Н.Ананьєва, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, відповідно до яких початок формування категоріальної характеристики особистості міститься у підструктурі досвіду й зумовлене знаннями, вміннями, навичками, ми робимо висновок, що основою формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів є активне знання закономірностей розвитку власної пізнавальної сфери, оволодіння яким безпосередньо пов'язане із практичною діяльністю.

Одним із засобів, який, на нашу думку, уможливує поєднати оволодіння знаннями закономірностей розвитку власної пізнавальної сфери і безпосереднє залучення до практичної діяльності, є створення студентами навчального портфоліо (портфеля навчальних досягнень, папки індивідуальних навчальних досягнень), аналізу можливостей якого як засобу розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності й присвячена ця стаття.

Ідея використання портфоліо індивідуальних навчальних досягнень останнім часом набуває значного поширення в навчанні школярів. Проте, ця ідея не отримала достатньої підтримки в професійній освіті.

На нашу думку, застосування навчального портфоліо майбутніх учителів дає змогу розкрити динаміку розвитку студентів, показує стиль їхньої навчально-пізнавальної діяльності, особливості інтелекту, допомагає студентам проводити рефлексію власної навчально-пізнавальної діяльності, слугує засобом діагностики самостійної пізнавальної діяльності. Особливо актуальним є застосування навчального портфоліо в умовах переходу у ВНЗ до кредитно-модульної системи навчання, коли зміщується акцент із знанієвоцентристського підходу до реалізації компетентнісного підходу.

У ході аналізу педагогічної літератури [1; 3] ми відзначаємо, що автори пропонують різні види портфоліо: а) залежно від мети: портфоліо-звіт (збирається для педагога); портфоліо-власність (збирається для себе); б) залежно від змісту: портфоліо-досягнень; рефлексивний портфоліо; тематичний портфоліо; проблемно-орієнтований портфоліо.

На нашу думку, у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів доцільним є створення навчального портфоліо, який є портфелем навчальних досягнень студентів і в той же час має характер рефлексивного та проблемно-орієнтованого портфоліо. Навчальний портфоліо охоплює всі краї, на думку студента, матеріали, які розкривають цілі, процес і результат розв'язання певних проблем, адже

педагог у своїй педагогічній діяльності постійно натрапляє на значну кількість проблем, які потрібно розв'язувати, і до розв'язання яких він повинен бути готовий уже в процесі професійної освіти.

Рефлексивність навчального портфеля передбачає, що містяться не лише результати роботи, але й долучаються матеріали, що передбачають оцінку й самооцінку досягнення цілей, особливостей ходу та якості роботи з різними джерелами інформації, відчуттів, роздумів, вражень. З цією метою, наприклад, можна пропонувати додавати до портфеля саморецензії контрольних робіт, які студент проводить у домашніх умовах після написання роботи, а також уже після отримання оцінки за роботу. Темою рефлексії стає як проблема, що є навчальною темою, так і процес роботи над нею: як обдумував тему, організовував свою роботу, наскільки успішною була стратегія діяльності. Вимога проводити рефлексію, як результатів своєї роботи, так і її ходу, сприяє підвищенню відповідальності студента до навчання, самостійності в процесі професійної освіти та професійного самовдосконалення.

Таким чином, ми розглядаємо навчальні досягнення студентів не лише як матеріальний результат, котрий розкривається у розроблених ними матеріалах, а і як формування їхньої пізнавальної сфери. Ідея застосування навчального портфоліо майбутніх учителів, на нашу думку, передбачає вибудовування навколо нього навчального процесу, в якому істотно змінюється суть взаємодії викладача та студента, з'являються нові цілі й нові способи досягнення визначених цілей – формування професійної компетентності фахівця.

При розробці вимог до портфеля з конкретної навчальної дисципліни варто дотримуватися такого алгоритму:

1. Чітко визначити мету створення портфеля з погляду глобальної мети формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів; змоделювати процес обґрунтування для студентів доцільності створення такого портфоліо.

2. Визначити структуру навчального портфоліо. Який би не був вид портфеля, він містить набір матеріалів, структурованих певним чином. Великі блоки матеріалів – розділи – можуть містити певні підрозділи – рубрики. Наприклад, з навчальної дисципліни “Основи педагогічної майстерності” навчальний портфоліо може містити розділи “Педагогічна техніка”, “Педагогічне спілкування”, “Майстерність педагога в організації навчання”, “Майстерність вихователя”. У свою чергу розділ “Педагогічна техніка” може складатися із таких рубрик: “Мої досягнення у тренуванні мовлення”, “Мої досягнення у розвитку вміння рухатися”, “Мої досягнення у застосуванні жестів і міміки” та інші, які передбачають підбір студентами різноманітних вправ на тренування відповідних умінь у галузі педагогічної техніки та аналіз їх застосування й розвиток цих умінь у власній діяльності.

У портфелі матеріали можуть міститися також за такими розділами: “Портрет”, “Скарбничка”, “Робочі матеріали”, “Досягнення”. Розділ “Портрет” передбачає надання інформації про студента, автора портфоліо, який може відрекомендувати себе будь-яким доступним способом. Причому цей розділ має поповнюватися в процесі вивчення певної навчальної дисципліни. У ньому можуть міститися матеріали, у яких аргументується, чому певні матеріали до нього внесені, які результати діяльності вони розкривають. Розділ “Скарбничка” має містити матеріали, авторство яких не належить студенту, наприклад, матеріали, запропоновані викладачем або запозичені із психолого-педагогічної літератури. У цьому розділі допускається збирання матеріалів у вигляді ксерокопій, ілюстрацій або, навіть, матеріалів товаришів по групі із вказівкою авторства. Розділ “Робочі матеріали” повинен містити всі ті матеріали, які створені та систематизовані студентом. Це, можуть бути, наприклад, розробки сценаріїв виховних заходів на певну тему, самостійно написані казки, плани й результати досліджень, реферати, анотовані списки літератури тощо. У розділі “Досягнення” розміщуються ті матеріали, які, на думку студента, розкривають його найкращі результати й демонструють успіхи. Наприклад, сюди студент може помістити свою найкращу контрольну роботу чи найкраще есе. У кожному розділі викладач пропонує декілька підрозділів, які є обов’язковими, хоча можна запропонувати студентам мати ще рубрику, котра виділяється самостійно залежно від їхніх власних бажань.

3. Визначити строки створення портфоліо. При цьому потрібно враховувати, що частина матеріалів, які збираються в навчальному портфоліо, повинні бути готові до певних тем семінарських занять, вони є основою обговорення на цих заняттях. Інші матеріали, особливо ті, що створюються самостійно, перевіряються індивідуально в ході контролю за самостійною роботою студентів. У цілому ж, хочемо підкреслити, що повинна бути систематичність у процесі створення навчального портфоліо, студенти повинні поступово поповнювати його. Кожний матеріал чи група матеріалів, розміщених у портфоліо, супроводжується рефлексивним коментарем студента (якої мети досягнуто, як може бути використано, які висновки можна зробити щодо процесу розробки матеріалу, які й чому виникли труднощі). В процесі роботи протягом вивчення навчальної дисципліни частина матеріалів може перекладатися із одного розділу в інший, наприклад, із розділу “Досягнення” в розділ “Робочі матеріали”, якщо студент вважає, що певна його розробка є не найкращою. Для відстеження змін, які відбуваються в розвитку студента, доцільно пропонувати їм ставити дату на всіх матеріалах.

4. Навчальний портфоліо є засобом діагностики рівня оволодіння навчальним предметом, а також рівня сформованості пізнавально-інтелектуальної

компетентності, тому викладач повинен розробити критерії оцінки матеріалів, які є обов’язковими у всіх розділах і підрозділах портфоліо, а також продумати способи стимулювання діяльності студентів, котрі самостійно поповнюють відповідні рубрики. При розробці критеріїв доцільно організувати їх обговорення спільно зі студентами. При такій умові майбутні педагоги зможуть у подальшому давати об’єктивну оцінку своїй діяльності, тому, що вдалося, що не вдалося, захистити свої результати, зможуть визначати свої найближчі навчальні плани, інтереси, цілі, з’ясувати в процесі обговорення з іншими свої подальші цілі та способи їхнього досягнення. При організації обговорення результатів роботи з навчальним портфоліо треба ознайомити студентів із тими інтелектуальними вміннями, якими вони повинні оволодіти: 1) аналізувати конкретні явища; 2) розчленовувати ціле явище на структурні одиниці; 3) сприймати виникнення проблемної ситуації; 4) формулювати проблему; 5) розв’язувати проблему відомим способом; 6) знаходити нові способи розв’язувати проблеми способом висування гіпотез; 7) розкривати зв’язки між явищами, порівнюючи їх між собою; 8) здійснювати перенесення засвоєних знань на розгляд нових; 9) обґрунтовувати, доводити гіпотезу; 10) перевіряти знайдене рішення.

Застосування навчального портфоліо в процесі викладання циклу педагогічних дисциплін на основі визначення структури компетентності (знання, пізнавальні навички, практичні навички, стосунки, емоції, цінності, мотиви) показало, що ефективність цієї роботи підвищується за таких умов:

1. Мотивація пізнавальної діяльності студентів, установка й самоустановка майбутнього фахівця на постійне відновлення, розширення, підвищення своїх професійних знань і вмінь, на формування професійно та особистісно значущих якостей.

2. Взаємозв’язок викладання психолого-педагогічних дисциплін з усім комплексом дисциплін, що дає змогу формувати розуміння цінності оволодіння певним навчальним предметом у майбутній професійній діяльності, розвиток орієнтації на досягнення кінцевої мети – стати висококваліфікованим спеціалістом, особистісно самореалізуватися через відповідну діяльність, у процесі чого кожний предмет розглядається як частка цілого.

3. Зв’язок викладання педагогічних дисциплін із практичною діяльністю студентів, у ході чого студент повинен обґрунтувати професійну значущість і необхідність усіх навчальних предметів, подолати бар’єр відмінності навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ і професійної діяльності, сформулювати особистісне ставлення до окремих навчальних предметів як структурних одиниць, що сприяють розвитку, як зовнішньої професійної діяльності, так і особливої системи власної життєдіяльності.

4. Зміна позиції викладача із транслятора знань в організатора пізнавальної діяльності студентів,

спрямованої на самореалізацію, саморозвиток, самоосвіту й самопроєктування особистості. При цьому важливо не лише ситуативно стимулювати, а й цілеспрямовано навчати студентів творчого саморозвитку як виду діяльності.

Наводимо приклад фрагменту навчального портфоліо майбутніх учителів початкових класів, які приступили до вивчення курсу “Загальні основи педагогіки”. У розділі “Портрет” пропонується на початку написати твір “Я і моя майбутня професія”. Цей розділ доповниться матеріалами при вивченні модуля “Спадковість, середовище і виховання в розвитку особистості”, які передбачають аналіз впливу спадковості, середовища, виховання на становлення особистості студента.

Розділ “Скарбничка”, наприклад, може почати заповнюватися при вивченні модуля “Предмет педагогіки та її основні категорії” прикладами прислів’їв, казок, у яких розглядаються питання педагогіки як науки про виховання, навчання та освіти, висловлюваннями видатних педагогів про роль педагогічної науки в розвитку особистості й суспільства.

У розділ “Робочі матеріали”, зокрема, у процесі вивчення модуля “Вікова періодизація в педагогіці” пропонуємо студентам використати таблицю, у якій виписані особливості анатомо-фізіологічного й психічного розвитку дітей молодшого шкільного, середнього шкільного та старшого шкільного віку (в ліву колонку) та педагогічні вимоги до врахування кожної особливості в навчально-виховному процесі (у праву колонку). Для самостійної роботи з модуля “Система освіти” студенти готують матеріали для прес-конференції “Освіта в країнах світу”.

Зміст розділу “Досягнення” залежить від студентів. На цьому етапі вивчення циклу педагогічних дисциплін він може бути ще й не заповнений, оскільки студенти в основному займаються репродуктивною та репродуктивно-творчою діяльністю, виконують частіше аналітичну діяльність, досить мало ще пропонується завдань, які передбачають розв’язання проблем, а отже, й умінь сприймати виникнення проблемної ситуації, формулювати проблеми, розв’язувати їх відомим способом або ж знаходити

нові способи, здійснювати перенесення засвоєних знань на розгляд нових, обґрунтовувати, доводити гіпотезу. Цей розділ навчального портфоліо починає інтенсивно заповнюватися при вивченні таких навчальних предметів: “Дидактика”, а особливо “Теорія виховання”, “Основи педагогічної майстерності”, “Методика виховної роботи”.

Отже, цінність роботи з портфоліо полягає у тому, що навколо нього може бути побудований процес професійної підготовки, в основі якого лежить формування пізнавальних особистісних якостей, які слугують основою подальшого самовдосконалення фахівця. Навчальне портфоліо є одночасно формою, процесом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів як з матеріальними продуктами, так і з процесом оволодіння навчальним предметом, практичною діяльністю, які призначені для демонстрації, аналізу та оцінки, розвитку рефлексії, усвідомлення та оцінювання майбутніми вчителями результатів своєї діяльності та власної суб’єктної позиції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Портфоліо в системі педагогічної діагностики // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 57–79.
2. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи. – К., 2005. – 108 с.
3. Загвоздин В.К. Портфель індивідуальних учбових досягнень: нешто большее, чем просто альтернативный способ оценки // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 31. – С. 117–125.
4. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійного самовизначення студентів вузу. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 255 с.
5. Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля учеников как одно из направлений индивидуализации обучения // Теория и практика продуктивного обучения. – М., 2000. – С. 21–25.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Завіна Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, перший проректор КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА – СКАРБНИЦЯ РОДИННОВИХОВНОГО ДОСВІДУ УКРАЇНЦІВ

Лариса ЙОВЕНКО (Умань)

У статті аналізується родинновиховна наповненість творів української літератури.

Формуванню стійкої потреби в оволодінні народним виховним досвідом, родинними звичаями й традиціями, виробленню практичних умінь і навичок здійснювати їхній аналіз, використовувати в навчально-виховному процесі сприяють заняття з **української літератури**.

У системі підготовки вчителя-філолога українська література є однією з базових дисциплін. Вона формує світоглядну позицію, етичну культуру майбутнього педагога, його моральне обличчя та художній смак.

Український народ упродовж тисячоліть виробив стійку традицію формувати національну свідомість, духовність засобами художнього відображення дійсності. Завдяки художнім образам, які розкривають

душевний стан, естетичні цінності, у молоді розвиваються емоційні, інтелектуальні якості, виробляється відповідний тип поведінки та спосіб життя [2, 36].

Українська література містить у собі величезний фактичний матеріал з народознавства, а особливо родинно-виховний досвід поколінь. М.Грушевський підкреслював, що українська література – це наша історія, духовність, філософія, в ній подано образ народу, його естетичні та моральні ідеали, а отже, й ідеали виховання. На величезну роль літератури в процесі формування особистості вказували також Г.Ващенко, М.Драгоманов, С.Єфремов, А.Кримський, І.Огієнко, О.Огоновський, праці яких ми використали в експериментальній роботі зі студентами.

Мета цієї статті – з'ясувати виховний потенціал української літератури, а завдання – виявити родинно-виховну наповненість творів українських письменників.

В основу створення програми з історії української літератури для студентів експериментальних груп було покладено родиннознавчий, дитинознавчий матеріал. Такий підхід сприяв формуванню в студентів доброти й чуйності, лагідності й ніжності, щирості й задушевності.

Значним етнопедагогічним потенціалом наповнена **давня українська література** (X–XVIII ст.). Ця дисципліна викладалася студентам експериментальної групи в теологічному руслі. Майбутнім учителям наголошувалось, що церква та релігія були одним із важливих факторів розвитку давньої української літератури, носіями добра, справедливості, любові, чесності, милосердя – тих рис та якостей, яких так бракує сьогодні. Пояснювали майбутнім батькам та вчителям, що причиною духовного зубожіння людини є насильницьке зруйнування християнських настанов, біблейських норм поведінки і моралі, відірваність родинного життя від церковних свят, постів.

Звісно ж, будь-яка мова про родинне виховання починається з аналізу Біблії – “Книги книг”. Студенти, а згодом і їхні діти мають передусім, засвоїти 10 головних заповідей Божих, а на аналізі біблійних оповідей створити власний ідеал людини. Тому на заняттях з цієї дисципліни багато уваги приділяється питанню зображення в літературі зазначеного періоду образу позитивного героя. Герої билин – це мужні, фізично досконалі патріоти рідної землі (Ілля Муромець, Добриня Никитич, Олексій Попович). Втіленням кращих жіночих рис виступає Ярославна, героїня „Слова о полку Ігоревім”, у якому чітко визначається психологія наших предків, дохристиянські вірування й традиції українців. Під час вивчення „Слова о полку Ігоревім” звертали увагу на фольклор, світоглядні уявлення русичів, їхні звичаї і традиції.

У творах давньої української літератури яскраво висвітлено вплив релігії на народну мораль, на формування національного ідеалу людини.

Апокрифічна література тих часів пропагувала серед народних мас морально-християнські та педагогічні погляди письменників давньої літератури. На цей фактор звертає увагу Г.Ващенко в праці “Виховний ідеал”: “Особливого поширення серед українського народу поглядів наших письменників на мораль і виховання сприяли церкви та монастирі... Церкви й монастирі в Київській Русі були майже єдиними вогнищами освіти. До них тяглися маси українського народу, щоб одержати від них настанови як керівництво у своєму щоденному житті. Література цього періоду мала переважно церковно-релігійний характер. Пошана до неї серед народу була дуже висока” [1, 116]. Тому під час занять ми звертали увагу студентів експериментальної групи на винятковий вплив апокрифічної літератури на розвиток у сучасників високоморальних якостей, формуючи цим самим у юнаків та дівчат погляд на цю літературу як на основу особистої та суспільної моралі, на ґрунті якої розвивалася народна мораль та національна свідомість українців.

Значне місце в літературі давнього періоду посідає “Повчання Володимира Мономаха” – твір, у якому закладено основи національної педагогіки, мовленнєвого етикету. Це проповідь основ християнської моралі, яка є першобазисом формування особистості дитини. Під час тезового опрацювання основних положень “Повчання” студенти аналізували досягнення педагогічної думки Київської Русі, звертали увагу на необхідність розвитку працелюбства, фізичної досконалості, виховання пошани до батьків, старших людей, жінок, формування в дітей любові та відданості Батьківщині, кращих людських та громадянських чеснот.

Велике значення для родинного виховання відіграв найвідоміший твір митрополита Іларіона (XI ст.) “Слово про закон і благодать”. Автор цього твору не підтримав візантійської ідеї виховання в дусі аскетизму, довів шкідливість для нащадків шлюбів між близькими родичами, необхідність пильного догляду за дітьми, покарання за погане ставлення до матері і т. ін. Вивчаючи “Слово про закон і благодать”, розповідали студентам про прийняття християнства та його вплив на подальший розвиток української нації, начала християнського виховання дітей у сім’ї.

У творчій спадщині Г.Сковороди також закладено основи національної етнопедагогіки, зображено утвердження народних морально-етичних принципів, розвиток патріотичних почуттів. В основі його доробку – ідея виховання гармонійної людської натури. Вивчаючи творчість Г.Сковороди, студенти глибше ознайомлюються з психологією та світоглядом рідного народу.

Г.Сковорода висміював прагнення дворян і козацької старшини виховувати своїх дітей за західноєвропейським зразком та за допомогою іноземних учителів. Під час вивчення творчості мислителя майбутні вчителі усвідомлювали основні константи батьківської науки – народжувати дітей,

зберігати та зміцнювати їм здоров'я, навчати їх вдячності і т. ін.

Під час вивчення курсу давньої української літератури ми намагалися допомогти зрозуміти кожному студентові експериментальної групи, що сьогодні – це ланка в безперервному сходженні нашого народу до втілення в життя свого національного, державного, морально-етичного ідеалу. Твори давньої літератури розкривають перед сучасниками основні естетичні категорії – добро та зло, красу та потворність, благо окремої людини та суспільства, що має нині неабияку актуальність.

Стосовно літератури більш пізнього періоду маємо визначити твори С.Васильченка, О.Кобилянської, М.Коцюбинського, І.Нечуй-Левицького, В.Стефаника, Лесі Українки, І.Франка, Т.Шевченка та ін., у яких досить часто знаходимо зразки традиційного родинного виховання українців.

Винятково важливою вважав роль сім'ї у результативному вихованні дитини Т.Шевченко. Для його творчості характерні найдетальніші відображення традиційних сімейних стосунків та родинної обрядовості. Поклоніння жінці-матері, змалювання інституту кумівства, вечорниць, весільної обрядовості, традицій звичаєвого права, проблеми сирітства, звеличення подружньої вірності, щасливого родинного побуту та рідної природи – найкращі родинні традиції – були для митця абсолютною цінністю.

Українська жінка-матір у творчій спадщині Т.Шевченка (поєми “Сова”, “Наймичка”, “Княжна”, “Відьма” та ін.) подана з такою силою, що важко знайти порівняння у світовій літературі. У багатьох своїх творах Тарас Григорович співчутливо зображає піклування матерів-вдів про дітей, а дітей про матерів, коли щоденна, наполеглива праця зміцнює людяність у родинних стосунках. Винятковою повагою до матері-трудівниці пройнята його поема “Наймичка”, в якій зворушливо зображено жінку-матір, що змушена все життя приховувати свої почуття від сина, ідучи на велику самопожертву заради його щастя.

Родинне виховання (особливо раннє), згідно з українською традицією, Кобзар також пов'язує насамперед із матір'ю. Велика місія матері – прищеплювати дитині любов до рідної мови, про що йдеться в “Гайдамаках”: “Не одцуравсь того слова, Що мати співала, Як малого повивала, З малим розмовляла...” [3, 40].

Такий підхід до вивчення творчості письменників давав змогу майбутнім учителям здійснювати відбір родинних обрядів та звичаїв, робити їхній аналіз, допомагав зрозуміти студентам, що українські родинні цінності наших письменників потрібно культивувати та популяризувати серед учнів, запобігаючи моральним відхиленням та вадам виховання.

І.Франко в чисельних своїх творах із величезною майстерністю викривав особливості виховання у родинах заможних українців. Прикладом цьому євір “Борислав сміється”, де письменник переконливо

змалював причини деструкції сім'ї капіталіста Германа Голдкремера, а також наслідки недбалого виховання сина Готліба. Автор наголошує на тому, що батьки зобов'язані проникати в психологію своїх дітей, розуміти їхні прагнення і сподівання. Надзвичайно цікаве щодо цього його оповідання “Малий Мирон”, у якому дається психологічна характеристика дуже обдарованого хлопчика. Але трагедія полягає у тому, що батьки зовсім не розуміють свою дитину, докоряють їй, називають сина “туманом вісімнадцятим”. Закінчуючи своє оповідання, І.Франко застерігає батьків від подібних помилок, закликає першовихователів дитини розвивати дитячі здібності, бути уважними до своїх вихованців.

Подібну наповненість мають і твори Лесі Українки, в яких вона наголошує на тому, що основу душевного єднання батьків і дітей потрібно закладати в дні раннього дитинства. Тільки маючи власних дітей за найближчих друзів, поважаючи їхню особистість, встановивши з ними сердечні стосунки, можуть батьки сподіватись, що пізніше їх буде з'єднувати не тільки біологічний зв'язок, а й почуття глибокої поваги та взаєморозуміння. На основі творчості письменниці можна зробити висновок про те, що проблема сімейного виховання надзвичайно хвилювала її, кінцевою метою виховного процесу в сім'ї вона вважала виховання громадянина.

Яскравим прикладом наслідків різного виховання є оповідання Лесі Українки “Приязнь”, де проводиться паралель між вихованням у родині поміщиків дівчинки Юзі та вихованням дочки бідного селянина Драки. У результаті неправильного виховання поміщички виростили самозакохану лицемірку, байдужу до інших людей – Юзю і, як протилежність їй, у селянській родині виростає сильна, вольова дівчина Драка, яка турбується про свою сім'ю, володіє трудовими навичками тощо.

Родинновиховну наповненість мають твори письменників ХХ ст. Зразком змалювання виховного досвіду української родини є “Зачарована Десна” О.Довженка, “Гуси-лебеді летять” і „Щедрий вечір” М.Стельмаха та ін.

Під час вивчення цих творів варто згадати про їхню автобіографічність. Зокрема, під час вивчення біографії Михайла Стельмаха ми розповідали студентам про дідуся і бабусю, яких так любив малий Михайлик, звертали увагу майбутніх філологів на роль фольклорного виховання у формуванні особистості письменника (розповідь дідуся про золоті ключі, свято першого снопа); згадували про матір та батька Михайлика, дядька Себастьяна, з яким приятелював Михайлик, і про дитячі пустощі та про дружбу з дівчинкою Любою. Також ми звертали увагу на умови виховання письменника в родині (під час вивчення біографії) та його світоглядну спадщину, аби визначити обставини формування його особистості – світогляду, переконань, етичних принципів та морального обличчя. Такий екскурс у дитинство письменника також є однією з форм реалізації

родинновиховного досвіду в навчальному процесі вищого освітнього закладу.

Студенти філологічного факультету Уманського педагогічного університету, навчаючись за вищеописаною програмою, здійснюють й індивідуальну роботу з української літератури. Зокрема, готуючись до іспиту з цієї дисципліни, у процесі практичної роботи студент веде читацький щоденник – зошит з аналізом прочитаного.

Схема 1.1

Схематична структура читацького щоденника

№ п/п	Назва твору	Автор	Рік написання	Короткий аналіз прочитаного	Змалювання родинно-виховного досвіду	Ритуально-мовленнєві формули	Примітки
1	2	3	4	5	7	8	9

Таким чином, у процесі вивчення курсу української літератури реалізуються основні завдання, поставлені на початку педагогічної освіти й фахової діяльності студентів-словесників та народознавців:

1. Акцентувати увагу студентів на родинновиховному аспекті творів української літератури, зокрема на змалюванні образу батька та матері, бабусі та дідуся, стосунків у родині, родинної лексики, фразеологізмів тощо.

2. Сформувані в студентів ідеал людини, ідеал національного героя-патріота, розвивати національну свідомість та самосвідомість.

3. Систематично працювати над реалізацією родинновиховного досвіду поколінь у власному житті та в педагогічній практиці.

4. Збагачувати знання студентів у галузі української літератури за допомогою індивідуальної самостійної роботи, що передбачає аналіз кращих творів літератури та узагальнення родинновиховного досвіду.

5. Регулярно працювати над словом, проводити лексичну роботу (вивчаючи ритуально-мовленнєві формули та пареміографію кращих зразків української літератури), допомагати студентам зрозуміти архаїчні форми людських стосунків, і звісно ж – стосунків у родині.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред.газ. „Полтавський вісник”, 1994. – 190 с.
2. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. Концептуальні положення. – Умань, 1993. – 109 с.
3. Шевченко Т.Г. Поєми та повісті. – К.: Дніпро, 1978. – 452 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Йовенко Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: родинне виховання у творах української літератури.

СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Наталія КАЛАШНІК (Вінниця)

У статті аналізується поняття „педагогічний моніторинг” та можливості його здійснення за допомогою модульно-рейтингової технології оцінювання навчальних досягнень студентів.

Проблематика дослідження. Докорінні зміни в соціально-економічних умовах життя українського суспільства викликали суттєві перетворення в системі освіти. Сучасна державна політика галузі вищої освіти спрямована на забезпечення потреб держави й суспільства в спеціалістах найвищої кваліфікації, професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам.

Очевидним є те, що будь-які зміни, котрі відбуваються у вищій школі, повинні впливати на основний показник вузу – якість підготовки спеціаліста, розуміння якого охоплює не тільки професійні знання, але й характер і рівень навчання в цілому, культуру, навички професійної діяльності, здатність самостійно приймати рішення.

Для управління якістю навчання потрібно мати інформацію про навчальні результати та про фактори, що впливають на ці результати. Розв’язанню такого завдання сприяє розробка та використання в навчальному процесі вузу педагогічного моніторингу.

У теорії соціального управління моніторинг розглядається як механізм контролю та спостереження за якістю навчання. Якість навчання та підготовку необхідно регулярно контролювати, щоб процес навчання залишився керованим [4].

Актуальним постає питання моніторингу як механізму відстеження, контролю та аналізу за якістю навчання, що дасть змогу виявити тенденції розвитку системи освіти.

Мета дослідження: розкрити поняття „моніторинг” застосованого щодо модульно-рейтингової технології навчання та простежити його ефективність в управлінні процесом засвоєння знань студентами.

Основний зміст статті: поняття „моніторинг” запозичене з техніки й означає постійне спостереження за будь-яким процесом для виявлення його відповідності бажаному результату. Найчастіше його пов’язують з організованим на науковій основі спостереженням за станом довкілля. У деяких працях термін „моніторинг” застосовується стосовно системи освіти. Це праці В.Бодрякова, Г.Єльнікової,

Є.Заїки, В.Лізінського, С.Подмазіна, В.Репкіна, Г.Репкіної, Д.Уїлмса та інших науковців.

Завдяки використанню моніторингу відстежується й оцінюється ефективність роботи навчальних закладів, забезпечуються матеріали для аналізу. Саме тому впровадження моніторингу є складовою державної програми в галузі прогнозування системи освіти.

Ми солідарні з думкою Г.Єльнікової, котра розглядає моніторинг як комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку.

На практиці педагогічний моніторинг вивчають на трьох рівнях:

- на рівні навчального закладу;
- на рівні регіону;
- на державному рівні [1].

С.Бабінець виділяє кілька підходів до з'ясування поняття „моніторинг”:

1. Моніторинг як система організації, збирання, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку.

2. Як процес неперервного наукового обґрунтування, діагностики – прогностичного стеження за станом, розвитком педагогічного процесу для оптимального вибору навчальних цілей, завдань, засобів розв'язання.

3. Як інструмент управління навчально-виховним процесом у системі „учень-учень”, „учень-педагог”, „педагог-адміністрація” [1].

Автори по-різному розглядають поняття, але можна визначити загальне, спільне з усіх визначених: *моніторинг* – це засіб вироблення нової інформації, постійне відстеження процесу, база для відпрацювання і коректування управлінських рішень. Він також передбачає наявність спеціально-вироблених стандартів [3].

Так, основними завданнями моніторингу навчальних досягнень є:

1. Отримання інформації про стан навчальних досягнень з основних навчальних дисциплін.
2. Виявлення тенденцій до змін стану загальноосвітніх досягнень.
3. Виявлення факторів, що здійснюють вплив на стан освітніх досягнень.

Отже, серед основних ознак моніторингу є система; спостереження; обробка, збір, збереження інформації; процес; об'єктивність; вірогідність результатів моніторингового дослідження; оцінювання результатів діяльності навчального закладу; інструмент управління навчально-виховним процесом.

Методи моніторингових досліджень навчально-виховного процесу передбачають спостереження, вимірювання, експеримент, аналіз, синтез, порівняння. У педагогічній науці можливе застосування методів

соціології (анкетування, інтерв'ювання, соціометрія та ін.); методів психології (тестування, рейтинг, метод парного порівняння, метод узагальнення незалежних характеристик); методу статистичної обробки даних, що дає змогу узагальнити та порівняти стан навчально-виховного процесу в системі «учень—учень», «учень — педагог», «педагог — адміністрація» [3, 56].

Методичний інструментарій моніторингових досліджень навчально-виховного процесу містить: сукупність показників, що визначають і впливають на якість освіти; нормативну базу; синтез інформаційного забезпечення системи моніторингу на основі аналізу наявних інформаційних потоків; технологію аналізу, оцінювання та узагальнення результатів моніторингових досліджень (В.Г.Казанович, Г.П.Савельєва).

Вивчення проблеми моніторингу як системи передбачає також надання відповідної методичної допомоги тому, хто буде його здійснювати.

В основі моніторингу навчальних досягнень студентів лежать різні технології, що уможливають об'єктивно оцінювати рівень підготовки студентів. Серед них особливе місце посідає модульно-рейтингова технологія оцінювання.

В основі модульно-рейтингової технології лежить модульна система з ефективним поточним контролем за засвоєнням знань студентами [2]. Модульно-рейтингова технологія дає змогу викладачу постійно контролювати процес навчання і повертати студента до пропущеного матеріалу. Ця система має на меті підвищити якість знань за рахунок щоденної самостійної роботи в семестрі. Все це є актуальним, тим більше, що МОН України було офіційно взято курс на впровадження модульно-рейтингової системи в усіх ВНЗ України.

Якщо мета навчального процесу полягає у передачі знань і вмінь від викладача до студента, то засобами досягнення цієї мети є, по-перше, регулярна робота студента протягом усього семестру і, по-друге, систематичний контроль набутих ним знань. Виходячи з цієї передумови, ми спробували узагальнити досвід використання в навчальному процесі модульно-рейтингової системи й методів підвищення об'єктивності оцінки знань студентів.

Модульно-рейтингова система складається з двох взаємозалежних і доповнюваних одна одну частин: модульної і рейтингової, які можуть функціонувати й окремо, але з меншою ефективністю.

Модульна система має на меті поставити студента перед необхідністю регулярної навчальної роботи протягом усього семестру. Це досягається розподілом навчальної дисципліни на великі блоки, по завершенні яких студент здає проміжні (модульні) іспити (ІІІ). Отримані ним бали за всі ІІІ додаються і становлять його рейтинг з даної дисципліни. Вагомість цих балів для студента підвищується тим, що при одержанні достатньої суми балів за всі ІІІ їхні результати можуть зараховуватися йому як підсумковий (семестровий)

іспит, тобто модульні іспити стають такими ж авторитетними, як і семестрові. Цим самим і розв'язується завдання привчання студента до систематичної навчальної роботи.

Принцип 1. Навчальна дисципліна поділяється на модулі так, щоб кожний з них містив завершені розділи, на вивчення яких календарним планом передбачається не менш 10–12 годин практичних або лабораторних занять. Як звичайно, навчальна дисципліна може бути розподілена на 2, 3 чи 4 модулі (в одному семестрі).

Рейтингова система має на меті дати об'єктивну розгорнуту оцінку знань (підготовленості) студента з усіх навчальних дисциплін у вигляді його рейтингу, що доцільно використовувати при будь-якій атестації студентів і при працевлаштуванні фахівців.

Найпростіший рейтинг студента – його середній екзаменаційний бал – не враховує значущість кожної дисципліни і, крім того, виявляється лише в підсумку навчання, що робить його пасивним показником. Для стимулювання студента рейтинг повинен бути активним показником, що змушував би студента прагнути до його підвищення. Для цього студент повинен знати про зміну свого рейтингу в процесі навчання, що досягається введенням модульних іспитів.

Принцип 2. Неможливо об'єктивно й кількісно (у балах) порівняти оцінку ставлення студента до навчання, його старанності, що виявляється у виконанні ним поточної роботи (домашніх завдань, графічних і лабораторних робіт і ін.) з оцінкою його знань навчальної дисципліни, що виявляються на іспиті.

Рейтинг студентів повинен складатися тільки з балів, отриманих ним при підсумковому контролі його знань, а сума балів, отриманих ним за поточну навчальну роботу, повинна розглядатися як допуск студента до підсумкового контролю знань.

Для оцінки кожного виду поточної роботи, що входить до модулю і виконаної студентом, зручно скористатися трибальною системою як найбільш оперативною. У цьому разі за виконання окремої роботи (завдання) будь-якого виду студент отримує від 0 до 3 балів залежно від якості її виконання (незадовільно – 0, задовільно – 1, добре – 2 і відмінно – 3 бали). Наприклад, за самостійне виконання однієї лабораторної роботи (ЛР) дається 3 бали, а за її правильне оформлення і здачу у визначений строк на даному ЛЗ — ще 3 бали, що змушує студента готуватися до виконання ЛР удома. При здачі виконаної й оформленої ЛР на наступних ЛЗ за кожний прострочений тиждень віднімається 1 бал. За виступ на семінарі так само як і за виконання домашнього завдання (ДЗ), за відповідь з поточного опитування, студент одержує від 0 до 3 балів. Перед ПП підраховується сума балів, набрана кожним студентом за час вивчення даного модуля. Мінімальна кількість балів за поточну роботу для допуску студента до ПП встановлюється як сума балів за всі види роботи, що входять до даного модуля, оцінені в 2 бали.

Принцип 3. Студент може бути допущений до ПП тільки при нагромадженні ним установленної суми балів за всі види поточної роботи, для чого необхідний її чіткий облік.

Щоб студент повірив у модульну систему, викладач не повинен протягом модуля змінювати умови допуску до ПП чи систему оцінки його роботи, з чим студент має бути ознайомлений заздалегідь і що може бути сформульоване як один із принципів успішного функціонування модульної системи: «не можна змінювати правила під час гри».

Максимальний рейтинг студента з окремої дисципліни кількісно має бути величиною, що допомагає викладачу обгрунтовано диференціювати студентів за їхніми знаннями. Для цього традиційних 5 (а точніше 4) балів явно недостатньо, а прийнятих у деяких ВНЗ 100 балів занадто багато. Ми використовуємо величину в 24 бала, що дає змогу у випадку застосування модульної системи ділити її на 2, 3 чи 4 модулі як величину, що є найменшим загальним кратним цим числам.

Тоді при розподілі курсу на 4 модулі за кожний з 4-х ПП студент одержує від 0 до 6 балів у залежності від якості відповіді.

Не слід дозволяти, а тим більше орієнтувати студентів на можливу перездачу ПП, що розхолоджує їх при підготовці до ПП і суперечить меті введення модульної системи.

Принцип 4. Не допускається перескладання модульних іспитів.

При анкетуванні більшість студентів відзначило, що в модульній системі основним стимулом до регулярної роботи була для них можливість бути звільненим від семестрового іспиту. Насправді, це не звільнення від іспиту, а зарахування результатів усіх ПП за підсумковий іспит. Для цього студент повинен виконати дві умови:

1-ша умова (за знаннями) – за всі ПП одержати в сумі не менш 15 балів (15–19 – добре, 20–24 – відмінно) і не мати за проміжні іспити 0 балів.

2-га умова (стосовно навчання) – з усіх модулів нагромадити визначену суму балів (за виконання поточних завдань), що повинна не менше ніж на 10% перевищувати суму встановлених мінімумів для допуску до ПП.

Принцип 5. Одним з важливих стимулів регулярного навчання студента є можливість одержати оцінку за підсумковий екзамен за результатами складання модульних іспитів.

Оцінка знань студента, набутих ним з певної навчальної дисципліни, не тільки підбиває підсумок його успішності, але найчастіше визначає і його здатність до подальшого навчання або самостійної діяльності, тобто значним чином впливає на долю людини. Тому немає сумнівів у тому, що така оцінка повинна бути максимально об'єктивною, запорукою чого, звичайно, є досвід та інтуїція екзаменатора. На практиці ж не тільки між різними дисциплінами, але й у межах однієї — між різними викладачами — не існує уніфікованого підходу до вимог на іспиті, тому що

досі не знайдені чи не обрані кількісні параметри навіть для проведення науково обгрунтованої межі між незадовільною і задовільною оцінками. Якщо в прийнятій нами чотирибальної системі «двійка» складає від «п'ятірки» 40%, то це, зрозуміло, зовсім не означає, що студент для отримання задовільної оцінки повинен знати 40 і більше відсотків від обсягу навчального предмета.

Зв'язок моніторингу з методикою його виконання виявляється у тому, що кожне окреме завдання може бути найкраще розв'язане за допомогою окремого методу або цілої системи процедур. Отже, моніторинг торкається різних аспектів навчального процесу: планування, доцільності постановки завдань навчального процесу, створення відповідних умов для роботи педагогічного колективу, надання відповідної методичної допомоги педагогам та доцільності внутрішнього контролю, відповідної аналітичної діяльності щодо з'ясування результативності навчально-виховного процесу, впровадження нових педагогічних технологій тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабінець С. До питання моніторингу як засобу прогнозування // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С.125–127.
2. Бойцова Є., Дроздов В. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий // Высшее образование в России. – 2005. – №4.
3. Касьянова О. Розробка і використання педагогічного моніторингу у навчально-виховному процесі // Рідна школа.– 2000.–№ 4. – С.36–39.
4. Ляшенко О.І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: 36. наук, праць до 10- річчя АПН України. Ч. 1. –Харків: ОВС, 2002. – С.243–249.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калашнік Наталія Василівна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: проблеми контролю навчальних досягнень студентів, дидактичні засади застосування тестового контролю та оцінювання знань студентів, дидактичні засади навчання студентів іноземних мов.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

Валентина КВАС (Кіровоград)

У статті подано аналіз проблеми взаємодії і взаємозв'язку суспільства і природи в історії філософії та педагогіки, наголошено на значенні історії філософської думки й педагогіки у формуванні екологічної культури.

Проблема взаємодії і взаємозв'язку суспільства й природи завжди викликала особливий інтерес у наукових дослідженнях. Людина є невід'ємною частиною природи. Її життєдіяльність повною мірою залежить від стану природного середовища. Саме жива природа, з надр якої еволюціонувало людське суспільство, обумовлює життєдіяльність природного середовища. Проте ХХ століття характеризувалося різким порушенням рівноваги природного середовища.

Усвідомлення людством наслідків своєї життєдіяльності поставило екологію в ряд тих проблем, розв'язання яких виходить за межі державних кордонів, об'єднує політичні, економічні та культурні уклади суспільств.

Досвід, набутий людством у розв'язанні екологічних проблем у світовому масштабі, засвідчує, що якими б досконалими не були прийняті законодавчі акти, без участі широких мас населення зберегти природу неможливо. Тому екологічна свідомість усього людства в розв'язанні нагальних екологічних проблем є вирішальною.

Важливе місце у формуванні екологічної свідомості займають екологічна освіта і виховання, які слід розглядати як єдине ціле, бо вплив соціальної інформації, виховних зусиль іде одночасно на двох рівнях – раціональному та емоційному. Однак кожен

з цих процесів має свою специфіку. Якщо екологічну освіту пов'язують головним чином з навчальним процесом (пізнання суті самої людини, взаємозв'язків, які в ній відбуваються, і вплив на сферу раціонального мислення), що є основою формування світогляду, принципів, позицій, то екологічне виховання, яке здійснюється як у навчальному процесі так і в різноманітних формах позааудиторної роботи, спрямоване переважно до емоційно-чуттєвого світу особистості й сприяє формуванню екологічної культури через гуманістичне світовідчуття.

Необхідність зміни масової екологічної свідомості, яка породжена практикою та обгрунтована вченими, змушує по-новому підійти до завдань виховання й освіти майбутніх учителів, бо саме їм насамперед належить розкрити наукові основи охорони природи. Екологічна освіта й екологічне виховання вимагають поєднання спеціалізації і комплексності, які тісно пов'язані між собою. Так, природоохоронна професіоналізація вимагає для свого закріплення і розвитку використання всіх можливих форм навчання і різних дисциплін. Та все ж у всьому різноманітті необхідно виділяти головне – у цьому разі таку дисципліну, яка змогла б відіграти інтегративну роль у багатоплановому осмисленні складної екологічної проблематики.

Для спеціаліста з вищою освітою, який бере участь у розв'язанні теоретичних і практичних завдань природокористування та охорони природи, необхідне чітке визначення своєї світоглядної позиції, усвідомлення соціальної сутності

природокористування, оволодіння загальними прийомами філософського аналізу і синтезу. Тому у формуванні нової екологічної свідомості неможливо недооцінювати роль філософії і педагогіки.

У науковій літературі історико-філософський аспект стосунків людини і природи розглядали В. Андрущенко, Г. Бачинський, Л. Білик, М. Достовалова, М. Кисельова, В. Крисаченко, І. Круть, Л. Лисіна, О. Салтовський. Ми ж зупинимося на аналітичному узагальненні генезису світоглядних підвалин цього феномена.

Гіпотеза нашого дослідження полягає у наступному: якщо історія філософської думки й педагогіки виступають теоретичними джерелами екологічної освіти й виховання, то філософське обґрунтування проблем взаємозв'язку суспільства й природи має велике дидактичне значення у формуванні екологічної культури, бо допомагає ґрунтовно розібратись у співвідношенні природних і суспільних закономірностей, усвідомити протиріччя в розвитку взаємозв'язків суспільства і природи, зрозуміти роль суспільства в перетворенні природи і відповідальність за це людства та особистості.

Ставлення до природи і зміст цього поняття в різні історичні періоди були, звичайно, різними. Тривалий час людина сприймала природу й суспільство як єдине, недиференційоване ціле, а це означає, що не існувало понять “суспільство”, “природа” і їх сучасному узагальненому вигляді, яке передбачає чітке розмежування виражених ними об'єктів. Слово “природа” давньогрецького походження і в перекладі означає створювати, відтворювати, виникати, рости і т. д. Цей термін, ймовірно, виник серед лікарів, а потім уже на межі VI – V століть до н.е. міцно влився в натурфілософську літературу [5].

Антична філософія розглядає витoki теоретичного ставлення до природи. Роздуми перших давньогрецьких мудреців концентрувались навколо категорії “першоначала”, у якості якого виступали різні природні стихії – вода, земля, повітря, вогонь. В подальшому з поняття фізичної природи відокремилася категорія “матерія”. Значного поширення набуло поняття “космос” у значенні “порядок”, “впорядкованість у світі”. І все ж природа залишалась центральним поняттям античної філософії, хоча тоді, а потім і впродовж багатьох століть воно застосовувалось у розумінні “субстанція”, “матерія”.

Поруч з таким абстрактним підходом, античним філософам властива виняткова любов до життя, милування явищами природи, визначення її за еталон для розвитку свого духу, – що вказує на розвиток естетичного ставлення до природи. Що ж стосується власне філософського розуміння єдності природи і суспільства, то в античній науці не спостерігається навіть ознак усвідомлення цього протиріччя.

Для середньовіччя характерний був такий архетип сприйняття природного середовища, за яким природа була символом божества, управлялася божественними силами. Навколишній світ являв

собою арену боротьби небесних і демонічних сил, у чийих руках людина відчувала себе іграшкою. “Без віри в Бога і без допомоги божественної благодаті людина потрапляє в таке становище, що в неї більше не має того твердого статусу – бути вищою в ряду природних істот, а з вірою вона відразу опиняється далеко за межами всього природно-космічного, вона безпосередньо пов'язана живими особистими узами з творцем усього природного” [6].

Суть середньовічного методу пізнання – в апології логосу. Фома Аквінський (один з найвизначніших теологів свого часу) збудував ієрархічну впорядковану картину світу, у якій істини розуму узгоджувалися з істинами віри. Він пристрасно доводив буття Боже, виходячи з розпорядку природи, і абсолютну владу Творця над світом. “Ми переконуємося, що предмети, позбавлені розуму, якими є природні тіла, підпорядковуються доцільності. Це випливає з того, що їхні дії або завжди, або в більшості випадків спрямовані на найкращий вихід. Отже, вони досягають мети не випадково, а керовані свідомою волею. Через те, що вони позбавлені розуміння, то можуть підпорядковуватися доцільності лише тією мірою, якою їх спрямовує хтось обдарований розумом і розумінням, як стрілець спрямовує стрілу. Отже, є розумна істота, що покладає мету всього, що відбувається в природі, і ми її називаємо Богом”. Таким чином, природа, згідно з цими поглядами, є лише підніжжям і підготовкою небесного царства благодаті, постає перед людьми як ієрархія мертвих форм, що колись були створені Богом і з тих пір лишаються незмінними [1].

Одна з найважливіших рис християнського ставлення людини до природи – двоїстість, протиставлення духу людини її тілу (плоті). Згідно з цим, людину з божественним, вічним, небесним ріднить її розумна душа, а з тваринним початком – чуттєвість. Нероздільність людини із земним життям і зумовлює її вічну “тріхонієвість”. Про одвічну боротьбу цих двоїстих начал людської природи – божественної і земної – писав один із перших християнських теологів Августин Блаженний: “Два града створено двома видами любові: земний – любов'ю до себе, доведеною до зневажання Бога, а небесний – любов'ю до Бога, доведеною до зневаги самої себе” [1]. Тілесний бік людського життя зводився до повного презирства. “Коли людина живе по людині, а не по Богу – вона уособлення диявола” [1].

Таке двоїсте ставлення до природи приводило до того, що одні релігійні мислителі славили природу як творіння Бога, тоді як інші вважали, що людина як вище творіння Бога – “вінець природи” – може робити з нею все, що їй заманеться. Це не могло не позначитися на ставленні людини до природи, яке ставало дедалі агресивно-прагматичнішим.

Культура епохи Відродження – це передусім культура ранньобуржуазного суспільства. Просвітницька доба розпочалася з рішучого заперечення схоластики. Робляться спроби позбутися

релігійного дуалізму, поновити в правах природне, чуттєве начало і витіснити Бога як творця на другий план.

У епоху Відродження спостерігається переорієнтація художньо-естетичної свідомості в ставленні до природи. Трактати того часу збагачують нашу свідомість розумінням багатства буття природи, показують, що природа задовольняє любов людини до прекрасного, що в мистецтві життя людини співвідноситься з життям природи. Тобто можна простежити, що посилюється інтерес до ціннісних аспектів природи.

З XV століття починається теоретичне обґрунтування проблеми єдності й протиріччя природного та культурного (суспільного). Природа в розумінні обробітку, взрощення, протиставляється натурі, та одночасно остання визначається вихідною передумовою культури. Великі педагоги-гуманісти визнають природу як джерело пізнання і майстерності (Дюрер, Л.Б. Альберті). Безпосереднє звернення до природи як до джерела пізнання було необхідністю і вимогою епохи великих відкриттів.

Загалом проблема природи в епоху Відродження постає однобічно – у плані природних можливостей людини прилучитися до культури. Це зрозуміло, бо в центрі уваги суспільної думки виявилася людина, гармонія її фізичних і духовних сил, причому перевага надавалася саме духовній стороні. Такий акцент згодом привів до того, що протиріччя суспільства і природи у філософській літературі аналізувалися переважно як порушення цілісності “внутрішньої природи” людини. Разом з тим геніальним мислителям удалося вже тоді на емпіричному рівні зафіксувати конфліктний бік протиріччя суспільства і природи. Леонардо да Вінчі писав: “Западе на землю більша частина великих лісів. Нічого не залишиться на землі чи під землею, що б не переслідувалося, не переміщалося або не псувалося, і те, що накопичилось в одній країні, передається в іншу” [3]. У такій формі відобразилася, мабуть, у свідомості людини того часу наслідки однієї з перших антропогенних екологічних криз, яку викликала масова вирубка лісів на потребу кораблебудування в часи Римської імперії.

В епоху Нового часу центром духовного життя стає наука. Спостерігається механістичний підхід до людини, раціоналізація виховання та утилітарно-практичний підхід до природи, який, з одного боку, був пов’язаний з нагромадженням знань про природу, а з іншого – з тим, що науково-технічний прогрес розвинувся ще не настільки, щоб загрожувати природі. Саме тому у філософській літературі того часу чітко не усвідомлювався конфлікт між природою і суспільством. Визначальними для цієї епохи стали філософські ідеї Ф. Бекона і Р. Декарта. Формується настанова: культура вища за натуру, ставиться питання про вищість людини над природою. Р. Декарт доводить необхідність створення практичної філософії, пов’язаної з розвитком техніки, з мануфактурно-ремісничою працею, з матеріальним добробутом

індивіда і суспільства: “Можна досягнути знань, дуже корисних у житті, і замість тієї умоглядної філософії, яку викладають у школах, можна знайти практичну, за допомогою якої, знаючи силу і дії вогню, води, повітря, зірок, небес і всіх інших тіл, що оточують нас, так само чітко, як ми знали заняття наших ремісників, ми могли б стати господарями і володарями природи” [1].

Разом з тим Новому часу та епосі Відродження ми завдячуємо глибокими ідеями про взаємозв’язок суспільства, природи і людини, про роль природи у вихованні. Саме в цей час у “Великій дидактиці” Ян Амос Коменський обґрунтував один з найважливіших принципів педагогіки – принцип природовідповідності, суть якого в тому, щоб освіта і виховання здійснювались у згоді з навколишньою природою і природою самої людини – внутрішньою природою. В останній є все для природно-гармонійного розвитку; важливо лише, щоб всі здібності людини набували руху, щоб не одна з них не була забута педагогом [2].

Таким чином, у зазначену епоху сформувався такий архетип сприйняття природного середовища, коли воно розглядалося з позицій суворої утилітарної призначеності як невичерпне джерело багатств. Цей архетип утвердився на багато років і, по суті, є домінуючим понині. На нього не змогла істотно вплинути ні філософія І. Канта, ні Г. Гегеля, ні Й. Фіхте, оскільки світ природи і світ людини в них не взаємодіяли один з одним. А позиція Й. Фіхте взагалі звучала категорично: “Я хочу бути володарем природи, а вона повинна служити мені. Я хочу мати на неї вплив, що відповідає моїй силі, вона ж не повинна мати на мене впливу... я повинен бути незалежним від природи і взагалі від будь-якого закону, який не я сам собі поставив” [1].

В епоху Просвітництва ще більше вкорінюється думка про те, що людина є витвором природи. Набувають подальшого розвитку ідеї естетичного виховання, котрі ґрунтуються на розумінні природи як реальності.

Більшість діячів Просвітництва вбачали в природі витоки прекрасного й доброго. Так, засновник естетики Баумгартен уважав наслідування природи найвищою метою художника. Гердер, називаючи художника “слугою природи” і відстоюючи реалістичні принципи естетики, закликав шукати в живій природі причину краси [4]. У педагогіці Гердера постає ряд важливих проблем, звернених у майбутнє: єдність навчання і виховання, загального розвитку й професійної освіти, ціннісної спрямованості виховання. Щодо принципу природовідповідності, то Гердер уважав, що необхідно привести природу в гармонійну відповідність із собою, і самого себе – з природою. Як і інші мислителі свого часу, Гердер не розрізняв протиріччя суспільства і природи, вважав, що людина гармонійно існує в природі.

На межі XVIII – XIX століть роль природи в детермінації деяких сторін суспільного життя дещо перебільшується, абсолютизується, що знайшло

відбиття в географічній школі в соціології (Монтеск'є, Е. Реклю, Л.І. Мечніков). Саме її представникам ми зобов'язані терміном “географічне середовище”, яке ввів Г.П. Плеханов. Поруч з цією тенденцією в країнах Європи та Америки в цей час з'являється романтичний рух. Усім романтикам була притаманна любов до природи, прагнення безпосереднього розуміння її явищ. Ймовірно, все це слід розглядати як реакцію на тенденцію раціоналізації мислення, освіти і виховання в умовах переважання утилітарно-практичного й наукового підходів до природи.

Науковий підхід до вивчення природи поширювався і серед педагогів. Так, К.Д. Ушинський шукав способи природнонаукового обґрунтування педагогіки, спираючись на дарвінізм. Його педагогічні ідеї розвивались у руслі принципу природовідповідності, який він трактував дещо інакше, ніж його попередники. Під природовідповідним навчанням він розумів свідоме використання природних задатків з урахуванням психофізіологічного розвитку дітей. Він також указує на величезний виховний вплив краси природи в розвитку особистості [2]. Незважаючи на це, питання охорони природи він не приділяв уваги. Більше того, він розглядав природу як знаряддя для досягнення своєї мети: “Людина опановує природу, її таємниці, закони і змушує її діяти відповідно до своїх цілей”. Ця думка була провідною в ХІХ столітті.

Впродовж усього цього періоду були лише поодинокі голоси на захист природи, які належали окремим вченим і художникам слова.

Перша наукова конференція з проблем охорони природи відбулася лише в 1913 році в Берні. Її матеріали склали зміст книги “Світова охорона природи” (Петроград, 1915). [2]

З ХХ століття застосовується науковий підхід до проблеми взаємодії суспільства і природи, а відповідно, і до проблеми екологічної освіти і виховання. Дана методологія є підґрунтям розвитку вітчизняної педагогіки. Так, наприклад, В.О. Сухомлинський великого значення надавав природоохоронній роботі, впливу природи на формування і розвиток особистості дитини. “Світ, який оточує дитину, це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Я бачу виховання в тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, розуміла як велику таємницю залучення до життя в природі...” [7].

Та все ж зі зростанням технічних можливостей людини орієнтація на підкорення природи ставала дедалі більш явною. Це призвело до глобальної екологічної кризи у ХХ столітті, до постановки питання про існування самої людини і створеної нею цивілізації. Настав час усвідомити необхідність докорінного перегляду відносин, що склалися в системі “людина - природа”. Важливу роль у цьому відіграє вчення В. Вернадського про перехід біосфери в ноосферу.

В. Вернадський визначав ноосферу як перетворену людством біосферу Землі на засадах розуму і соціальної справедливості: “...Людство, взяте в цілому, стає могутньою геологічною силою. І перед ним, перед його думкою постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого. Цей новий стан біосфери, до якого ми, не помічаючи, наближаємось, і є ноосфера” [8].

Йдеться про утвердження нового архетипу сприйняття природного оточення - розгляду природи як найважливішої цінності, що потрібна людині не лише як матеріал - сировина, а й як “щось ні людиною і ніким не створене, споконвічне, нерукотворне”, щоб долучитися до безмежності природи. Така згармонізованість, оптимізація взаємовідносин суспільства і природи (враховуючи забезпеченість еквівалентного обміну речовини з природою) неможливі не тільки без відповідного технологічного забезпечення, а й без високого рівня екологічних знань і відповідної поведінки, тобто без належної екологічної культури. Отже, подолання екологічної кризи, яка вразила всі континенти земної цивілізації, у сучасних умовах може здійснюватися тільки в межах сформованості екологічної культури як особливої специфічної і, певно, найістотнішої форми культури в цілому.

У наш час екологічна освіта і виховання в різноманітності всіх своїх аспектів постає однією із центральних проблем. Для її теоретичного й практичного розв'язання необхідно застосовувати не лише досягнення сучасної науки, філософії, мистецтва і педагогіки, а і весь досвід минулого, враховуючи як позитивні, так і негативні моменти. Передусім, на наш погляд, це стосується історії філософсько-естетичної думки і педагогіки. Саме вони виступають як первинні теоретико-методологічні джерела екологічної освіти і виховання. Зрозуміло, що ми проаналізували лише творчість окремих видатних діячів філософсько-педагогічної думки. Та навіть цей довідок указує на те, що не можна звужувати завдання екологічного виховання до охорони навколишнього середовища. Крім того, екологічна освіта в сучасних умовах не повинна зводитися до засвоєння певної суми знань про природу, її взаємозв'язки чи до локальної практичної діяльності з охорони природи. Це дуже важливі аспекти. Мало того, культуру індивідуальної поведінки в природі виховати раціональним способом не можливо. Її необхідно формувати соціально-психологічним способом морально-естетичного виховання, за допомогою якого знання перетворюються на переконання та вчинки. Лише за таких обставин екологічне виховання буде ефективним і призведе до формування екологічної етики. Центральною фігурою процесів навчання і виховання є вчитель. Саме від його професійної підготовки, кваліфікації, творчої майстерності залежить ефективність формування екологічної духовності й культури.

Творче, критичне використання досвіду формування екологічної культури майбутніх учителів може сприяти поліпшенню системи роботи з підготовки випускників ВНЗ до екологічного виховання.

Саме тому, що головна роль у цьому процесі належить вчителю, передусім необхідно сформулювати екологічний професіоналізм вчителя, тобто достатній для творчого розв'язання завдань професійної діяльності рівень розвитку екологічної культури й самосвідомості. Тому не може бути сумніву, що формування екологічної культури майбутніх учителів є загальнодержавною проблемою, розв'язання якої залежить від подальшого вдосконалення педагогічної теорії і практики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білик Л.І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної

роботи вищого технічного навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Черкаси, 2005.

2. Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя. С.Н. Глазачев. Волгоградский пед. ин-т. Сборник научных трудов. – 1983.

3. Леонардо да Винчи. Избранное. М., 1952. – с. 168-169

4. Овсянников Л.Ф. История эстетической мысли. М., 1978, с. 184

5. Рожанский И.Д. Понятие природа у древних греков. – Природа, 1973, №3.

6. Соколов В.В. Средневековая философия. М., 1979.

7. Сухомлинский В.О. Выбранные творения: У 5 Т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Квас Валентина Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна спрямованість майбутніх вчителів.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В.Б.АНТОНОВИЧА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Марія КІЯН (Кіровоград)

У статті, на основі аналізу педагогічної діяльності й теоретичної спадщини Володимира Антоновича, розглядається процес створення системи національного виховання в Україні другої половини XIX ст. Пропонується розроблена ним концепція і методологія підготовки кадрів національної інтелігенції.

Наукова постановка проблеми. Ідею національного виховання, започатковану ще Я.А.Коменським, активно розробляли педагоги практично всіх європейських народів. Стимулювала пошук ідеї розробки національної свідомості, а також праці Ж.Руссо, Й.Гердера та Й.Фіхте.

В українській педагогіці ідея національного виховання пов'язана з громадсько-народницьким рухом, з притаманними йому ідеалами співпраці інтелігенції та народу, культом народної мови й письменства, практикою зародження національно-політичної ідеології.

Непересічна роль у цьому процесі належить Володимирі Антоновичу (1834–1908 рр.), відомому ідеологу Українського Національного Відродження, видатному вченому, педагогу й громадському діячу. Його творчість знаменує цілий етап розвитку вітчизняної культури другої половини XIX століття. З іменем Антоновича пов'язаний також процес складання педагогічної системи, збудованої на засадах національного виховання і розбудова науково-освітніх інституцій в Україні.

Мета цієї статті – на основі огляду педагогічної діяльності й теоретичної спадщини Володимира Антоновича показати процес зародження ідеї національного виховання в українській суспільно-політичній думці другої половини XIX ст.

Незважаючи на те, що Антонович протягом усього життя займався педагогічною діяльністю і виховав

плеяду національно-свідомих особистостей, що стали окрасою української науки (враховуючи таку харизматичну постать, як Михайло Грушевський), його провідні виховні ідеї, та навіть спектр педагогічної діяльності не стали об'єктом спеціальних досліджень. У посібниках з історії української школи і педагогіки відсутня будь-яка інформація про одного з фундаторів концепції національного виховання, організатора перших народних шкіл.

Тому мета пропонованої статті полягає у намірі сформулювати загальне уявлення про спектр педагогічної праці Антоновича, показати якоюсь мірою розроблену ним концепцію національного виховання, що відповідала завданням розбудови системи освіти в Україні.

Виходець із середовища декласованої польської шляхти Правобережної України, Антонович виховувався на засадах європейського гуманізму й демократизму, що позитивно позначилося на його ідейних переконаннях і світоглядних позиціях. Уже в роки навчання в Київському університеті Св. Володимира він спільно зі своїми однодумцями, так званими “хлопоманами”, співчуваючи закріпаченому українському селянству, виношує ідею народної освіти. Під час літніх студентських канікул Антонович із запалом віддавався навчанню дітей і дорослих грамоти в селі Брицькому на Вінничині. З метою поширення освіти він 1858 року виношує ідею підготовки до видання необхідних підручних засобів українською мовою, що мали складатися з азбуки, хрестоматії, граматики, арифметики, географії, загальної та української історії, а також Св. Письма. В одному з листів Антонович пише: “Ми утворили маленьку компанію з наміром підготувати до видання

необхідних підручних засобів українською мовою, прилаштованих до очікування теперішніх реформ селянського побуту, сільських училищ” [1, 20].

На основі просвітницьких ідей Антонович організує 1859 року одну з перших в Україні “народну” семирічну школу для селянських дітей. Очолований ним гурт студентів, переважно польського походження, узяв на себе повне утримання 15 хлопців. Студенти щоденними заняттями по черзі у власних приміщеннях, українською та російською мовами намагалися пройти зі своїми учнями гімназійну програму, маючи на меті подальший їхній вступ до училищ, що мали бути створені урядом після відміни кріпосного права [2, 315]. Антонович викладав у цій школі історію та географію й утримував кількох сільських хлопців за власні кошти [3, 184].

Після розколу в корпорації польського студентства, що виникла в результаті відсутності єдності поглядів на українське національне питання, семирічна школа залишилася з українською гміною на чолі з Антоновичем. Незабаром вона була прийнята під опіку Київської громади, зберігши свій таємний статус та демократично-українське спрямування. Антонович разом зі своєю дружиною Варварою Міхель брали в роботі цієї школи найбезпосереднішу участь та навіть завідували нею.

Принцип комплектації народної школи був розроблений Антоновичем і зводився до того, що “самі члени Громади вербували та постачали до неї учнів, вибираючи здібніших юнаків із селян і офіційно оформляючи їх наче для своєї послуги, а в дійсності держали та вчили як своїх вихованців” [4, 282].

Поряд з Антоновичем у школі викладали Т. Рильський (батько відомого згодом українського поета М. Рильського), Б. Познанський та інші відомі діячі українського громадського руху 60-х років XIX століття.

Коли 1862 року всі народні школи були офіційно закриті, викладачі семирічних шкіл, створені громадянами, порозбирали їхніх учнів. Антонович узяв до себе додому з метою довчити, одразу чотирьох селянських хлопців – Є. Томашевського, В. Панченка, О. Шапченка, І. Байку, які згодом, незважаючи на своє соціальне походження, успішно навчалися в офіційних навчальних закладах Києва та навіть займали (як, наприклад, В. Панченко) високі адміністративні посади, зберігши при цьому українофільські симпатії, прищеплені під час навчання в народній школі Антоновича [3, 285].

Окрім нелегальної педагогічної діяльності, Антонович певний час викладав географію в офіційно дозволений школі, яка діяла в приміщенні університету. Менш регулярно він проводив заняття серед подільського міщанства, у кожум’яків і богомазів, розповідаючи історичні епізоди з українського минулого та читаючи “Кобзаря” [5, 3].

Викладацько-педагогічна діяльність Антоновича в середовищі української молоді викликала шалену лютю польського панства. Місцеві поміщики при підтримці

езуїтів навіть влаштували над ним дворянський суд, на який зібралось понад 60 вельмож. Одним з головних стало звинувачення про поширення Антоновичем серед селян “Траматки” Куліша з українською абеткою і навчання українською мовою. Антонович глибоко логічними доводами спростував ці звинувачення і доводив, що саме виховання на рідній народній основі може забезпечити гармонійний розвиток особистості [6, 240].

Таким чином, ще в роки студентського навчання наочно виявився педагогічний талант Антоновича, його здібність до організаційної діяльності та позначилися перші контури уявлень на освітньо-національний процес.

Після закінчення історико-філологічного факультету Київського університету Антонович отримав право вже офіційно займатися викладацькою діяльністю. Протягом певного часу він працював кандидатом-педагогом у Першій Київській гімназії, викладачем латинської мови, а згодом, у 1862–1865 роках, учителем загальної історії київського кадетського корпусу. Досить тривалий час він також читав лекції ще в одній навчальній установі – київських Вищих жіночих курсах. Але пік педагогічної праці Антоновича припадає на 70-ті – 90-ті роки, коли він у ранзі доцента, а згодом професора кафедри російської історії викладає у Київському університеті. Саме в цей проміжок часу остаточно складається система організації навчального процесу, методика проведення занять та ідейна мотивація у підготовці національно-свідомих кадрів української інтелігенції.

Курси, які викладав Антонович, по різному оцінюються його учнями. Всі вони одноставні в думці, що педагог не був першокласним лектором й оратором. Мова його, в якій досить виразно відчувався польський акцент, була повільною і тихою. За словами одного з вихованців Антоновича, у його розповідях “не було й тіні красномовства, але ніяке красномовство не могло б викликати те враження, яке викликала ця нехитра за зовнішньою формою, але глибоко продумана і змістовна мова. Це не була риторика, заздалегідь складена шаблонна розповідь, а розповідь педагога задля молоді про минуле життя рідного краю, обов’язок перед Батьківщиною, справою служіння народу, з якого слухачі його вийшли” [7, 54].

Заняття, що проводились Антоновичем, відзначає одна з курсисток, “мали одну характерну особливість – вони були надзвичайно архітектурні. Слухаючи їх, здавалося, ніби перед вами поступово вимальовується якась ставна будова, окремі частини котрої помітно і гармонійно зливалися в одне ціле: ясно й чітко визначалось найголовніше, потім другорядне, часткове і т. д. Тому, прослухавши лекцію, можна було без труднощів повторити її з початку до кінця” [8, 96].

Окрім лекційних курсів, Антонович вів в університеті історичний семінар. Потрібно зауважити, що ця форма навчання лише пробивала собі дорогу в системі викладання історії тогочасної Росії. Антонович

один з перших серед вітчизняних педагогів оцінив можливість ефективного використання академічного семінару для залучення найздібнішої молоді до творчо-пошукової праці.

Сама організація і методика проведення були поставлені Антоновичем у руслі навчально-педагогічної традиції, розроблених в Німеччині Л. Ранке та його школою. Він уміло розширював знання своїх учнів, старався викликати їхню цікавість до науки, привчав до самостійної праці. Причому, за спогадами відомого українського вченого В. Ю. Данилевича, намагався дати студентам щонайбільше ініціативи: вони самостійно читали, перекладали, розбирали пам'ятки. Антонович виправляв помилки своїх учнів, доповнював зроблений коментар, причому "пояснення були настільки широкі, що аудиторія отримувала багатий запас відомостей з курсу, що викладався" [9, 387].

Один з методичних прийомів, які використовував Антонович у своїй педагогічній практиці, пов'язаний з диференційним підходом до навчання. Ознайомившись з інтелектуальними можливостями своїх учнів, Антонович найздібнішим з них пропонував скласти реферат з однієї із задалегідь визначених ним наукових проблем. При цьому запропоновані педагогом теми давали можливість попрацювати самостійно, бо досить часто стосувалися питань, що виходили за рамки загальноосвітньої програми. Тому кожний здібний вихованець Антоновича міг виявити ініціативу, оскільки, взявши тему, змушений був працювати тільки самостійно.

Теми рефератів Антонович ніколи не ставив широко, намагаючись привчити своїх учнів до скрупульозного аналізу, позбавити верхоглядства, а головне, переконати, що навчання – це насамперед копітка й систематична праця, яка вимагає чіткої самоорганізації та самостійної праці.

У силу реалій тогочасного життя надзвичайно обережний у своїх публічних виступах Антонович ніде відкрито не декларує наявність у розробленій ним педагогічній системі елементів національного виховання. Однак, неупереджений аналіз змісту викладацько-педагогічної діяльності засвідчує, що він, безперечно, діяв за чітко осмисленою схемою, суть якої полягала у вихованні й підготовці до реалій тогочасного життя молодих кадрів української національної інтелігенції.

Виявивши вже на перших курсах особистості, які відзначалися симпатіями до рідної історії, Антонович робив усе від нього залежне, щоб "підтримувати їхні наукові прагнення, не вбиваючи енергії у молодій людині та прагнучи всіма можливостями досягнути поставленої мети в справі патріотичного виховання" [9, 388]. Для того, щоб підіграти національні почуття, він завжди пропонував своїм вихованцям вивчити побут, мову, звичаї та історію тієї місцевості, вихідцями якої вони були. Він був переконаний, що саме любов

до рідного краю стане стимулом подальшої діяльності, а по можливості й наукової творчості.

До найбільш національно-свідомих вихованців з числа курсисток і студентів Київського університету Антонович додатково проводив заняття у приватних приміщеннях. У 80-х роках він прочитав кілька дуже важливих для української науки курсів з історії української культури, історичної географії, антропології та історіософії. Ця жвава викладацько-педагогічна діяльність Антоновича як у рамках офіційних навчальних закладів, так і поза його межами, мала не лише загальноосвітнє, але й ідеологічне підґрунтя. У результаті його педагогічної праці склалася певна концепція національної освіти, а також популяризувалася сама українська ідея, що неухильно приводило до зростання кількості національно-свідомої української інтелігенції і педагогічних кадрів.

Духовна єдність Антоновича та його вихованців не переривалась із закінченням навчання і тривала протягом подальшого часу. У традиційній для своїх учнів-випускників екскурсії по Києву він націлював їх на потребу проводити життя кожного з них таким чином, щоб "стати корисним членом і родині, і громадянству, і тій країні, що кожному з них дала можливість присвоїти і розвинути свій розум та придбати відомості, необхідні для дальшої громадсько-службової чи педагогічної праці" [10, 77]. За спогадами відомого українського історика В. Ляскоронського, Антонович також завжди в делікатній формі нагадував своїм учням про "принципи морального обов'язку до рідного краю, що про його добро повинен дбати і працювати для нього кожний його вдячний син" [10, 89].

Антоновичу була властива риса комунікабельності, що конче важливо для успіху постановки педагогічно-організаційної праці. Цю деталь відмічають усі сучасники, які спілкувалися з ним. Очевидно, що саме уважне ставлення до учнівської молоді, проста й природна поведінка при контакті з нею, вміння вибрати тему для довірливої бесіди надзвичайно імпонувала всім його учням і привертала симпатії до вчителя. "Антонович, – пише один з таких учнів, згодом академік Д. І. Багалій, – керував моєю науковою підготовкою з української історії протягом усього університетського навчання. Спілкуючись з ним, я раз-у-раз відвідував його кабінет і користувався його славнозвісною книгозбіркою, а так само і його відповідними вказівками щодо літератури й джерел з української історії, починаючи від старокіївської доби, що нею особливо захоплювався..." [11, 21].

Ведучи мову про національне виховання, Антонович постійно наголошує, що доки існують нації, народи з індивідуальними особливостями, доти питання про національне виховання не буде вигадкою. Це положення він розвиває у "Записці в справі обмежень української мови", де підкреслює, що "при вигнанні рідної мови з навчання, народ затримується

у своєму розвитку, швидко забуває отримане в школі, з трудом наближається до культурного життя і, в кращому випадку, витрачає значно більше часу на засвоєння знань, викладених йому у формі не зовсім зрозумілих і звичайних” [12, 154].

Згідно з педагогічною теорією Антоновича, лише через систему національного виховання може здійснюватися гармонійний розвиток особистості, формуватися стійкий життєвий характер і гуманістичний світогляд, оскільки “людина, що нехтує своїм рідним, не може поважати інші народи” [12, 156]. Тому ідея національного виховання в педагогічній спадщині Антоновича ґрунтується на принципі культуровідповідності, народності, демократизмі та зв’язку із життям народу. Вона не суперечить природі й має загальнолюдський вимір – зберегти етнічну специфіку, не порушуючи гармонії фізичного й духовного розвитку особистості.

Досліджуючи сучасний йому стан розвитку освіти в Україні, Антонович приходив до невтішного висновку стосовно її спрямованості в русло, невідповідне національним духовним традиціям, закладеним у минулі віки. Русифікація і колонізація у системі шкільної освіти, відсутність книг для навчання, написаних рідною мовою, сприяють поширенню серед українського населення комплексу меншовартості. Все це відбувається, констатує Антонович, у той час, “коли зусиллями етнічних українців множиться література й наука наших сусідів” [13, 61]. Такий стан розвитку освіти, на думку педагога, неминуче приводить до денационалізації головної творчої сили суспільства – інтелігенції, оскільки “коли один народ знаходиться під кормигою другого, то інтелігенція дбає звичайно про те, щоб засимілюватися з тим народом, що кермує справами” [14, 116]. Через це Антонович надавав принципового значення вихованню і створенню прошарку національно-свідомої інтелігенції, яка зуміла б не тільки піднести загальноосвітній рівень населення, але й водночас поновила духовний потенціал українського народу. Цим фактором мотивується та копітка, тривала в часі організаційно-педагогічна діяльність, яку Антонович здійснював в Україні з розбудови національно-наукових центрів (Київська історична школа,

Товариство Нестора-Літописця, часопису “Київська старовина” та ін.), котрі відіграли важливу роль у відродженні національної духовності й ментальності.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, навіть поверховий огляд педагогічної діяльності Антоновича засвідчує наявність національних засад та елементів національно-освітньої теорії, що не лише позначилася на подальшій еволюції освіти в Україні, але й визначила головні спектри розробки проблеми у творчості М. Грушевського, С. Томашівського, Б. Грінченка, Я. Чепіги та інших видатних українських громадських діячів і педагогів, залишаючись актуальними і в умовах розбудови нинішньої системи національного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. *Левицький О.* Сторінка з життя В. Антоновича // Літературно-науковий вісник. – К., 1913. Т. LXIII. – Кн. IV.
2. *Гончаренко Левко.* Дещо про школи народні на Україні // Мета. – Львів, 1863. – № 4. – Грудень.
3. *Мельник-Антонович К.* Додаткові примітки та відомості до “Мемуарів” // Син України. Володимир Антонович. – К., 1997. – Кн. 1.
4. *Антонович Марко.* Спомини Яна Мйодушевського про Володимира Антоновича і Тодєя Ральського // Український археографічний щорічник. – 1992. – Вип. 1.
5. *Сфремов С.* Житєцький про Антоновича // Рада. – 1922. – № 55.
6. *Міяковський В. В. Б.* Антонович перед Слідчою комісією // Червоний шлях. – 1923. – № 3.
7. *Щербина В.* Воспоминания о В. Б. Антоновиче // Чтения в историческом обществе Нестора-Летописца. – К., 1909. – Вып. 1–3.
8. *Сгунова-Щербина С.* Пам’яті В. Б. Антоновича // Україна. – 1928. – Кн. 5.
9. *Данилевич В. Б.* Антонович В. Б. как профессор // Син України. – К., 1997. – Кн. 1.
10. *Україна.* – 1928. – Кн. 6.
11. *Багалій Д. І.* Автобіографія. – К., 1927.
12. *Антонович В. Б.* Моя сповідь. Вибрані історичні та публіцистичні твори. – К., 1995.
13. *Антонович В. Б.* Погляди українофілів // Україна. – 1928. – Кн. 6.
14. *Антонович В. Б.* Бесіди про часи козацькі на Україні. – К., 1991.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кіян Марія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка та історія педагогіки.

ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ІНТЕГРОВАНІХ УМОВАХ

Валентина КОЗЛОВА (Кіровоград)

У статті виокремлено основоположні чинники системи корекційно-педагогічного впливу на школярів з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання.

Розвиток національної системи освіти – складний і багатогранний процес, важливим компонентом якої є вироблення гуманістичних форм державної допомоги дітям з особливостями психофізичного

розвитку на рівні цивілізованих країн, що вважається невід’ємною ознакою державності.

Протягом останніх десяти років в Україні значно посилилася увага громадськості до проблем якості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, виникла необхідність розробки цілеспрямованих дій державних і недержавних структур щодо створення сприятливих умов навчання,

виховання таких дітей, реалізації їхнього особистісного потенціалу та адаптації у суспільстві [2].

Підтвердженням цього процесу можуть слугувати такі правові та законодавчі акти, як «Декларація прав дитини», «Декларація про права осіб з відхиленнями в інтелектуальному розвитку», Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Укази Президента України, у яких передбачено гарантування дітям з особливостями психофізичного розвитку рівного доступу до якісної освіти, забезпечення рівноправності засобів її здобуття відповідно до здібностей і потенційних можливостей кожного учня, у тому числі й через навчання його в інтегрованих умовах.

На сучасному етапі однією з альтернативних форм здобуття освіти аномальними дітьми стає модель інтегрованого навчання, яке передбачає перебування учня з порушеннями психофізичного здоров'я у масовому загальноосвітньому навчальному закладі, оволодіння ним знаннями, вміннями та навичками в ті ж самі строки, що і здоровим школярем. Сама ідея інтегрованої моделі, або як прийнято її називати в науковій літературі – інклюзивної освіти, ґрунтується на тому, що життя і побут дітей, людей з обмеженими можливостями мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя, у якому вони перебувають, а це означає, що дитина з особливостями здоров'я має право задовольняти свої потреби, як і всі члени суспільства. Тим часом, на сучасному етапі, корекційного навчання потребують не лише діти із розладами психофізичної діяльності, а й учні, у яких відставання і відхилення у розвитку мають тимчасовий характер. До таких дітей належать школярі, які постійно не встигають з основних предметів у загальноосвітній школі, у котрих спостерігаються психози та неврози соматичного, психічного, соціального генезу та прояви агресивної поведінки, а також ті, які відчувають себе самотніми й відчуженими. Різке збільшення кількості дітей з особливостями психофізичного здоров'я та дітей з порушеннями поведінки, дітей “групи ризику” у загальноосвітніх навчальних закладах викликає необхідність створення цілісної системи корекційно-розвивальної роботи з ними.

Незважаючи на значущість проблеми корекційного впливу на школяра та велику кількість присвячених їй досліджень і, передусім, у галузі спеціальної педагогіки (Т.О.Власова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, В.І.Лубовський, Б.К.Тупоногов, О.П.Хохліна та ін.), вона ще й досі залишається недостатньо розв'язаною як у теоретичному, так і в практичному планах. Наша стаття має на меті виокремити основоположні чинники системи корекційно-розвивального впливу на школярів з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах.

Корекційна педагогіка позиціонується у науці як складова загальної педагогіки, у колі проблематики

якої вирізняється педагогічне дослідження й різноманітна педагогічна допомога особам, котрі мають специфічні проблеми в сенсорному, інтелектуальному, руховому, емоційно-вольовому розвитку, сфері соціальної та соціально-психологічної взаємодії тощо [1, 2, 6, 12].

Основне завдання корекційної педагогіки полягає у забезпеченні педагогічних працівників, батьків знаннями про характер і можливі причини виникнення порушень психофізичного здоров'я у дітей; способах їхньої педагогічної діагностики, запобігання та усунення вад; можливих методах поліпшення умов виховання, конструювання середовища життєдіяльності особистості, здатної протистояти негативним явищам суспільства [5, 9, 10].

Основна мета корекційно-розвивальної освіти в умовах сьогодення – створення в загальноосвітньому навчальному закладі такого освітнього середовища, котре усувало б саму можливість негативного впливу на дитину з вадами психофізичного здоров'я, а навчальну діяльність школяра перетворював би на лікувальну [3, 4, 11, 12].

Корекційно-розвивальне навчання – це та ланка освіти, основні складові якої – знання, розвиток, духовність мають бути доповнені ще однією пріоритетною цінністю – здоров'ям дитини. На сучасному етапі корекційно-розвивальне навчання є, у більшості випадків адресним і не завжди спрямоване на допомогу дітям з особливими освітніми потребами. Однак, повсякчасна розробка новітніх освітніх технологій і зростання гуманістичної свідомості педагогів сприятиме розширенню використання методичних засад корекційно-розвивального навчання.

Вочевидь, цілі й завдання корекційно-розвивальної роботи повинні спиратися на основні правила, провідні ідеї, основні вимоги, що впливають із закономірностей педагогічного процесу, тобто на педагогічні принципи.

У психолого-педагогічній і спеціальній літературі існують різні підходи до класифікації принципів корекційної діяльності, підґрунтям якої є діагностична чи превентивна спрямованість корекційного процесу, особливості психічного розвитку дитини та своєрідність міжособистісних стосунків дітей з відхиленнями психофізичного здоров'я (П.П.Блонський, О.М.Граборов, П.Г.Єременко, В.П.Кашенко, Б.П.Пузанов та ін.). За власним баченням та аналізом першоджерел [3, 4, 5], вважаємо доцільним виокремити серед загальнопедагогічних принципів групу корекційно-педагогічних аспектів, тобто специфічних принципових підходів, що формують основу для педагогічної корекції відхилень в учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

Найбільш значущим у корекційно-розвивальній діяльності є *принцип цілеспрямованості педагогічного процесу*, адже мета як закон визначає характер і спосіб дій людини.

Виходячи із загальних цілей виховання й розвитку особистості дитини, в ході корекційно-розвивальної діяльності відбувається співвіднесення наявного рівня розвитку школяра із передбачуваним, проектним еталоном, що становить основу для формування програми корекційної діяльності, визначає етапність її реалізації, методи, способи і засоби досягнення попереднього задуму.

Принцип цілісності й системності педагогічного процесу. Якщо педагогічний процес розглядати як систему, тобто сукупність елементів, що перебувають у певних співвідношеннях і взаємозв'язках та утворюють відповідну єдність, то корекційно-розвивальна діяльність виступатиме її елементом, підсистемою. У той же час корекційній діяльності притаманна своя структура, упорядкована незчисленна кількість взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю планування.

Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу визначає необхідність гармонійного поєднання цілей суспільства й особистості, орієнтацію навчально-виховного процесу на потенційні можливості учня, його інтереси та потреби.

У тісному зв'язку з принципами гуманістичної спрямованості педагогічного впливу перебуває *принцип поваги до особистості школяра в сукупності з розумною вимогливістю до нього.* Така вимогливість передбачає об'єктивну доцільність, зумовлену потребами педагогічного процесу й спрямовану на необхідність позитивного розвитку особистісних якостей учня з відхиленнями у психічному та фізичному здоров'ї.

Принцип опори на позитивні якості школяра, на сильні сторони його особистості вважається продовженням попередніх принципів. Тільки гуманне, поважливе ставлення до дитини, педагогічна передбачуваність, вміння виокремити серед негативних рис його характеру й поведінки незахищеність, прагнення буди кращим – ці доміанти дають змогу педагогу більш ефективно побудувати корекційно-розвивальний процес.

Принцип свідомості й активності особистості в цілісному педагогічному процесі. Тільки розуміючи та усвідомлюючи необхідність проведення навчально-виховної роботи, можна очікувати на успішність і результативність корекційно-розвивальної роботи.

Принцип нормативності та відкритості освітніх перспектив для дітей з вадами психофізичного розвитку. Принцип підкреслює обов'язковість забезпечення в інтегрованому освітньому просторі для дітей з порушеннями психофізичного здоров'я позиції «на рівних з ровесниками», не допускаючи зниження їхнього освітнього рівня, зумовленого державними стандартами спеціальної освіти; передбачає можливість вільного переходу на інші освітні програми в рамках загальної середньої освіти; надає однакові з

ровесниками перспективи щодо отримання професійної, середньої та вищої освіти відповідно до можливостей та здібностей цих дітей.

Принцип педагогічної організації життєдіяльності дитини. Цей принцип звертає увагу на важливість забезпечення належних умов життя в ситуації шкільного навчання учнів з вадами психофізичного розвитку з обов'язковим урахуванням їхніх типологічних особливостей як визначальних факторів впливу на розвиток і стан здоров'я.

Принцип рівноправної взаємодії з сім'єю. Принцип підкреслює необхідність безпосередньої, особистісної причетності до проблем учня зі сторони школи і педагогів, їхньої активної зацікавленості в розв'язанні цих проблем, рівної з батьками відповідальності за долю майбутнього громадянина; акцентує увагу на необхідності культивування рівноправних стосунків з сім'єю у ході виховної діяльності; передбачає активне залучення батьків до всієї системи корекційно-розвивальної допомоги школяреві з вадами психофізичного розвитку.

Принцип особистісно зорієнтованого підходу до виховання дітей з вадами психофізичного розвитку. Принцип утверджує визнання унікальності, неповторності, самооцінки кожного учня; диктує необхідність прогнозування індивідуальної траєкторії розвитку школяра з опорою на його сильні сторони, природні схильності, здібності й нахили; підкреслює важливість спеціальної педагогічної роботи з виявлення уподобань кожного і створенню умов для реалізації цих здібностей протягом шкільного навчання.

Принцип пріоритетної уваги стосовно школяра в процесі навчання. Принцип підкреслює необхідність спеціальної педагогічної уваги до стосунків, котрі складаються на основі навчальної діяльності в школі та вдома як до основного суб'єкта педагогічної роботи (ставлення до себе як до суб'єкта діяльності, стосунки з однокласниками, з поважними дорослими – вчителями, вихователями, батьками); передбачає необхідність професійного педагогічного впливу на наявні стосунки, регулювання і спеціальне конструювання їх з позиції утвердження самоповаги особистості, задоволення її соціальних потреб у визнанні та повазі, виховання соціально-моральних норм поведінки в суспільстві.

Принцип переможності учіння в умовах подолання посильних труднощів. Принцип диктує необхідність індивідуалізації і диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів, зумовлених індивідуальним темпом навчання, характеру засвоєння навчального матеріалу, панівного типу сприйняття навчальної інформації, необхідність психологічного комфорту школяра в ситуації учіння, впевненості його у своїх силах і радощі від отриманих результатів з одночасним подоланням посильних труднощів, культивуванням вольових зусиль.

Принцип педагогічного оптимізму. Принцип підкреслює важливість високого рівня сподівань по відношенню щодо навчальної діяльності учня, впевненості в його сили та можливості, акцентує вирішальну роль сприятливих педагогічних умов для стимулювання й активності внутрішніх компенсаторних механізмів психічної діяльності школяра, гармонізації його розвитку.

Принцип інтегрованого характеру освітнього процесу для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Принцип утверджує необхідність нерозривної спільності в освітньому процесі навчальних та виховних стратегій у поєднанні з діагностичними, охоронно-оздоровчими, корекційно-розвивальними та соціальними чинниками.

Без сумніву, й інші загальнопедагогічні принципи можуть зайняти чільне місце в ході розробки моделі корекційно-педагогічної діяльності. Разом з тим, вважаємо, що корекційна спрямованість цього процесу потребує поглиблення, посилення одних та послаблення інших напрямів діяльності, більш чіткої тактики педагогічного впливу, який відображається через *специфічні принципи корекційно-розвивальної діяльності* [8, 9, 10, 11].

Провідним у системі цілеспрямованої корекційно-розвивальної діяльності є *принцип єдності корекційних, превентивних та розвивальних задач*, де системність і взаємозумовленість завдань розкриває взаємозв'язок формування різних сторін особистості дитини і її гетерохронність, тобто нерівномірність розвитку. Тому в ході визначення цілей та завдань корекційно-розвивальної діяльності потрібно покладатися на найближче прогнозування розвитку дитини. Своєчасно проведені превентивні заходи уможливають запобігти виникненню певних ускладнень в її розвитку та поведінці, а отже, необхідності розгортання в подальшому комплексної спеціальної корекційної допомоги. Разом з тим будь-яка програма корекційного впливу повинна бути спрямована не стільки на усунення відхилень у розвитку та поведінці, на їхнє попередження, скільки на забезпечення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей особистості дитини.

Реалізація *принципу єдності діагностики й корекції* забезпечує цілісність педагогічного процесу, оскільки неможливо вести ефективну корекційну роботу, не знаючи даних про об'єкт. Важко підібрати необхідні методи і прийоми корекційного впливу на дитину з психофізичними вадами, якщо відсутні об'єктивні дані про причини, характер порушень, особливості поведінки тощо. Тому корекційно-розвивальний процес потребує постійного систематичного контролю, фіксації певних змін чи їх відсутності, тобто контролю за динамікою ходу та ефективності корекції; проведення діагностичних процедур, що прогнозують результативність етапності відновлювальної роботи.

Принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини в корекційно-розвивальному процесі розглядається як чинник «нормативності» формування особистості, як послідовна зміна вікових періодів або етапів онтогенетичного розвитку.

Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи і засоби реалізації визначених цілей, підкреслюючи, що вихідним аспектом у їх досягненні є організація активної діяльності учня, створення необхідних умов його орієнтації у складних конфліктних ситуаціях, відпрацювання алгоритму адекватної поведінки. Тож у ході планування й організації корекційно-розвивальної діяльності варто вибирати найбільш ідентичну цілям і завданням корекції модель допомоги учню з тим, щоб у її змісті, формах та методах реалізації відображалися посилені складні ситуації, які школяр міг би самостійно розв'язати.

Принцип комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності. У корекційній педагогіці використовується певна сукупність способів і засобів, методів і прийомів, які враховують індивідуально-психологічні особливості особистості учня, стан соціальної адаптації, рівень матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу, підготовку вчителів до його проведення. Крім того, обов'язковою має бути логічна послідовність застосування педагогічних методів і корекційних прийомів, етапність впливу на свідомість школяра, його емоційно-вольову сферу, залучення до активної індивідуальної чи групової діяльності з ровесниками чи дорослими.

Принцип інтеграції зусиль близького соціального оточення. Як відомо, учень не може розвиватися поза соціумом, адже останнє виступає елементом системи цілісних соціальних стосунків. Відхилення у розвитку й поведінці школяра є не тільки результатом його психофізичного стану, але й наслідком активного впливу на нього батьків, найближчих друзів, ровесників тощо, тобто складності поведінки учня є результатом його стосунків з навколишнім світом, формами й засобами їхньої спільної діяльності та спілкування, характеру міжособистісних контактів із соціумом. Тому успіх корекційної роботи без співпраці з батьками, без опори на взаємостосунки з ровесниками (залежності від виявів відхилень у розвитку й поведінці) буде недостатньо ефективним або просто безрезультатним.

З позиції науковців-дефектологів М.Е.Вайнер, Ю.М.В'юнкової, Г.Ф.Кумаріної [3, 4, 7, 8] та нашої, основні завдання корекційно-розвивальної допомоги знаходять своє відображення, передусім, у *змісті інтегрованого навчання*. Тому програма корекційно-розвивальної роботи в умовах реалізації цього напрямку має слугувати неодмінним доповненням до базової загальноосвітньої програми і вмішувати наступні складові, які передбачають:

III охорону здоров'я дитини та корекцію психосоматичних порушень у її розвитку за

допомогою специфічних медичних та особливих педагогічних прийомів і методів роботи;

III розвиток соціально-моральних якостей учнів, необхідних для успішної адаптації у шкільних умовах (усвідомлення кожним учнем своєї нової соціальної ролі – ролі школяра і покладених цією роллю обов'язків та відповідальності, уміння вибудувати свою поведінку відповідно до правил шкільного життя, адекватно вести себе в навчальній ситуації);

III формування вагової навчальної мотивації, послідовне заміщення первинного зовнішнього інтересу до школи та формального мотиву учіння, що характерне для більшості учнів з вадами психофізичного розвитку на початковому етапі їхнього навчання;

III розвиток психофізичних функцій, що забезпечують навчальну діяльність, а саме: фонематичного сприймання, артикуляційного апарату, дрібної моторики, просторової орієнтації та різного роду координації;

III формування особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальної активності, самостійності, довірливості); подолання інтелектуальної пасивності, інертності, що характеризує більшість дітей з вадами психофізичного здоров'я;

III формування навчальної діяльності та усунення недоліків у її основних домінантах: інформаційно-орієнтувальній, оперативно-виконавчій, контрольно-оцінювальній.

Таким чином, основоположні компоненти моделі корекційно-розвивальної діяльності формують її базис, визначають послідовність проведення корекційної роботи, загальну стратегію і конкретну тактику управління ходом педагогічного коригування навчально-виховного процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
2. Бондар В.І. Модернізація галузі «Спеціальна освіта»: уроки на майбутнє // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С.2.
3. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
4. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г.Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 224 с.
6. Еременко П.Г. Олигофренопедагогика. – Киев, 1985.
7. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Просвещение, 1994.
8. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Под ред. Б.П.Пузанова. – М., 1998.
9. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
10. Назарова Н.М., Зарин А.П., Никитина М.И. Сравнительная специальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
11. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
12. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С.6.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Козлова Валентина Анатоліївна – завідувач кафедри корекційної педагогіки Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, кандидат педагогічних наук.

Наукові інтереси: проблеми корекційної педагогіки.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС В УЯВЛЕННЯХ РІЗНИХ ТИПІВ РАЦІОНАЛЬНОСТІ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград)

Досліджується педагогічний процес в аспектах трьох типів раціональності: класичної, некласичної і постнекласичної.

При формуванні особистості майбутнього вчителя в стінах вищих педагогічних навчальних закладів важливе місце займає формування раціонально-критичних поглядів, які, зокрема, полягають в оцінці реальної педагогічної чи життєвої ситуації і пошуків реальних, “земних” способів її подолання.

Метою статі є дослідження ідей і властивостей трьох типів раціональності – класичної, некласичної і постнекласичної, що породжені трьома глобальними науковими революціями, та дослідження проєкцій цих ідей і властивостей на вивчення педагогічного процесу, його розуміння майбутніми вчителями у вигляді методологічних знань, які є складовою більш загальної

проблеми професійної підготовки вчителя. Дослідження є подальшим розвитком ідей, що висвітлювалися раніше у працях С.У.Гончаренка і В.А.Кушніра [3; 5]. Завданнями статті є аналіз педагогічного процесу з поглядів наведених типів раціональності, які описані в працях [4; 6; 7; 8].

Один з аспектів раціонально-критичного аналізу пов'язаний із усвідомленням того, що педагогічні теорії і методи, які висвітлюються в “навалі” наукових публікацій є тільки моделями нескінченно-можливої педагогічної реальності. Звідси випливає, що вони не можуть “тотальним” чином охопити всі можливі аспекти й тим паче ситуації педагогічного процесу; у практичній діяльності вчителю потрібно ще багато докласти зусиль до того, щоб ті чи інші теоретичні положення стали інструментом практичної діяльності.

Так почали з'являтися педагогічні технології, які покликані будувати місток між теоретичною педагогікою і практичною діяльністю вчителя, пов'язувати теоретичні положення з педагогічним досвідом, рекомендувати процедури (чи алгоритми) впровадження теоретичних розробок у практичну діяльність учителя. Оскільки педагогічні теорії, методи, наукові підходи є тільки моделями реальності і тому репрезентують (щодо поняття репрезентативності моделей див. М.Вартофський [2]) її тільки наближено, то вчителю потрібно критично ставитися до теоретичних розробок, підходів, положень щодо організації педагогічного процесу, що означає зрозуміти переваги того чи іншого наукового підходу та його обмеження, вибірково реагувати на публікації у наукових виданнях. Окрім того, майбутній учитель повинен зрозуміти, що застосування тих чи інших методів і форм навчання та виховання відбувається в умовах конкретної ситуації зі специфічними і неповторними умовами та особливостями, які можуть бути найрізноманітнішими, зокрема ситуації володіють мінливістю, випадковістю, нестійкістю, мають емоційну складову тощо.

Історія науки загалом, педагогічної зокрема засвідчує наявність багатьох наукових підходів, парадигм, теорій, поява яких зумовлена багатьма чинниками, зокрема – історичними періодами розвитку суспільства. Особливо потрібно зазначити роль глобальних наукових революцій у формуванні наукової картини світу (з приводу наукових революцій див. Т.Куна [4]). Кожна наукова революція формує свій тип раціональності, що відзначає В.С.Степін [7], змінюючи старий і формуючи новий. Педагогічна наука є частиною науки загальної, а її представники – частиною суспільства. Тому ідеї і риси певного типу раціональності, сформовані тією чи іншою науковою революцією, проєктуються на педагогічні теорії, методи, ідеї, знаходять своє відображення у формуванні світогляду вчителя.

З виникненням нового типу раціональності “стара” раціональність не зникає безслідно, її переконання залишаються справедливими тільки в певних межах реального світу, саме поза цими межами ідеї і положення “старої” раціональності “не спрацьовують”, що й приводить до виникнення нової раціональності. Для майбутнього вчителя, для його методологічної підготовки (з приводу методологічної підготовки вчителя див. С.У.Гончаренка, В.А.Кушніра [3; 5]) як складової професійної підготовки загалом необхідно знати основні наукові революції, що відбувалися в історії, та їхні відповідні типи раціональності, вміти бачити відображення ідей певного типу раціональності в педагогічних теоріях і методах.

Зміст поняття раціональності змінювався відповідності до типу раціональності, зокрема змінювався зміст таких понять як об'єктивність, знання, суб'єктивність, достовірність, істинність, процес, частина, ціле, причинність та ін. Саме поняття

“раціональність” тлумачиться в розумінні істинності, розумності, об'єктивності, логічності тощо. Н.С.Автономова виділяє два головних підходи до розуміння раціональності: прагматично-функціональний і ціннісно-гуманітаристський, а головними видами раціональності вважає епістемічний пов'язаний із обґрунтованістю думок-переконань, і практичний, пов'язаний із вибором найкращих практичних дій [1, 58]. У науковій літературі загальноновизнаними є три наукові революції і три відповідні типи раціональності: *класична, некласична й постнекласична*.

Класична раціональність формувалася під впливом ідей класичного природознавства, яке передбачало: об'єктивність і предметність наукового знання при описі й поясненні явищ не залежать від суб'єкта пізнання та процедур і засобів набуття цього знання; ідеалом знання була побудова абсолютно істинної картини світу, постулювалася абсолютність істини; онтологічні принципи відшукувалися в досвіді, експериментах; на базі онтологічних принципів будувалися теорії, які пояснювали й передбачали факти експерименту чи досвіду загалом; ідеали дослідження виражалися в конкретних положеннях, які ґрунтувалися на механістичному розумінні світу; пояснення того чи іншого явища відшукувалося в механістичних зовнішніх причинах, які детермінують явища; приймалася ідея редуції знання до певних фундаментальних принципів та уявлень механіки; будувалася й розроблялася механістична картина, яка переносилася й на суспільство, історію як загальнонаукова; у філософії панували ідеї механіцизму, котрі ґрунтувалися на уявленнях про пізнання як спостереження і експериментування, які й розкривали таємниці розуму, що пізнає; розум наділявся статусом автономності, суверенності, а в ідеалі тлумачився в дистанціюванні від явищ, які досліджуються, у сторонньому спостереженні їх; розум розглядався як незалежний, котрий не піддається ніякій детермінації (зовнішній чи внутрішній), окрім властивостей і характеристик явищ, що досліджуються; система розумілась у механістичному значенні – невелика кількість елементів із жорстко детермінованими зв'язками, властивості цілісності таких систем повністю визначаються станами й властивостями частин; процеси тлумачилися як механістичні переміщення.

Для педагогічного знання вищеперераховані властивості класичного типу раціональності відображаються у тому, що об'єктивність знань про педагогічний процес “відсторонена” від суб'єкта пізнання, не залежить від методів і способів їхнього отримання. При такому підході педагогічна наука центром педагогічного процесу вважає деяку субстанцію, яку потрібно пізнавати все глибше і ширше з тим, щоб, нарешті, побудувати досконалу педагогічну теорію, яка повністю відобразить педагогічну реальність і на основі якої можна побудувати досконалу систему навчання і виховання.

У такій ситуації педагоги свої неуспіхи педагогічної діяльності можуть вбачати в недосконалості педагогічних теорій, у їхній слабкій структурованості, критеріальності, чіткості, визначеності, що не дає змоги педагогічний процес “поставити на наукову основу” у вигляді чітких алгоритмів, розпоряджень, процедур.

В уявленнях класичного типу раціональності педагогічні теорії виникають на ґрунті експериментально отриманих фактів, досвіду, а педагогічний процес уявляється як прогнозований, причому прогнози здійснювалися на основі моделей механістичного типу. Поведінка педагогічного процесу як системи в цих уявленнях залежить від зовнішніх силових впливів.

Ідеї класичного типу раціональності передбачають редукцію педагогічних знань до певних фундаментальних принципів, з яких можна логічно вивести всі останні знання. Ця ідея налаштовує дослідників педагогіки на виявлення постійних базових принципів, які визначали б по суті увесь педагогічний процес. Однак педагогічний процес є нескінченно-можливим. Тоді “базові принципи” можуть перетворитися в догми або схоластичні дискусії. Педагогічний процес має нескінченну кількість координат, звести які до чогось сталого як абсолют неможливо.

“Пізнати” педагогічний процес (а насамперед це людину) з позицій класичного типу раціональності означає через експеримент, спостереження зі сторони зрозуміти глибинну сутність людини, її стосунки з іншими людьми, спрогнозувати її поведінку, а вчителю, вивчивши педагогічний процес, проектувати його елементи як певні конструкції, котрі обов’язково дадуть очікуваний ефект. Учитель у таких уявленнях сторонній спостерігач стосовно педагогічного процесу, який вивчає і керує педагогічним процесом за допомогою впливів зі сторони. Розум вчителя не піддається ніякій детермінації, окрім властивостей педагогічного процесу.

Практика показує, що розуміння педагогічного процесу з позицій класичної раціональності далеко не повні, а педагогічні теорії як моделі, створені на основі цих уявлень, тільки частково відображали подібність педагогічному процесу.

Другий період глобальної наукової революції на класичних засадах був викликаний наслідком розвитку знання про складні хімічні й біологічні процеси, які вже не могли бути зведеними до механістичних уявлень. Почав формуватися новий тип некласичної раціональності. Постала проблема співвідношення різноманітних методів науки, синтезу знань і класифікації наук. З’являються різні специфіки наукових досліджень, порушилася монокартина світу. Поряд із процесами диференціації наук відбувалися процеси їхньої інтеграції. Для педагогіки настали часи розвитку ідей різноманітних підходів до організації педагогічного процесу на різних принципах і засадах, з одного боку, а з другого – пошуку зв’язків між різними підходами, педагогічними теоріями, що

ґрунтуються на різних засадах. Педагогічний процес уявлявся як гетерогенний, як такий, у якому одночасно присутні дві тенденції: намагання до різноманіття та збереження цілісності.

Друга глобальна наукова революція, під дією якої сформувався відповідний тип раціональності, пов’язується із становленням нового некласичного природознавства. Її основними рисами були такі: нестаціонарність, генетична спадковість; нелінійність розвитку процесів і явищ; відносність істини; можливість створення істинних теорій одних і тих же явищ на різних, у тому числі й суперечливих засадах; опис та пояснення явищ залежить і від суб’єкта дослідження, від методів і форм дослідження, особливостей засобів дослідження, які взаємодіють із явищем, що досліджується; у системах розглядаються стохастичні взаємодії і взаємозв’язки; явища почали розглядатися не тільки як “малі системи”, а і як складні динамічні системи; виникли загальні закони управління й зворотного зв’язку; створювалися системні моделі ієрархічної організованості; картини реальності в уявленнях окремих наук ще зберігали свою самостійність, але кожна з них мала право брати участь у створенні загальнонаукової картини світу; загальна картина світу розглядалася не в кінцевому підсумку, не як повністю адекватна модель, а як система, що постійно уточнюється й розвивається; суб’єкт пізнання не був уже відокремленим від явища, яке досліджував, а “входив” у нього, детермінувався ним; відповіді на проблеми дослідження залежать і від способу постановки питань дослідження, формулювання яких залежить від розвитку засобів і методів пізнавальної діяльності; нові смисли отримали категорії “частини”, “цілого”, “пояснення”, “розуміння”, “взаємодії” та ін.; випадковість і необхідність стали повноправними характеристиками певних станів систем; ціле не вважається простою сумою частин, а володіє системним ефектом; можливість і дійсність стали звичайними характеристиками складних систем; об’єкт дослідження (як система) розглядається як такий, що має стійкі стани; широкого застосування набув розвиток нових технологій як посередника між теоретичними знаннями й практикою; свідомість людини залежить від соціальних обставин.

Наведені особливості некласичного типу раціональності опосередковано чи прямо впливали на розвиток педагогічної думки. Розвиток педагогічних явищ, зокрема педагогічного процесу, вже уявлявся як нелінійний, наприклад, результати зусиль педагога не були лінійно залежними від самих зусиль. Педагогічний процес уявлявся як нестаціонарний, зокрема його проблематично описати математичною мовою аналогічно стаціонарним процесам. Істина в педагогічному процесі набуває нового змісту й смислу, вона не є абсолютною, а є дійсною тільки стосовно певної ситуації, часу, простору. Стало можливим створення різних і навіть суперечливих теорій педагогічного процесу, що не було науковою

помилкою чи заблудженням, а розкривало складність педагогічного процесу, його суперечливість. Суб'єкт дослідження педагогічних явищ, зокрема вчитель, стає частиною процесу, що досліджується. Тоді процес пізнання-розуміння педагогічного процесу відбувається із середини, а не ззовні.

Взаємодії у педагогічному процесі уявляються як імовірні, можливі, а не тільки достовірні. Педагогічний процес почав уявлятися як “велика система”, як динамічна, а не “стала” система. Кібернетичні методи та уявлення про управління надали можливість створювати теорії управління педагогічним процесом, зокрема процесом навчання, на основі зворотних зв'язків. Створюються ієрархічні моделі управління педагогічним процесом. Педагогічний процес, людину як особистість і індивідуальність вивчають різні науки, створюючи образи різних аспектів педагогічного процесу, які у своїй сукупності на засадах доповнювальності, а не винятку створюють більш адекватну загальну картину педагогічного процесу.

Педагогічний процес розглядають як систему, що розвивається, а наукові його моделі постійно уточнюються. Випадковість і необхідність стали повноправними характеристиками педагогічного процесу. Педагогічний процес як ціле не вважається сумою складових, а є складною системою із системним ефектом. Педагогічний процес усе більше ставав “можливим”, а не тільки достовірним. Він має стійкі стани.

Третя глобальна наукова революція пов'язана із постнекласичною наукою. Вона сформувала *постнекласичний тип раціональності*. Третя глобальна наукова революція має такі основні особливості: дисциплінарні дослідження складних систем усе більше поступаються місцем міждисциплінарним; створюються комплексні науково-дослідні програми при дослідженні складних явищ; цілі пізнання складних явищ усе більше детермінуються економічними, політичними, соціальними й культурними цілями; поєднання теоретичних та експериментальних досліджень; дослідження складних явищ ведуться у міжнауковому просторі; синергетичні уявлення розвитку складних систем як про нестійкі, відкриті, біфуркаційні, можливі напрямки розвитку систем – атрактори як їхні найбільш природні шляхи; визнається специфіка управління складними системами в нестійких станах; для складних систем хаос такий же природний, як і порядок; вузькодисциплінарний підхід, який вивчає окремі аспекти систем, малоефективний при виявленні загальних властивостей складних систем; складні системи характеризуються саморегуляцією, саморозвитком, отже джерело розвитку внутрішнє; розвиток складних систем здійснюється як перехід від одного стійкого стану до іншого з новим більш високим рівнем організації елементів і саморегуляції; формування кожного рівня розвитку складної системи

здійснюється її проходженням через нестійкі стани (біфуркації); системи, що володіють саморозвитком характеризуються кооперативними ефектами, незворотністю процесів; взаємодії людини із системами такої складності відбувається не “зовнішнім чином”, а залученням суб'єкта діяльності до самої системи; у процесі взаємодії людини із складною системою суб'єкт діяльності має справу не з визначеними предметами та властивостями, а із своєрідним полем можливостей; шлях розвитку складної системи в нестійких станах невизначений, тому потрібно здійснювати або цілеспрямований вибір, або система піде одним із можливих шляхів розвитку під дією випадковості; шлях розвитку складних систем незворотний; виникають еволюційні методи дослідження складних систем, які полягають не в намаганнях побудувати модель складної системи, а побудувати модель її розвитку; експерименти в таких системах набувають нового смислу й змісту, експеримент не може бути повторений скільки завгодно разів, взагалі – “незворотний”, тому потрібна особлива стратегія експериментування; людина стає основним елементом складних систем, тому перетворення таких систем пов'язується з людськими цінностями, з такими системами немає можливості вільно експериментувати; наукові пошуки та їхні результати, які мають наукову цінність, взаємодіють із ненауковими загальносоціальними цінностями; програми розвитку таких складних систем піддаються соціальній експертизі; при дослідженні складних систем суб'єкта дослідження потрібно розв'язувати етичні проблеми, які полягають у визначенні меж втручання в систему; пошук знань про такі системи постійно зіставляється із загальними гуманістичними цінностями й принципами; пізнання складних систем (систем з людиною) розглядається в контексті соціального буття людини як частина життя суспільства; детермінація таких систем здійснюється і в контексті культури, її цінностей; розвиток систем такої складності забезпечується “категоріальною матрицею”, яка забезпечує розуміння розвитку системи; система такої складності вибірково реагує на зовнішні впливи, у цьому нова сутність детермінації таких систем; категорія можливості й дійсності виражаються як розвиток системи одним із можливих шляхів, поле можливостей розвитку є суттєвою характеристикою складних систем.

У сучасному суспільстві почали виникати складні системи, основними елементами яких стали люди. Такі системи, до яких належить і педагогічний процес, вимагають нових методів дослідження з позицій не тільки окремих дисциплін, а із міждисциплінарних позицій. Педагогічний процес став предметом дослідження психології, соціології, кібернетики, синергетики, теорії систем, теорії інформації, фізіології, медицини, історії. Педагогічні явища за своєю системною складністю належать до найскладніших. Для дослідження педагогічного

процесу як складної системи потрібно розробляти спеціальні програми дослідження в контексті соціологічних, економічних, екологічних, культурних і навіть національних програм досліджень.

Дослідження проблем навчання і виховання на сучасному етапі вимагає як глибоких теоретичних досліджень, так і експериментальних. В уявленнях синергетики педагогічні явища, зокрема педагогічний процес, є не тільки закономірними, а й хаотичними, спонтанними, їхні стани можуть бути як стійкими, так і нестійкими. Причому розвиток педагогічного процесу в нестійких станах має біфуркаційну природу, тобто в цих станах шлях розвитку неоднозначний, вибір може бути здійснений під випадковими впливами. У нестійких станах педагогічний процес має свої особливості управління, а саме потрібні точні, а не “сильні” впливи з тим, щоб педагогічний процес став на один із природних шляхів розвитку – атрактор.

Педагогічний процес як складна система характеризується саморегуляцією, саморозвитком, що приводить до специфіки управління ним, впливами на нього, дослідження його окремих аспектів чи загалом. Отже, педагогічний процес може розвиватися не тільки завдяки зовнішнім чинникам, а і внутрішнім. Розвиток таких систем, як педагогічний процес, згідно з ідеями синергетики, відбувається як перехід від одного стійкого стану до іншого, з більш високим рівнем організації або в термінах синергетики – з виникненням нових дисипативних структур. Причому цей розвиток здійснюється через нестійкий стан педагогічного процесу як системи.

Розвиток педагогічного процесу незворотний, тому повторити експеримент у розумінні фізичного досліду неможливо. Взаємодія із такою системою “зовнішнім чином” малоефективна, потрібно в неї проникнути, стати її частиною при управлінні нею чи науковому дослідженні. Отже, вчитель повинен стати частиною педагогічного процесу, а не керувати ним зовнішніми впливами. Таким чином, розвиток педагогічного процесу здійснюється одночасно із розвитком вчителя як частиною педагогічного процесу.

Педагогічний процес як система з основним елементом – людиною потребує при перетворенні орієнтування не тільки на ближні цілі, а й на людські цінності, суспільні цінності. Втручання в педагогічний процес вимагає й етичного підходу, який визначає межі такого втручання, звідси навіть із етичних міркувань педагогічний процес не може бути пізнаним “до кінця”.

Педагогічний процес детермінується соціальним середовищем, культурою, наукою, економікою, він є частиною людського буття, входить до систем більш загального порядку й тому є міжсистемним утворенням із відповідними властивостями.

Педагогічний процес вибірково реагує на зовнішні впливи, звідси зарані невідомо, чи принесуть суттєві успіхи зусилля педагога в тому чи іншому напрямку перебудови педагогічного процесу. “Занурившись” у педагогічний процес учитель зустрічається з “полем можливостей” власної професійної діяльності; вибрати можливості, перетворити їх в ефективну дійсність – завдання педагога, його педагогічної майстерності.

Роблячи висновок, можна відзначити, що знання майбутніми педагогами трьох типів раціональності озброює їх певним методологічним інструментом, евристиками у своїй майбутній професійній діяльності. Такий інструмент допоможе вчителю зорієнтуватися у навалі наукових публікацій, вибрати потрібні для нього “зерна”. Окрім того, знання трьох типів раціональності формує у майбутнього вчителя критичне ставлення до наукових підходів, методів, форм навчання і виховання, спонукає до аналізу їхніх переваг та обмежень, що допоможе вибірково й ефективно їх упроваджувати в практичну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Автономова Н.С. Рациональность: наука, философия, жизнь // Рациональность как предмет философского исследования / Под ред. В.И.Пружинина и В.С.Швырева. – М.: ИФРАН, 1995. – С. 56 – 90.
2. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ./ Общ. ред. и послесл. И.Б.Новика и В.Н.Садовского. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
3. Гочаренко С.У., Кушнір В.А. Методология як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 4(8). – С. 15 – 22.
4. Кун Т. Структура научных революций. – Благовещенск: БГК им. И.А.Бодеена де Куртенэ, 1998. – 296 с.
5. Кушнір В.А. Системный анализ педагогического процесса: методологический аспект. – Кировоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – 348 с.
6. Рациональность как предмет философского исследования / Под ред. В.И.Пружинина и В.С.Швырева. – М.: ИФРАН, 1995. – 225 с.
7. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс, 2000. – 744 с.
8. Шишков И.З. В поисках новой рациональности: философия критического разума. – М.: Эдиториал, 2003. – 400 с.

ВІДМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Костянтин Євгенійович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування раціонально-критичних знань майбутніх учителів.

ЗМІСТ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

У статті на основі узагальнення наявних теоретичних підходів автор робить спробу визначити сутність, змістовні характеристики та структуру методологічної культури вчителя.

Загально визнано, що в сучасних умовах динамічного розвитку освіти вчитель повинен не тільки мати високий рівень фахової компетентності й педагогічної майстерності, але й бути готовим до адекватного вибору різноманітних навчальних програм, задіяння сучасних освітніх технологій, демонстрації самостійності й творчості в професійній діяльності, здатності організувати виховну роботу з урахуванням особливостей соціокультурного середовища. Реалізація основних завдань професійної діяльності, що окреслені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя тощо [5, 4]), вимагає від учителя бути здатним на високому рівні організувати навчально-виховний процес, вести наукові дослідження, оволодівати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням. Безумовно, це далеко не повний перелік вимог до якостей і характеристик сучасного вчителя, проте навіть вже вищезгадані з них, по-перше, зумовлюють необхідність ґрунтовного та всебічного професійного розвитку особистості педагога, по-друге – роблять актуальними спроби визначити в змісті професійної структури особистості вчителя утворення, що спрямовують процес його професійного становлення та самовдосконалення.

Слід відзначити, що відомі науковці, зокрема В.О.Сластьонін, Є.В.Бондаревська, І.А.Зязюн та ін., ефективність професійного становлення особистості вчителя та успішність його професійної діяльності пов'язують з формуванням у нього професійної культури та її складових – педагогічної та методологічної культури. При цьому професійна культура, як завжди, інтерпретується як складне утворення в цілісній професійній структурі особистості вчителя, що охоплює широкий спектр його професійно важливих якостей і характеристик, професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, установок до професійної діяльності, а також, механізми соціокультурної самоідентифікації [див. 3], вимагає довготривалого періоду формування, дотримання ряду умов та задіяння значних особистісних зусиль як протягом періоду професійної підготовки у ВНЗ, так і в процесі професійного самовдосконалення в практичній діяльності.

Дослідження [7], [11] показують, що якісно високий рівень професійної культури досягається дуже незначною кількістю вчителів у процесі довготривалої професійної діяльності та самовдосконалення. Це, ймовірно, ідеал професійного розвитку для педагога. Проте, як вже зазначалося, навіть молодий учитель, котрий тільки розпочинає трудову діяльність, має володіти методологією професійної діяльності, інструментарієм і спрямованістю до творчої діяльності, якостями й характеристиками, що зумовлюють подальший професійний розвиток й успішність педагогічної діяльності. Тому останнім часом активізувалися дослідження методологічної культури, котру окремі дослідники (зокрема, Є.В.Бондаревська, В.В.Краєвський, О.М.Ходусов та ін.) розглядають як важливу складову професійної культури вчителя, що, з одного боку, характеризує його професіоналізм, рівень професійного розвитку, з іншого – є інтегративним утворенням у професійній структурі особистості педагога, що спрямовує його особистісний і культурний розвиток у сфері професії.

Слід відзначити, що культурологічний підхід до висвітлення особливостей професійного становлення особистості вчителя є досить популярним. Зокрема, дослідженню теоретичних засад, сутності, структури й технології формування професійної культури вчителя присвячено праці таких науковців, як О.В.Барабаншиков, Є.В.Бондаревська, О.Б.Гармаш, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.В.Радул, С.О.Сисоєва та ін.. На нашу думку, досить повний аналіз цього феномена здійснено в працях В.О.Сластьоніна [7]. Значно ширшим є коло науковців, які досліджували зміст та особливості формування педагогічної культури (як складової або синоніму професійної культури вчителя). Зокрема, цій проблематиці присвятили праці М.М.Букач, О.Б.Гармаш, В.Зелюк, І.А.Зязюн, Т.В.Іванова, І.Ф.Ісаєв, О.П.Рудницька та ін. Незважаючи на те, що більшість згаданих авторів до змісту професійної (педагогічної) культури вводять методологічну культуру – як один із видів особистісної культури (на рівні з екологічною, культурною розумової праці, моральною тощо), як один з механізмів професійної самоактуалізації чи самоідентифікації тощо, проте зміст і структура методологічної культури ними цілісно не аналізуються.

Разом з тим у вітчизняній науці нагромаджено значний досвід вивчення проблем методології педагогічної науки й практики, методології наукових досліджень. Вагомий внесок у дослідження цієї тематики зробили такі відомі науковці, як С.У.Гончаренко, В.І.Загвязінський, В.В.Краєвський, М.Д.Нікандров, А.І.Піскунов та ін.

Однак лише потягом останнього часу в працях Є.В.Бондаревської [2], О.М.Ходусова [10],

П.Г.Кабанова, Р.Ш.Фархієвої та ін., насамперед у науковій періодиці, робляться спроби розглянути особливості методологічної культури як важливого або навіть системоутворювального компонента цілісної професійної структури особистості вчителя, як складного особистісного утворення.

Тому мета цієї статті – визначити зміст й основні засади формування методологічної культури. Об'єктом дослідження ми обрали процес професійного становлення особистості вчителя, предметом – зміст і педагогічні умови формування методологічної культури вчителя.

В основу дослідження, на нашу думку, слід покласти припущення, що процес професійного становлення особистості вчителя буде більш ефективним за умов наукового обґрунтування змісту й теоретичних засад формування його методологічної культури.

На нашу думку, для визначення змісту методологічної культури вчителя слід передусім звернутися до тлумачення базової категорії „методологічна культура”. Насамперед зауважимо, що існує багато визначень понять „культура” і „методологія”. Так, у філософському словнику за редакцією І.Т.Фролова категорія „культура” характеризується як „соціально-прогресивна творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметчування і розпредметчування, спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатств людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всілякий вияв і розвиток сутнісних сил людини” [9]. Слід погодитися з відомим дослідником П.С.Гуревичем, який вважає, що поняття культура належить до переліку фундаментальних у сучасному суспільствознавстві. Не дивно, що існує значна кількість досліджень цієї проблеми, зокрема, це праці С.С.Аверинцева, Л.С.Кертмана, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, Е.С. Маркаряна, В.М. Межуєва та ін. Узагальнюючи їхні підходи, ми можемо констатувати, що феномен культури в цілому визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя, світогляді й діяльності людей.

Відомий дослідник Ю.М.Резнік виокремлює чотири загальних підходи до вивчення феномена культури: філософський, антропологічний, соціологічний, „інтегралістський”. Він вважає, що філософія робить наголос на дослідженні загальних основ культурної системи; соціальна психологія розглядає культуру як одиничне (тобто як індивідуальний феномен, що має ознаки загального й особистого); антропологія розглядає індивідуальне та індивідне в культурі крізь призму загального та родового розвитку людства (культурні риси та універсалії); соціологія звертає увагу на вияв особливого (типового) в культурі з урахуванням її одиничного (індивідуального і загального розвитку) [6].

Ознайомлення з наявними підходами до інтерпретації феномена культури можна зробити певні узагальнення:

1. Культура має метасистемний характер, містить у собі як різноманітні однорідні конструкції (підвиди), так і сукупність цінностей, смислів, інших атрибутів. З цього підходу методологічну культуру можна розглядати як складову загальної культури.

2. Будучи метасистемою, культура може включати як форми соціального безсвідомого (колективні уявлення і символічні значення), способи трансляції соціального досвіду (традиції, звичаї і ритуали), способи соціалізації особистості (цінності, норми, правила), так і особливості особистісного розвитку. Тобто вона виступає як результат колективної діяльності і разом з тим має особистісний, суб'єктивний вимір.

3. Крім того, у культурі вирізняють „предметний ракурс” та функціональний. Одним з перших предметний підхід розробив П.Сорокін, який розглядав культуру як „сукупність значень, цінностей та норм, котрими володіють, взаємодіючи між собою особи, та сукупність носіїв, котрі об'єктивують, соціалізують ці значення” [8, 191]. Отже, культура встановлює ціннісні, нормативні та символічні межі родового життя особистості. Відповідно, її функціональним призначенням є забезпечення учасників і суб'єктів соціального життя засобами соціокультурної регуляції.

Натомість у згаданому вже словнику за редакцією І.Т.Фролова поняття „методологія” має два значення: 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови й принципи організації пізнавальної й практично-перетворювальної діяльності” [9].

У наш час вважається загальноприйнятим виокремлювати три рівні методології: філософський, загальнонауковий і частковонауковий. Деякі дослідники, зокрема, Є.Г. Юдін виокремлює чотири рівні методології: філософську методологію (аналіз загальних принципів пізнання), загальнонаукову методологію (дослідження загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або більшу частину наукових дисциплін), конкретно-наукову методологію (опис методів, принципів дослідження, процедур, що задіюються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні [у нашому випадку це методологія педагогіки – В.К.]), та методика й технологія наукового дослідження (розробка процедур, що забезпечують одержання емпіричного матеріалу та його первинну обробку).

Таким чином, зміст методологічної культури вчителя слід визначати, з одного боку, враховуючи особливості становлення його загальної (світоглядної) культури, з іншого – залежно від особливостей професійної діяльності, а отже, професійного становлення особистості педагога.

Враховуючи положення діяльнісного підходу як основоположного в теорії професійного становлення

особистості, на нашу думку, доречно розглядати професійну діяльність сутністю буття людини (як суб'єкта) у сфері педагогічної професії. У цьому контексті, безумовно, слід погодитись із культурологами О.С.Анісімовим, В.В.Загвязінським, В.В.Краєвським, В.П.Полонським, котрі пов'язують формування методологічної культури майбутнього вчителя з діяльнісно-конструктивним підходом до його навчання, розвитку й професійного становлення.

Спираючись на теоретичні визначення сутності культури та її виявів і положення діяльнісного підходу ми можемо припустити, що методологічна культура в об'єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльності дослідники й педагогіки-практики залучаються до простору методологічної культури, сприймають уже генеровані ідеї, народжують нові. Під час діяльності суб'єктів цього процесу зразки методологічної культури транслюються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об'єктивні та суб'єктивні явища. Суб'єктивними ці явища є тому, що хтось (певний суб'єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу явища, а об'єктивними, тому що ці явища відкриваються іншими суб'єктами, для яких вони існують об'єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

Крім того, об'єктивний вимір методологічної культури зумовлює вимоги до рівня особистісного розвитку вчителя (способом виявлення невідповідностей між об'єктивним змістом та особистісним рівнем сформованості методологічної культури), виступає як механізм, що спрямовує його саморозвиток у ході засвоєння культури. Таке розуміння методологічної культури ми можемо демонструвати, спираючись на наукові праці А.І.Арнольдова, Л.М.Когана, В.М. Межуєва. Це уможливило виокремити в змісті особистісного вияву методологічної культури два аспекти: загальний (дотримання правил формальної логіки, філософський підхід як спосіб наукового пізнання) й особливий (реалізація філософських принципів відповідно до специфічних умов сфери діяльності). Отже, якщо при першому підході будь-який методологічний прийом слід відносити до змісту методологічної культури, то при другому перевага надається певним методологічним установам, що мають свою професійно обумовлену специфіку.

Отже, визначення змісту методологічної культури вчителя безпосередньо зумовлене особливостями педагогічної діяльності, а відтак логічним є співставлення досліджуваної категорії зі змістом професійної культури вчителя, яка за означенням має характеризувати вияв особистісної культури у сфері професійної діяльності. Зауважимо, що певна частина науковців, зокрема, відомі дослідники Є.В.Бондаревська і В.В.Краєвський, виходячи з такої логіки, розглядають методологічну культуру вчителя як складову його професійної культури.

Так, В.В.Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [4, 121]. Він вважає, що педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче розв'язання педагогічних завдань, методична рефлексія.

Є.В.Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [2, 112]. Вона наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук, тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

У процесі узагальнення результатів наукових досліджень В.О.Сластьоніна, В.Є.Лугового, В.В.Зелюка, В.В.Радула, праць з філософії та культурології С.І.Архангельського, В.Гуревича, М.С.Кагана, Б.С.Єрасова та ін. ми дійшли висновку, що професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність стосунків у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності [3]. Ми погоджуємось із Є.В.Бондаревською і В.В.Краєвським, що методологічну культуру можна розглядати як складову професійної культури вчителя, а отже, як складне особистісне утворення, що має свою структуру, передбачає оволодіння вчителем певною сукупністю професійно важливих знань і вмінь, розвиток особистісних якостей і характеристик. Місце методологічної культури в професійній структурі особистості вчителя, її роль і функції, безумовно, визначаються сутнісними характеристиками, які утворюють її зміст.

Ознайомлення з результатами наукових пошуків ряду вчених, зокрема, А.В.Мамедової, Р.Ш.Царьова, М.А.Петухова, Г.П.Вишлецова та ін. уможливило нам зробити кілька узагальнень. По-перше, визначення змісту методологічної культури, її сутності й структури є предметом наукової дискусії. По-друге, існує дві тенденції щодо визначення сутнісних характеристик досліджуваного феномена. Представники першої, спираючись на праці В.В.Краєвського, уводять до

змісту методологічної культури переважно методологічну рефлексію (як уміння аналізувати власну наукову діяльність), а також – здатність (або вміння і здібності) до наукового узагальнення, критичного аналізу й творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання педагогічного процесу [4, 11]. Інша група науковців намагається розширити зміст методологічної культури вчителя, вводячи до нього, окрім вище названих аксіологічний компонент, систему мотивації, убачає у методологічній культурі переважно результат оволодіння педагогом методологією педагогіки, стратегією науково-педагогічного пошуку й методами психолого-педагогічного дослідження.

На наш погляд, зміст методологічної культури насамперед слід окреслювати, виходячи із специфіки професійної діяльності сучасного вчителя. Ми погоджуємося з В.В.Безпальком, що в сучасних умовах роль вчителя у класі полягає передусім в „організації власної активності учнів і управлінні цією активністю” [1; 9]. Отже, у професійно-світоглядних орієнтаціях вчителя, його методологічній культурі повинна бути сформована спрямованість на відповідну організацію навчального процесу, а розвиток учня має полягати в розумінні та засвоєнні певних зразків діяльності й інтеріоризації та перетворенні цих зразків і в процесі самовираження і самоосвіти. Тому, зразки такої „орієнтувальної” діяльності мають бути критерієм методологічної культури вчителя, яка має згідно з висловом Г.П.Щедровицького скеровувати вияви організаторської діяльності, сприяти трансляції, нормуванню і відтворенню діяльності [12].

Ми також погоджуємося з А.М.Ходусовим, що педагогічна діяльність може (і повинна) будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є «Я-концепція». Залучений до педагогічної діяльності вчитель дістає можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності, аналізувати свої професійні можливості впливу на дитину, здатність за допомогою емпатії проникнути у світ його інтересів і захоплень. Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність.

Таким чином, зміст і структура методологічної культури можуть бути подані й описані як певна емпірична реальність, як образ, що безпосередньо постає перед учителем у його „внутрішньому досвіді” й скеровує його практичну діяльність.

Отже, методологічна культура, на наш погляд, – цілісне багаторівневе і багатоконпонентне утворення в професійній структурі особистості вчителя, що містить педагогічну філософію (переконання), розумову діяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість

(самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Загалом у структурі методологічної культури можна виділити інформаційний, операційний та аксіологічний компоненти.

Єдність структурних компонентів методологічної культури, що охоплюють мотиваційну, інтелектуальну, духовно-етичну й діяльнісно-практичну сфери особистості вчителя, забезпечує новизну мислення й педагогічної діяльності, а це сприяє активізації його професійної діяльності та стимулює процес самовдосконалення. Як цілісна сукупність елементів, методологічна культура розвивається за умови, якщо вона стає системним новоутворенням особистості вчителя, виробляється, „привласнюється” ним у процесі діяльності. Динаміка розвитку методологічної культури забезпечується суб’єктивними змістовно-якісними характеристиками особистісного потенціалу вчителя.

На нашу думку, основними критеріями сформованості методологічної культури можуть бути: усвідомлення вчителем ролі методології у професійно-особистісному становленні; вільне володіння методологією педагогіки та методологією наукового пошуку; здатність до професійної рефлексії; факт реального використання методології у професійній діяльності.

Методологічна культура вчителя також характеризується способом вияву діяльності вчителя за наступними критеріями: усвідомлення системи принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності; ставлення до способів діяльності в цілому; факт реалізації способів діяльності на основі останніх досягнень методології, психології і педагогіки.

Виявами методологічної культури, що емпірично фіксуються, у вчителів є: уміння оперувати категоріями діалектики й основними поняттями, що утворюють концептуальну основу педагогічної науки; установка на перетворення педагогічної теорії у метод пізнавальної діяльності, потребу відтворювати практику навчання і виховання в понятійно-термінологічній системі педагогіки; прагнення виявити єдність і спадкоємність психолого-педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне ставлення до положень, аргументації, що містяться в площині буденної педагогічної свідомості; рефлексія з приводу передумов, процесу й результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників навчання і виховання; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки й психології у суспільстві.

Існує декілька підходів до визначення рівнів сформованості методологічної культури вчителя. Зокрема, за способом реалізації потенціалу методологічної культури можна виокремити загальнонауковий, конкретно-науковий та методико-технологічний рівні. За рівнем сформованості такі, як:

адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний[10].

Отже, не претендуючи на повноту й висвітлення досліджуваної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професіоналізму вчителя, визначає адекватність сприйняття педагогом професійної дійсності, спроможність до організації творчої професійної діяльності на наукових засадах, здатність до самоаналізу й самоактуалізації. Як видно із змістовного й структурного аналізу досліджуваного утворення, сформованість методологічної культури є необхідною умовою успішності професійної діяльності та професійного становлення вчителя, її зміст та умови формування потребують ґрунтовного вивчення на рівні теорії і практики.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Безпалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. – 2000. – №5. – С. 8–12.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999.
3. Кравцов В.О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя // Наукові записки – Серія: Педагогічні науки, Вип. 54. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004. – С.81–85.

4. Краевский В.В. Три измерения в педагогике // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М.– 2000. – Т.1. – С.11 – 17.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: „Шкільний світ”, 2001 – 24 с.
6. Резник Ю.М. Культура как предмет изучения // Личность. Культура. Общество – 2001. – Т.3. – Вип. 1 – 3.
7. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. — 178 с.
8. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 218 с.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
10. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – Москва – Курск, 1997.
11. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови / Дис. ...канд. пед. наук. – Кіровоград, 2006. – 209 с.
12. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики. – 1997. – 656 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування професійної і методологічної культури вчителя.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються основні підходи до вивчення розвитку дитини представниками вітчизняної та зарубіжної реформаторської педагогіки. Автор робить спробу порівняльного аналізу підходів до вивчення розвитку дитини в досліджуваній період.

Початок ХХІ століття – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень розвитку освіченості і культури людини набувають вирішального значення. Зросли вимоги суспільства до вдосконалення та модернізації навчання й виховання зумовлюють пошук більш ефективних способів їхнього здійснення. У зв'язку із цим загострилася потреба в створенні нових умов для розвитку й реалізації природних сил дитини в різних видах її діяльності. Тому сьогодні актуальним є відпрацювання технологій діагностики розвитку дитини (фізичного, розумового, соціального) та їхнє активне використання в педагогічному процесі.

За таких умов значно зростає інтерес до досвіду розв'язання означених проблем в історії педагогіки. Зокрема, стратегія оновлення сучасної вітчизняної школи може спиратися на основоположні ідеї представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття, завдяки цілісності їхньої гуманістичної освітньої системи, спрямованої на самореалізацію, розвиток особистості дитини.

Таким чином, протиріччя між наявним рівнем наукового забезпечення процесу педагогічної діагностики розвитку дитини та умовами, що висуває суспільство до цієї компоненти педагогічного процесу, а також – недостатнім рівнем дослідженості способу розв'язання цієї проблеми в спадщині провідних представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття (А.Біне, В.Лая, Е.Меймана, С.Холла, Е.Торндайка, Д.Дьюї, М.Монтессорі, Р.Штайнера, І.Сікорського, П.Каптерева, Я.Чепіги) зумовлюють актуальність пропонованої статті.

Тому **об'єктом** дослідження ми обрали педагогічну спадщину представників реформаторської педагогіки, а предметом – трактування розвитку особливостей дитини у їхній педагогічній спадщині. Виокремлення основних напрямків та виявлення концептуальних особливостей дослідження розвитку дитини представниками вітчизняної та зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття є основним завданням статті.

Педагогічна спадщина представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття стала предметом дослідження таких учених: Б.Бім-Бада, Р.Вендровської, Н.Воскресенської, О.Джуринського, С.Золотухіної, В.Кравця, С.Мендіної, О.Піскунова, О.Попової, К.Салімової, О.Сухомлинської та ін.

Окремі аспекти досліджень розвитку дитини представниками цього напрямку розкриваються в історико-педагогічних дослідженнях О.Попової, Л.Потапової, В.Коваленко, В.Лук'янової, О.Переятюк, Т.Петрової. Проте спеціальних наукових досліджень, де цілісно досліджується означена проблема, у вітчизняній науковій педагогіці поки що не проводилося.

Насамперед слід зауважити, що процес дослідження дитячої особистості відбувався нерозривно з проблемою вивчення її розвитку, його причин та факторів. Необхідно вказати на те, що формування підходів до вивчення особистості дитини та її розвитку більшість представників реформаторської педагогіки пов'язували з тим, що всякий закон розвитку природи може стати законом виховання. Так, П.Каптерев відзначав: „Поняття розвитку в теперішній час відіграє провідну роль у науці, скрізь вивчають розвиток істот та явищ; без розуміння історії розвитку неможливо глибоко зрозуміти саме явище, природу істот. Стосовно виховання дітей визнається та ж істина: щоб успішно впливати на дітей, зміцнювати їхні сили, потрібно попередньо знати історію їхнього розвитку” [10, 94].

У кінці XIX століття підходи до вивчення розвитку дитини поступово ускладнювались: стали вивчатися форми розвитку, його рівні та вікові межі; онтогенез людини починають вивчати диференційовано, а фізичний, психічний, соціальний розвиток дитини – у більш активній взаємодії. Зауважимо, що вивчення кожної із сторін розвитку дитини все більш розчленовувалося: у фізичному розвитку виділяли морфологічну та біохімічну складові; у психічному розвитку увага приділялася не тільки становленню свідомості, а й безсвідомого; у соціальному – виокремлювалась як соціалізація в цілому, так і вплив соціального середовища на формування особистості дитини. Крім того, психічний розвиток дитини ставився в залежність від спонтанних і програмованих імпульсів (як таких, що дані Богом, природою, спадковістю) або ж від змісту й характеру впливів, які формуються ззовні, або від першого й другого в різних пропорціях. Зазначимо, що в самій дитячій природі представники реформаторської педагогіки виділяли фізичну (біологічну), психічну та соціальну складові.

Слід відзначити, що саме в цих підходах до вивчення розвитку дитини як певної цілісності та в пріоритетних складових її природи погляди представників реформаторської педагогіки різняться. Так, Е.Торндайк, П.Лесгафт, А.Біне вважали основою розвитку біологію дитини, а пріоритетним у становленні – фізичний та психічний розвиток. Інші вчені (Д.Дьюї, Р.Штайнер, О.Залужний) перевагу надавали дослідженню соціальної сторони сутності дитячої природи, а пріоритетним уважали соціальний розвиток дитини. Проте всі згадані педагоги прагнули розглядати дитину цілісно (у власній інтерпретації цього поняття) та вивчати її комплексно, у взаємозв'язку складових частин.

Зауважимо, що індивідуальний розвиток (як біологічний, так і суспільний) педагоги-реформатори намагалися пояснити й дослідити на основі еволюційного підходу й спадковості. Враховуючи це, у педагогічних концепціях представників реформаторської педагогіки першочергово розв'язувалася проблема розвитку здібностей та задатків, які дитина одержує при народженні.

Так, американський учений Е.Торндайк указував, що основою, завдяки якій відбувається розвиток та виховання, є природжені здібності, нахили, інстинкти й рефлекси, що передаються спадково. Він стверджував, що „інтелект дитини, мораль, її органи та вчинки, все це зумовлено природою її ембріона в перші моменти її життя... Чим є людина, як вона діє протягом свого життя, це все залежить від тієї конституції, яку вона мала в висхідному пункті свого життя [6, 560].

Е.Мейман, представник німецької експериментальної педагогіки, вважав, що в основі дитячої природи лежить спадковість, однак, дитина народжується не з готовими якостями, а тільки з можливістю їхнього розвитку. Він підкреслював, що саме під впливом середовища слабкі якості можуть розвиватися, а сильніше розвинені можуть слабшати і затухати.

Для дослідження індивідуально розвитку учений пропонував:

- з'ясувати індивідуальні відмінності дитини, як істоти, що розвивається;
- показати, яким чином завдяки існуванню індивідуальних задатків, властивостей та видів діяльності створюється дана індивідуальність [9].

Однак, щоб повністю зрозуміти процес розвитку дитини необхідно, на думку Меймана, по-перше, визначити періоди розвитку дитини; по-друге, визначити психічні та фізіологічні відмінності, що існують між дітьми та дорослими; по-третє дослідити взаємозв'язки між фізичним та розумовим розвитком, бо вони не завжди збігаються, по-четверте, обґрунтувати можливі межі нормального середнього типу, що дасть змогу виявити – яка дитина відповідно до свого віку виявляє надзвичайні здібності, а яка є фізично та інтелектуально відсталою [8].

На відміну від Е.Меймана, В.Лай відзначав, що розвиток дитини, який має скеровувати виховання, складається із взаємодії зовнішнього середовища та відповідних реакцій організму, без яких не може виникнути ніяка діяльність органів, так і їхній розвиток. Він указував, що окремі реакції, переходячи одна від одної, повертаються ніби то по спіралі до свого вихідного пункту й дають в результаті все більш досконалі сприйняття. Цей процес характерний для всіх реакцій, бо тут має місце повторення і порівняння з раніше складеним прообразом. Виходячи з цього, розвиток є переходом від нижчого до вищого [6, 30].

В.Лай вважав, що з біологічного погляду для кожного етапу розвитку дитини виховання має запропонувати певну систему подразнень. Саме

природжені рефлексії, реакції, інстинкти, які виявляються в грі, повинні стати основою та вихідним чинником усього виховання. Тому на думку В.Лая, основним завданням вихователя передусім є вивчення природжених та набутих реакцій вихованця, бо від них залежить „коло уявлень та ідей” [6, 38].

Зауважимо, що французький педагог та психолог А.Біне сприяв збагаченню психології і педагогіки проблемою спадковості дитини, він прагнув поєднати вивчення розвитку дитини з її спадковістю, а також акцентував увагу дослідників на факторі психічного „дозрівання” людини та її співвідношення з розвитком.

Зазначимо, що американський педолог С.Холл розглядав процес розвитку дитини на основі біогенетичного закону. Він установив зв'язок між розвитком дитини та історією життя людини. Згідно з цим законом, організми під час свого індивідуального розвитку (особливо ембріонального) стисло повторюють основні етапи розвитку всього ряду еволюції людини.

На думку С.Холла, по-перше, органічний розвиток дитини в утробний період повторює розвиток живих істот на Землі від первісної клітини до найбільш складної істоти людини. По-друге, органічний розвиток у позаутробному періоді повторює всі стадії культурно-історичного розвитку раси. По-третє, якщо ґрунтовно вивчити усі стадії в розвитку біологічної і соціальної природи дитини, на цій основі можливо вирішувати педагогічні проблеми [15]. С.Холл вважав за необхідне розмежовувати періоди розвитку дитини щодо духовної та тілесної природи.

Слід зазначити, що визнання середовища провідним фактором розвитку завжди поєднувалося з визнанням певної ролі спадковості. Цей „симбіоз” досягався за допомогою таких підходів, як збільшення значення зовнішніх факторів, що діють на дитячий організм порівняно зі спадковими.

У педагогічній концепції Д.Дьюї поняття розвитку було основною педагогічною категорією. Індивідуальний розвиток дитини за Д.Дьюї – є її зростання. Процес зростання він пояснював, з одного боку як потребу індивіда в інших людях, з іншого – як притаманну всьому людському виду особливість – пластичність. Пластичність дитини як її здатність пристосовуватися, розвиваючи при цьому свої здібності, містить можливість прогресу. Обидві ці умови в найбільше реалізуються в дитинстві. Крім того, Д.Дьюї указував на те, що спадковість є основою, яка уможливує розвиток особистості дитини в соціальному середовищі завдяки певній організації самого індивіда. На його думку, будь-які зміни в організмі дитини відбуваються як наслідок змін у внутрішньому світі самої дитини і як наслідок змін у навколишньому її середовищі. Однак, природні можливості дитини не визначають того, як вони повинні бути скеровані. Лише суспільство, на думку Д.Дьюї, дає можливість повністю розвинути природжені сили дитини [3].

Зауважимо, Д.Дьюї показав, що для повноцінного розвитку дитини потрібно брати до уваги наступне:

- у поступовому розвитку природи дитини активна сторона передує пасивній;
- розвиток м'язів передує розвитку тієї частини головного мозку, що сприймає відчуття.

Р.Штайнер виховання тісно пов'язував з розвитком. Він зазначав, що на сьогодні середовище, особливо душевне оточення дитини, повинно бути визнане провідним фактором розвитку. Учений виходив з того, що „організм дитини як апарат, що сприймає, здатний до еволюції, розвиваючи в собі нові органи, у той же час розкриває для себе нові світи” [14, 259]. На думку Р.Штайнера, сутність розвитку можна зрозуміти тільки при порівнянні дітей з різним ступенем розвитку.

Необхідно зазначити, що представниками вітчизняної реформаторської педагогіки також зроблено значний внесок у вивчення та дослідження проблеми розвитку дитини.

Дослідження російського дослідника І.Сікорського були різнобічними й охоплювали всі сторони розвитку дитини: емоційне життя, розвиток інтелекту, розвиток індивідуальних психологічних ресурсів особистості, формування вольової сфери дитини, особливостей розумової праці та розумової втоми, виявлення законів її перебігу. Він писав: „Доки не будуть вивчені особливості душевної природи дитини, обдарувань та загальний хід їхнього розвитку, наше виховання буде шаблонним, приблизним, посереднім” [15, 13].

Крім того, І.Сікорський на основі своїх експериментальних даних сформулював цілісну картину проходження нервово-психічного розвитку дитини, яку він отримав завдяки психологічним характеристикам, необхідними „насамперед тому, що ними одними визначається можливість передбачити майбутнє людини, крім того, вони являють собою, безумовно, об'єктивне мірило в руках різних дослідників, що дає можливість порівнювати показники різних авторів і виводити результат із багатьох джерел; і нарешті, тільки психологічна характеристика дає можливість встановити індивідуальність дитяти, що є однією із важливих практичних вимог школи” [11, 86]. На його думку, у психологічній характеристиці передусім повинні бути відображені такі дані: розумові здібності й ступінь розвитку уваги; розвиток почуттів.

І.Сікорський зазначав, що всебічне вивчення природи дитини дасть можливість гармонійно розвивати її особистість [10, 89]. У зв'язку з цим він виділив три аспекти даної проблеми:

- гармонійний розвиток духу і тіла;
- гармонійне зіставлення різних сторін психічної діяльності (розуму, почуттів, волі);
- гармонійна взаємодія різних сторін виховного впливу (розумового, морального, естетичного).

П.Лесгафт, як і представники реформаторської педагогіки Європи та Америки, приділяв увагу спадковості, як основному природному фактору

дитячого розвитку. Однак учений виступав проти визнання можливості успадкування задатків та індивідуальних властивостей особистості, не ставив у пряму залежність від спадковості формування психофізичного образу дитини, її розумового розвитку, зовнішніх індивідуальних та соціальних властивостей. У своїх анатомо-фізіологічних дослідженнях дитини П.Лесгафт показав існування нерозривного зв'язку між фізичним та духовним розвитком. Він писав: „Потрібно першочергово встановити наукові основи для фізичного розвитку, бо тільки тоді можна буде, вивчивши зв'язок фізичних даних з розумовими, дати з допомогою прямих досліджень та узагальнень, наукові основи розумового розвитку дитини” [7, 7]. Спираючись на свої знання фізіології, анатомії, медицини, П.Лесгафт показав важливість значення руху для дитячого розвитку та визначив необхідність фізичного виховання як складової всебічного гармонійного розвитку дитини.

На основі свої глибоких спостережень за своїми вихованцями Лесгафт розробив свою періодизацію розвитку людини. Він виділив такі періоди в розвитку:

- хаотичний (період новонародженого);
- рефлекторно- дослідний (до появи мови в дитини);
- наслідувально- реальний (дошкільний період);
- наслідувально- ідейний (до 20 років);
- критично-творчий (період дорослого життя)

У своїй книзі „Основи нової педагогіки” П.Каптерев виклав своє розуміння ідеї розвитку, сформулював підходи до заснованої на її основі педагогічну концепцію, що одержала назву „Еволюційна педагогіка”, репрезентував навчання і виховання як єдиний процес. Він провів значні дослідження з вивчення та узагальнення даних про дитячий розвиток. Виходячи з цього, П. Каптерев зазначав: „Вихованець є організм тілесний та духовний, а організм така істота, яка живе та розвивається за своїми лише їй притаманними законами, все, що сприймає, змінює і перетворює власною діяльністю подібне до себе, виникає під впливом зовнішніх подразників” [10, 357–358].

На думку В.Бехтерева, розвиток особистості, як соціальної особи, лежить насамперед на тих особливих умовах, які складаються при народженні, в наслідок неоднакової з іншими спадковістю і зумовленої цим відмінностями в темпераменті, розвитку характері задатків, а це зумовлює різні здібності в набутті навиків, що у свою чергу пов'язано з зовнішніми умовами. Учений вказував на те як „особистість першочергово розвивається під впливом біологічних так і соціальних факторів, пізніше під впливом соціальних факторів, тому повинна бути визнана явищем біосоціального походження” [11, 9].

На думку вітчизняного педагога Я.Чепіги, розвиток дитини є продуктом біологічного (спадковості), соціального (середовища та виховання) і безпосередньої діяльності дитини. Саме тому процес

навчання і виховання Я.Чепіга розглядав як розвиток розуму, почуттів і волі.

Я.Чепіга, досліджуючи розвиток дитини, вказував про значну залежність та внутрішній зв'язок між розумовим та фізичним розвитком дитини. Він зазначав: „Так міцно сполучена наша фізична природа з розумовою, так міцно з'єднані наші почуття з м'язовою діяльністю, що дитина мусить виучувати світ, здобувати повні і ясні ідеї й образи, знайомлячись з ним через рухи і дії і тим давати повноту і ясність своїм ідеям і образам. Тому не природно і шкідливо пригнічувати сидячим режимом її всебічний розвиток: розум при ньому вільно розвиватися, він завчасно ослабне і згубить можливість удосконалюватися; від чого страждатиме вся її істота, весь розвиток її організму” [12, 119]. На переконання вченого фізичний та розумовий розвиток дитини перебувають у нерозривному взаємозв'язку, і „глибокий природний зв'язок фізичного здоров'я та розумового розвитку, потрібен всім хто бере участь у вихованні дітей” [13, 38].

Зауважимо, що чільне місце у науковій діяльності іншого вітчизняного педолога О.Залужного займала проблема вивчення розвитку дитини. В процесі вивчення факторів, що впливають на розвиток дитини, О.Залужний уважав за необхідне, по-перше, з'ясувати послідовність щаблів розвитку соціальної поведінки, по-друге, вивчити сам механізм розвитку дитини [4, 5]. Відзначимо, що спадковість, конституція та інші біологічні моменти життя дитини, розглядалися О.Залужним як суто соціальні фактори розвитку дитини, котрі впливають на неї не безпосередньо, а через батьків.

На думку І.Соколянського, процес розвитку особистості формується під впливом суспільних і біологічних факторів, єдність яких виступає не як механічне поєднання спадкових факторів і факторів середовища, а являє собою складну, диференційовану, динамічну систему, що характеризує як окремі психічні функції, так і різні етапи вікового розвитку дитини. Однак структуроформуючою основою розвитку особистості, зазначає він, виступає соціальне середовище.

Вищездійснений аналіз педагогічних ідей уможливило зробити такі узагальнення щодо підходів представників реформаторської педагогіки до інтерпретації розвитку дитини:

- Розвиток здійснюється поступово та послідовно, тому він являє собою неперервний поступовий рух уперед, але не є прямолінійним.

- Між духовним і тілесним розвитком існує нерозривний зв'язок. Такий зв'язок є між розумовою емоційною і вольовою діяльністю, між розумовим і фізичним розвитком. Правильна організація виховання та навчання передбачає гармонійний всебічний розвиток.

- Різні тілесні органи та різні сторони психічної діяльності беруть участь у процесі розвитку не всі зразу, швидкість розвитку не однакова.

- Розвиток може йти середнім темпом, може прискорюватися і уповільнюватися залежно від різних причин.

- Розвиток може зупинитися та набувати хворобливих форм.

- Не можна робити ранніх прогнозів про майбутній розвиток дитини.

- Не можна штучно прискорювати дитячий розвиток, потрібно кожному віковому періоду дати „пережити” себе [10, 94–95].

Як бачимо, представники реформаторської педагогіки однією з головних проблем вважали дослідження розвитку особистості дитини. Аналіз праці педагогів-реформаторів засвідчує, що, незважаючи на різні вихідні теоретичні позиції, вони підходили до вивчення розвитку дитини як до цілеспрямованого процесу, в якому поєднані всі компоненти розвитку: фізичний, психічний, соціальний.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бехтерев В.М. Колективна рефлексологія. – М.: Госиздат, 1921. – 432 с.
2. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М., 1910. – 216 с.
3. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Издание Цк Всероссийского союза работников просвещения, 1921. – 63с .

4. Залужный А.С. Учение о коллективе. – М. – Л., 1930. – 90 с.

5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – 704 с.

6. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. – М., 1909. – 342 с.

7. Лесгафт П.Ф.Собрание педагогических сочинений в 2-х томах. Т.1. – М., 1951. – 334 с.,Т.2. – М. – 334с .

8. Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков: Госиздат Украины, 1924. – 600с.

9. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике.В3-хЧ. – Спб., 1922. – Т.1. – 659 с.

10.Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – Дубна, 1995. – 300 с.

11.Сикорский И. Психологические основы воспитания. – К., 1909. – 78 с.

12.Чепіга Я Фізичне виховання // Проблеми навчання та виховання у світлі науки та практики. Збірник психолого-педагогічних праць. Книга 1. – 1913. – С. 9 – 37.

13.Чепіга Я. Значення руху й діяльності в розвитку дитини // Путь просвещения. – 1922. – №5. – С.118 – 126 .

14.Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики – М.: Парсифаль, 1999 – 399 с.

15.Холл С. Педагогика детсада. – М., 1922. – 199 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення проблеми дитини у творчості представників реформаторської педагогіки.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Володимир КРИВОЗУБ (Кіровоград)

У статті з історичного погляду досліджено та проаналізовано організацію науково-дослідної роботи студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів вищих навчальних закладів.

Вступ України у світовий освітній простір передбачає творче ставлення студентської молоді до участі в науково-дослідній діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі. Майбутні вчителі повинні володіти не тільки знаннями організації навчально-виховного процесу, а й свідомо орієнтуватися в бурхливому потоці наукової інформації, розуміти суть педагогічних явищ, володіти методикою та логікою дослідницького процесу.

Дослідження й узагальнення досвіду становлення та розвитку науково-дослідної діяльності студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України, пошук ефективних технологій формування творчих здібностей студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів є актуальним для подальшого розвитку музично-педагогічної освіти в Україні.

Розв'язанням проблем перебудови діяльності та організації науково-дослідної роботи у вищій школі займаються Н.М.Бібік, Л.П.Вовк, О.В.Глузман, С.У.Гончаренко, Н.М.Гупан, Н.М.Дем'яненко,

М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, В.П.Кремінь, В.С.Курило, А.О.Лігоцький, В.І.Луговий, В.К.Майборода, А.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало, О.В.Сухомлинська, С.М.Філоненко, М.Д.Ярмаченко.

Різні аспекти проблеми науково-дослідної та науково-творчої діяльності студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів досліджені вітчизняними вченими А.Г.Болгарським, О.В.Михайличенко, В.Ф.Орловим, Г.М.Падалкою, О.Я.Ростовським, О.П.Рудницькою, Т.Ю.Свистельніковою, О.П.Щолоковою.

Тематика нашого дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, але розрізнене розкриття цієї проблеми в науковій літературі дало нам підставу визначити мету нашого дослідження – теоретичне узагальнення й систематизація за хронологічним принципом досвіду організації науково-дослідної та науково-творчої діяльності студентів музично-педагогічних і мистецьких факультетів України.

На започаткованих 1962 року музично-педагогічних факультетах науково-дослідна діяльність студентів розвивалася у двох напрямках: перший – це

дослідження теоретичних та практичних проблем методики музичного виховання; другий – дослідження музикознавчих проблем історії і теорії музичної культури.

Керівництво науково-дослідною роботою студентів здійснювали заступники деканів з науково-дослідної роботи. У кінці кожного навчального року проводилися наукові конференції, на яких виступали з доповідями та повідомленнями члени наукових гуртків і проблемних груп. Наукові студентські конференції демонстрували зростання мислення студентів, уміння орієнтуватися в науковій інформації, ставити актуальні проблеми. Разом з тим вивчення архівної документації 60-х років свідчить, що багато студентів ще не навчилися працювати з науковою літературою, знаходити найбільш доцільну методику експерименту, проводити необхідні спостереження, узагальнювати попередній досвід.

На початку 70-х років студенти музично-педагогічних факультетів брали участь у республіканських конкурсах-оглядах студентських наукових робіт. Кожен факультет міг подати три наукові роботи. Кращі з них були рекомендовані на Всесоюзний конкурс-огляд.

Вибірковий аналіз доповідей на наукових конференціях дає підставу стверджувати, що за своєю спрямованістю вони мали ідейно-політичний характер, були спрямовані на професійно-педагогічну підготовку вчителів музики і співів. На конференціях порушувалися питання патріотичного та інтернаціонального виховання засобами хорового, вокального та інструментального жанрів, досліджувалася патріотична тематика у творчості російських та українських композиторів, вплив народної пісні на формування світогляду школярів.

З ініціативи Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР і молодіжних організацій щорічно проходила олімпіада “Студент і науково-технічний прогрес”. Експериментальну роботу студенти проводили в загальноосвітніх школах під час проходження педагогічної практики, в оперних студіях, на заняттях музичних лекторіїв, клубів за фаховим спрямуванням.

У 70-х роках науково-дослідною роботою було охоплено від 50 до 70 відсотків студентів музично-педагогічних факультетів. Як свідчить кафедральна документація, науковими гуртками та проблемними групами керували досвідчені викладачі, кандидати та доктори наук. Тематика наукових гуртків розроблялася згідно з кафедральною тематикою та науковими дослідженнями керівників.

Засідання студентських наукових гуртків та проблемних груп проводилися у формах наукових доповідей студентів за темою дослідження з подальшим колективним обговоренням; наукових диспутів; круглих стілів з актуальних проблем музичної освіти школярів та молоді за участю досвідчених учителів музики, вчителів-методистів, працівників інституту послядипломної освіти;

проводилися спільні засідання наукових проблемних груп; наукові дискусії, студентські наукові конференції.

1975 року найбільш обдаровані й талановиті студенти, члени наукових гуртків та проблемних груп готували й захищали дипломні роботи на державних екзаменах. За своєю тематикою вони охоплювали проблеми психолого-педагогічної та фахової підготовки вчителів музики та співів для загальноосвітніх шкіл. Викладачами кафедр були визначені базові школи, де проводилася науково-дослідна робота. Розширювалася тематика вивчення проблем музично-естетичного виховання школярів засобами музичного мистецтва, на фахових кафедрах проводився музикознавчий аналіз творчості композиторів, досліджувалися проблеми виконавства на музичних інструментах, музичної імпровізації та музичної фольклористики.

Предметом дослідження студентських наукових гуртків та проблемних груп було узагальнення досвіду педагогічних колективів, учителів музики, хорових та інструментальних колективів, організація позакласної роботи з музично-естетичного виховання школярів.

Висока якість дипломних робіт студентів музично-педагогічних факультетів забезпечувалася значною підготовчою роботою на протягом II – V курсів. Вона здійснювалася в процесі засвоєння знань та вмінь при вивченні гуманітарних та фахових дисциплін і тривала в ході проходження педагогічної практики та підготовки студентами курсових робіт.

Традиційно стало проведення ювілейних студентських наукових конференцій, присвячених знаменним датам у житті відомих композиторів, виконавців, науковців, методистів. Студенти створювали та озвучували кінофрагменти з відомих творів композиторів-класиків та сучасних композиторів.

Значна більшість наукових досліджень присвячувалася експериментальній перевірці створеної Д.Б.Кабалевським нової концепції музично-естетичного виховання школярів. Студенти музично-педагогічних факультетів різних регіонів України залучалися до роботи з адаптації нової програми “Музика”. Таким чином, на початку 80-х років на музично-педагогічних факультетах була створена потужна система науково-дослідної діяльності студентів.

У другій половині 80-х років з’явилися дослідження, пов’язані із запровадженням нових форм музично-естетичного виховання, а саме дитячих музичних театрів, клубів юних аматорів музики, “Тижня музики”, дитячої філармонії. Студенти досліджували питання інсценізації, рухів під музику, створювали образи казкових героїв, імпровізували на дитячих музичних інструментах. Матеріали досліджень публікувалися в студентських наукових збірниках, які виходили майже в кожному навчальному закладі.

Починаючи з 1991 року, значно поновилися тематика наукових досліджень. Проводилися Всеукраїнські конкурси студентських наукових робіт з

проблем фольклору та історії української музики, виконавчої і творчої діяльності, розроблялися проблеми музично-пізнавальної та музично-творчої діяльності, організації музичного дозвілля, досліджувалися морально-естетичні аспекти виховання школярів засобами музичного мистецтва.

Учасники наукових гуртків та проблемних груп брали активну участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з гуманітарних дисциплін “Забуті імена”, який проводився серед студентів філологічних, художніх, художньо-графічних, музичних та музично-педагогічних факультетів. Наукові дослідження студентів були пов’язані з композиторською та виконавською діяльністю славетних земляків.

З відкриттям у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації магістратури з’явилася можливість значно розширити коло проблем науково-дослідної діяльності. Актуальними стали дослідження взаємодії різних видів мистецтв, розвиток творчих здібностей школярів у полікультурному просторі, формування духовності засобами музичного мистецтва, теоретичні та практичні питання культурології. Ці та інші проблеми були винесені на обговорення IV загальноукраїнської студентської конференції “Розбудова держави: духовність, екологія, економіка” (1998р.).

У кінці XX – на початку XXI століть почало з’являтися все більше спільних науково-методичних праць студентів та викладачів, поліпшилася якість наукових досліджень студентів у наукових гуртках та проблемних групах. Логічним продовженням наукових досліджень була науково-творча робота студентів, які виступали із сольними концертами, виконували власні твори.

На початку XXI століття студенти музично-педагогічних факультетів брали активну участь у Міжнародних конференціях, присвячених питанням реформування музично-педагогічної освіти в Україні та перспектив подальшого її розвитку. Експериментальними лабораторіями ставали художні колективи, проведення ювілейних свят, вшанування пам’яті видатних земляків.

Збільшувалася кількість та підвищувалася якість дипломних і магістерських робіт. На Всеукраїнських науково-практичних конференціях звучало все більше виступів студентів, які паралельно з навчанням в університеті за сумісництвом працювали в загальноосвітніх школах та позашкільних навчальних закладах, мали певний досвід роботи, своє бачення проблем художньо-естетичного виховання школярів, подальший розвиток художньо-естетичної освіти в Україні.

Предметом дослідження магістрантів ставали проблеми музикознавства, вивчення музичної культури різних регіонів України, методики художньо-естетичного виховання школярів, духовна музика сучасних українських композиторів, творчість видатних вітчизняних та зарубіжних діячів музичного

мистецтва, представників української діаспори, впровадження сучасних педагогічних технологій, формування готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Складовою науково-дослідної роботи студентів є творчо-художня діяльність, результатом якої стала участь найбільш обдарованих студентів у міжнародних, всесоюзних, всеукраїнських та регіональних фестивалях, конкурсах, олімпіадах.

У перші роки заснування музично-педагогічних факультетів були створені художні колективи, які брали участь у регіональних конкурсах, присвячених вшануванню пам’яті визначних діячів держави та на честь політичних форумів, які проводилися в Радянському Союзі. Студенти музично-педагогічних факультетів готували тематичні програми, з якими виступали на конкурсах, присвячених вшануванню пам’яті діячів мистецтва та літератури.

У 70-х роках XX століття фахові кафедри проводили конкурси із спеціальних дисциплін. Це були конкурси диригентів, вокалістів, інструменталістів. За своєю спрямованістю вони мали ідейно-патріотичне та інтернаціональне спрямування, виявляли найбільш талановиту молодь, стимулювали фахову підготовку студентів.

Як свідчать архівні матеріали, найбільшу популярність здобули конкурси хорової музики, які проходили на Всесоюзному та республіканському рівнях. У них брали участь різні за складом хорові колективи, як ті, що мали почесні звання та винагороди, так і новоутворені курсові хори. Здебільшого це були колективи високого виконавського рівня, яким під силу відтворення складних творів західноєвропейських та радянських композиторів-класиків.

Для поліпшення професійно-педагогічної та фахової підготовки майбутніх учителів музики викладачі кафедр методики музичного виховання та хорового диригування проводили конкурси серед студентів III – IV курсів на краще виконання творів шкільного репертуару. Це давало змогу учасникам конкурсів виявити ініціативу в доборі репертуару, показати рівень володіння інструментом та голосом, знання методики роботи над шкільною піснею.

На початку 80-х років було започатковано проведення Всесоюзного фестивалю самодіяльної художньої творчості трудящих, який мав масовий характер та відіграв певну роль у художньому вихованні молоді. І надалі проводилися фахові конкурси в межах олімпіади “Студент і науково-технічний прогрес”. Вони стали стимулом для вдосконалення майстерності майбутніх учителів.

У межах Радянського Союзу проводилися Всесоюзні конкурси піаністів. Базою для їхнього проведення були музично-педагогічні факультети. У конкурсах брали участь талановиті студенти, тут проходив обмін досвідом науковців, визначалися способи розвитку музично-педагогічної освіти, відпрацьовувалися нові педагогічні технології.

З ініціативи науковців та методистів музично-педагогічних факультетів було започатковано республіканський міжвузівський музичний фестиваль-конкурс, на якому студенти демонстрували рівень виконавської майстерності, вміння працювати з хором колективом та створювати акомпанемент до шкільних пісень. Комплексний підхід до фестивалю-конкурсу вимагав від його учасників глибоких знань, умінь та навичок, необхідних для формування професійного рівня сучасного вчителя музики.

У 90-х роках ХХ століття спостерігається зростання інтересу до інструментальної музики. Проводяться республіканські та регіональні конкурси виконавців-баяністів у Самарі, Кривому Розі, Мелітополі.

З набуттям Україною незалежності відроджується інтерес до української музичної культури та українських музичних інструментів. Перший Всеукраїнський конкурс бандуристів було проведено 1992 року на базі Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім.В.Стефаніка. Успішно пройшов Всеукраїнський фестиваль кобзарського мистецтва “Під срібний дзвін бандур” (2004р.), конкурс кобзарів ім.В.Перепилока (2004р.), “Дзвени, бандуро” ім.Ю.Сингалевича (2005, 2006 рр.), фестиваль духовної музики “Кирхентаг – 2001” у Німеччині.

1991 року почали проводитися Всеукраїнські конкурси. Перший Всеукраїнський конкурс серед студентів музично-педагогічних факультетів пройшов на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Ушинського і був присвячений фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики. Всеукраїнські конкурси вокалістів пройшли у Києві, Тернополі, Хмельницьку. У Києві було проведено перший Всеукраїнський фестиваль української фортепіанної музики для дітей і юнацтва. 1995 року у Кіровограді пройшов перший Всеукраїнський конкурс скрипалів.

Підвищення інтересу до української музичної культури стимулювало проведення конкурсів з фахових дисциплін. До програми виконавців входили твори українських, російських та західноєвропейських композиторів. Найбільш талановита та обдарована молодь брала участь у конкурсах авторської та бардівської пісні. 2004 року студенти-гітаристи брали участь у конкурсі “Я і гітара”, фестивалях “Зоряний дощ” та “Студентська осінь”, Міжнародному фестивалі “Булаг”.

У другій половині 90-х років ХХ століття високий рівень фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та висока виконавська майстерність художніх колективів дали змогу брати участь у Міжнародних фестивалях та конкурсах. Лауреатами Міжнародних конкурсів хорового мистецтва в Польщі, Німеччині, Австрії, Словаччині, Франції, Англії, Швейцарії у різні роки стали хоріві колективи “Світоч” (Ніжин), “Боян Дрогобицький” (Дрогобич), “Таудеамус” (Дрогобич), “Кредо” (Івано-Франківськ), “Viva la musika” (Одеса).

Студенти музично-педагогічних факультетів виборювали звання лауреатів Міжнародного конкурсу

піаністів в Італії (1996 р.), вокалістів у Чехії (1999 р.) та Польщі (2003 р.), баяністів в Італії (1999 р.). Оркестр народних інструментів Мелітопольського державного педагогічного університету брав участь у Міжнародному Європейському фестивалі оркестрів в Іспанії (1997 та 1998 рр.) і Франції (2001р.). Ансамбль “Таврійська пектораль” виборов звання лауреата на Міжнародному конкурсі в Болгарії (2004р.).

Значною подією у культурному житті держави стали Всеукраїнські конкурси, присвячені видатним діячам музичного мистецтва: М.Лисенку, М.Леонтовичу, Б.Лятошинському, О.Нижанківському, О.Кошицю, А.Кос-Анатольському, М.Копніну, Д.Бортнянському, М.Березовському.

Провідну роль у розвитку музично-педагогічної освіти в Україні відіграли Всеукраїнські конкурси піаністів та вокалістів у Луганську (1998 р.), баяністів та акордеоністів в Івано-Франківську (1997 р.), виконавців на народних музичних інструментах у Харкові (1998 р.)

У кінці ХХ – початку ХХІ століть проводилися регіональні конкурси виконавців на музичних інструментах та вокалістів серед талановитої молоді 10 – 11 класів. Високий рівень української вокальної школи демонстрували студенти на вокальних конкурсах “Забуті мистецькі імена” та “Співають, плачуть солов’ї”.

Досягнення української фортепіанної школи студенти демонстрували на започаткованому 1999 року на базі музично-педагогічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету Всеукраїнському фестивалі слов’янської фортепіанної музики та Міжнародному конкурсі виконавців “Fortissimo – 2003” у Харкові.

Успішно студенти музично-педагогічних факультетів виступали на Міжнародному фестивалі “Фортепіанна музика ХХ століття” (2000 р.), II Міжнародному конкурсі “Ялта – Вікторія – 2000”, фестивалі кобзарського мистецтва “Дзвени, бандуро – 2000”, фестивалі сучасної пісні “Червона рута – 2000”, конкурсі “Срібні струни” (2000 р.), Міжнародному конкурсі виконавців “Кримська весна” (2001 – 2003 рр.), Міжнародному конкурсі “Українське бельканто” (2001 р.), Міжнародному хоровому фестивалі “Південна Пальміра” (2002 – 2003 рр.), “Ялта – Вікторія – 2003”, “Перлина Азова” (2003 р.).

Таким чином, участь студентів-виконавців та художніх колективів музично-педагогічних факультетів у Міжнародних фестивалях та конкурсах у другій половині 90-х років ХХ століття і на початку ХХІ століття ще раз підтвердили високий рівень української хорової, вокальної та інструментальної шкіл.

Певну роль у розвитку музично-педагогічної освіти в Україні й професійно-педагогічному становленню вчителів музики відіграли Всеукраїнська студентська олімпіада з “Музичного мистецтва”, яка була започаткована на базі музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного

педагогічного університету ім.К.Ушинського 1999 року. Організатори олімпіади ставили за мету виявити та підтримати обдаровану молодь, стимулювати розвиток творчих можливостей студентів, пошук нових форм та нових педагогічних технологій.

З 2000 по 2004 рік проведено п'ять всеоюзних студентських олімпіад. Перша олімпіада була спрямована на виявлення рівня інструментальної підготовки вчителя музики. Студенти мали змогу розкрити авторсько-виконавські можливості, продемонструвати концертмейстерські здібності, показати вміння інтерпретувати музичний твір, виявити оригінальність та виконавську майстерність. Друга олімпіада була присвячена вокальній підготовці студентів музично-педагогічних факультетів. Студенти демонстрували рівень вокально-виконавського мистецтва, мали можливість виявити свою індивідуальність, артистизм, сценічну культуру. Третя олімпіада проходила під девізом "Знайти в музиці життя, людські думки й почуття". Тут студенти показували знання методики проведення уроку музики, оригінальність у презентації пісні, організаторські здібності, вміння зацікавити учнів та об'єднати їх спільною музично-творчою діяльністю.

Вокально-виконавські здібності, можливість виявити індивідуальність, творче ставлення до інтерпретації музично-художнього змісту твору демонстрували студенти на четвертій Всеукраїнській олімпіаді. Учасники п'ятої олімпіади показали високий рівень виконавської майстерності в номінації фортепіано та скрипка. Студенти виконували сольні програми, показували фрагменти уроків музики й позакласних заходів.

Всеукраїнські олімпіади з "Музичного мистецтва" надали можливість викладачам та студентам інститутів

мистецтв, музично-педагогічних та мистецьких факультетів обмінятися досвідом інструментальної, хорової, вокальної та методичної підготовки, засвідчити рівень виконавської майстерності, ознайомитися з авторськими школами різних регіонів України, досвідом роботи фахівців-музикантів та методистів.

Таким чином, на початку XXI століття науково-дослідна робота студентів була спрямована на розв'язання актуальних проблем теорії та історії педагогіки, методики музичного виховання та музикознавства. Наукові пошуки студентів сприяли розширенню світогляду та формуванню навичок науково-дослідної діяльності майбутніх учителів. Участь студентів у фестивалях, конкурсах та олімпіадах різних рівнів розвивала творчі та виконавські можливості, презентувала українську музичну культуру на міжнародному рівні, сприяла вступу України у світовий освітній простір.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. – Суми: Вид-во Наука, 2004. – 210 с.
2. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. – Ніжин, 2001. – 112 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: АПН України, 2002.
4. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – Київ, 1998. – 143с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кривозуб Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: розвиток музично-педагогічної освіти в Україні.

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАТЬ У ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Алла КУЦ (Кіровоград)

У статті розглядаються проблеми становлення процесу гуманітаризації освіти та пошуки нової парадигми знань у педагогіці другої половини XIX століття.

Сучасні умови розвитку суспільства посилюють серед його членів почуття невпевненості, незахищеності, відірваності від соціуму й непотрібності йому. Ці негативні риси сьогодення є значною мірою наслідком дегуманізації суспільства, соціальних інститутів та людських пріоритетів. Усе це викликає необхідність у гуманізації освіти.

Безумовно, такі періоди соціального напруження історія уже переживала й не один раз, тому ситуація, яка склалася сьогодні, не є унікальною. Кожен раз, коли життя людини вступало в епоху соціальних потрясінь, виникала необхідність у гуманізації суспільства, а значить, і в гуманістичній педагогіці як осередку всіх нових суспільних ідей розвитку людства.

Неабияка зацікавленість новими педагогічними ідеями виявилася у вітчизняній педагогіці кінця XIX –

початку XX ст. Саме в цей час вченими-педагогами була сформована гуманістична педагогічна парадигма, визначено критерії розвитку нової педагогіки, знайдено форми і методи організації навчального процесу та осмислення гуманітарного пізнання. Можна навіть говорити про "особливу парадигмальну якість пізнання та мислення" [8,84]. У цьому разі головна мета освіти визначається як всебічний розвиток особистості, її творчих здібностей. У таких умовах будь-яка шкільна дисципліна розглядається як наука про Людину. У цьому сенсі фізика стає настільки ж гуманітарною дисципліною, як і історія чи філологія. Гуманітарність не є характерною рисою змісту освіти, а привноситься в процес пізнання, коли він має ціннісну компоненту, формує ставлення дитини до світу і себе.

Мета цієї статті дослідити способи гуманітаризації освіти та пошуки передовими діячами минулого нової прогресивної парадигми знань, основаної на

гуманістичних, загальнолюдських цінностях, ідеях самодостатності особистості, розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів.

Подібний підхід до освіти та її критерій має приклади в педагогічній спадщині гуманіста й прогресивного діяча М. Пирогова (1810–1881).

Праці М. Пирогова привертали і привертають увагу дослідників своєю неординарністю, прогресивністю та актуальністю. Серед учених, які вивчали педагогічну діяльність М. Пирогова, можна назвати такі імена, як Е. Дніпров, С. Ромашина, А. Красновський, Ш. Сихарулідзе, В. Смирнов, О. Горчаков та інші. Вони вбачали головну цінність педагогічної концепції ученого в її гуманістичності, людяності, моральності.

Аналіз педагогічної спадщини вченого свідчить, що його погляди на виховання та навчання в умовах нової реформаторської педагогіки ґрунтувалися на наступних компонентах:

1. Наука існує для розвитку тієї чи іншої розумової або духовної здібності дитини.

2. Заклади освіти повинні робити людину людиною. Це стає можливим за умови, коли людина сама свідомо ставить перед собою питання про сенс буття, про своє місце у світі.

3. Дійти до поставленої мети можна тільки спільними зусиллями школи й дитини.

Тоді, на думку М.І.Пирогова, людина підготується до великого життя, не просто існування, а боротьби із самим собою і світом. Саме тому школа і в цілому освіта не повинні намагатися робити з дітей солдатів, моряків духовних пастирів чи юристів [3, 206].

Ставши Людиною, Особистістю, дитина зможе самостійно визначитися у своїх внутрішніх уподобаннях. Кінцевою метою такої гуманітарної освіти повинен стати створений ідеал людини, яка має бути наділена всіма найвищими рисами та характеристиками загальнолюдських цінностей.

Такі цінності є основою поняття „внутрішня людина” [3; 206]. Суспільство повинне не просто створювати такий ідеал, а прагнути до нього всіма можливими способами. Такі думки були новими, нехарактерними для педагогіки того часу, коли про загальнолюдське виховання, покликане сприяти становленню людини як суспільної істоти, говорили дуже мало. Тому надзвичайний суспільний резонанс мали статті М.І.Пирогова – „Вопросы жизни” (Морской сборник, 1856 г., июль), „Чего мы желаем?” (Новороссийский литературный сборник, 1859) та інші. На сторінках цих та інших журналів розгорнулася полеміка щодо способів шляхів реформування освіти, і М.Пирогов взяв у ній найактивнішу участь. Треба відзначити, що М.Пирогов віддавав перевагу в процесі гуманізації знань класичному напрямкові, тобто глибокому вивченню давніх мов, рідної мови та історії. З цього переліку перше місце займає рідна мова, яка при початковому навчанні не обмежує коло мислення дитини та різнобічний хід розвитку уваги в пізнанні навколишнього світу. Через рідну мову людина з віком

пізнає історичне минуле своєї країни, національні традиції, мистецтво, культуру. На основі цього формуються внутрішні уподобання людини, її вибір, подальший життєвий шлях. Можливість і здатність вибирати, розуміння своїх прав і обов’язків, відповідне ставлення до законів, до державної влади є визначальною характеристикою людини з розвинутою внутрішньою свідомістю, людини значної та освіченої. За цих умов вона має бачити не тільки себе частиною суспільства, але й ставитися подібним чином до своїх співгромадян.

Важливим засобом гуманітарної освіти М.Пирогов уважав вивчення історії своєї країни. Навчання за героїчним минулим і „це перший і найзручніший шлях до розвитку справжньої любові до вітчизни” [6, 134]. Вивчення історії розвиває дух людини, готує його до сприйняття всіх можливих моральних і наукових істин.

М. Пирогов активно використовував норми та правила життя, які формувалися в народі, у своїй педагогічній діяльності, а саме: праця, свідомі вчинки, щирість у стосунках. „Навчитись бути людиною” – ось основний критерій і парадигма всієї освітньої програми М.Пирогова. Проголошуючи ідею гуманізму у вихованні, М.Пирогов прийшов до прогресивної ідеї виховного навчання. Педагог дбав про розвиток людини, зазначаючи, що він повинен підкріплюватися міцними знаннями, а якщо цього не відбувається, то проходить процес формування „поверхової людини” [3, 207]. Тому в педагогічних працях М.Пирогова виникає поняття „внутрішньої людини”, такої парадигми, яка є синонімом духовності й осередком всіх найкращих загальнолюдських якостей людини, виховати які школа зможе тоді, коли людство „зіллє ... школу з життям і зробить одну невід’ємною від іншої” [5].

Погляди М.Пирогова на характер освітньої системи спрямовують на гуманітаризацію підготовки майбутніх спеціалістів з урахуванням внутрішньої природної сутності людини, її зв’язків із зовнішнім світом, з урахуванням гуманістичного стилю поведінки, нерозривності із життям.

Неоціненний внесок у розвиток основ народної педагогіки зробив відомий талановитий педагог слов’янського світу К.Ушинський – творець наукової педагогіки, основоположник народної школи, засновник принципу народності у вихованні, автор культів патріотизму, рідного слова та національної культури. Підтримуючи М.Пирогова у поглядах на проблеми виховання, К.Ушинський мав свій погляд на деякі питання щодо гуманітаризації освіти. Погоджуючись з думкою, що будь-якій спеціальній освіті має передувати „гуманне виховання”, К.Ушинський дотримувався інших позицій у питанні про те, що таке „загальнолюдське виховання” та якими засобами і якими науками розвиваються гуманістичні ідеали в дітях. К.Д.Ушинський, полемізуючи з М.Пироговим, відзначав, що під гуманізмом потрібно розуміти „взагалі розвиток духу людського”, а не один

тільки його формальний розвиток. І розвивати цей дух можна, не тільки вивчаючи класичні мови, а, можливо, навіть більшою мірою, вивченням релігії, природи, географії, історії, сучасної літератури та національної мови. Наполягаючи на думці про цінність знань з рідної мови, К. Ушинський опублікував свій гімн „Рідному слову”, у якому вся, що читає Росія почула глибоко продумані слова великого педагога нашої Вітчизни: „Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – у спадок нащадкам. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за одним плоди глибоких сердечних рухів, плоди історичних подій, вірування, переконання, сліди пережитого горя і пережитих радощів – словом, увесь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком, що з'єднує віджилі, живучі і майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле... І нема насильства більш нестерпного, як те, яке прагне відняти у народу спадщину, створену незчисленними поколіннями його віджилих предків” [3, 246].

Учений-педагог К. Ушинський уважав, що в людині можна розвивати гуманність „арифметикою і хімією”, головне, щоб метою навчальної діяльності в школі було не заняття наукою, як такою, а „сама людина”. У книзі „Людина як предмет виховання” педагог висунув ідею виховання моральної людини. Навчання він уважав могутнім засобом виховання, адже навчальні предмети, за його переконанням, наділені величезними виховними можливостями, особливо рідна мова, вивчаючи яку, людина залучається до національної свідомості народу, і, навпаки, сформована самосвідомість дає людині дар слова, свободу волі, моральність, здатність до самовдосконалення. Виховання і навчання, яке готує людину до свідомого світосприйняття, до практичного життя, К. Ушинський пояснює терміном „реалізм”. Гуманізм же, на думку вченого, розвиває і формує погляди людини на саму себе, свій внутрішній світ, створює відчуття гармонії між людиною і світом, у якому вона існує.

У статтях К. Ушинського 1867–1868 рр. ідеї гуманітарної орієнтації середньої освіти набули подальшого розвитку й підтримки. Він підкреслював, що найважливішим фактором двох останніх десятиріч є швидкий розвиток природничих наук і психології. Знання людини про природу і себе саму збільшились і набули „наукової форми”, яка здатна розвивати людину не менше, а може, і більше, ніж попередні прийоми й методи. „Психологічним неучтвом” назвав К. Ушинський традиційний поділ наук на формальні й матеріальні. „Кожна наука, Ї писав він, Ї розвиває людину наскільки вистачає їй власного змісту і розвиває саме цим змістом, а не чим-небудь іншим” [3; 252].

На думку Ушинського, вихователь не має права занадто захоплюватися такими ознаками часу, як

прогрес, промисловість, торговий розрахунок, однаково як і не помічати, ігнорувати їх. Педагог покликаний розвивати вищі духовні потреби своїх вихованців. Разом з цим, коли він залишатиметься байдужим до того, що відбувається в суспільстві, до змін у житті людства, то сам добровільно відмовиться від законного впливу на життя і не виконає свого обов'язку. Адже саме школа має зберегти вищі моральні й духовні цінності. «Справжній вихователь повинен... виводити із школи в життя нові покоління, не зіпсовані, ... але цілком готові до боротьби, яка чекає на них» [3].

Прагнучи створити наукову основу для гуманізації освіти, видатний педагог визначив основні критерії поведінки дорослих у процесі виховання. «Ми радимо педагогам вивчати якнайпильніше фізичну й душевну природу людини взагалі, вивчати своїх вихованців і обставини, що їх оточують, вивчати історію всяких педагогічних заходів, які не завжди можуть спасти на думку, виробити собі чітку позитивну мету виховання й неухильно простувати до досягнення цієї мети, керуючись здобутими знаннями й своєю власною розсудливістю» [9, 219]. Костянтин Дмитрович наголошував, що вчитель, який розумно й спрямовано керує діяльністю учня з урахуванням його особливостей, значною мірою сприяє активізації потенційних можливостей школяра та розширенню межі його розумових, моральних та фізичних сил, а в кінцевому підсумку – повноцінному розвитку. У настановах учителям К.Д. Ушинський підкреслював, що педагогічні здібності, майстерність, індивідуальність, висока творчість професійної праці є обов'язковою умовою для розвитку в школярів пізнавальної активності, самостійності, що активізує їхній особистісний саморозвиток і підсилює можливості їхньої творчої самореалізації.

Отже, у 50–60-х роках XIX ст. метою школи передові мислителі проголосили формування нової особистості здатної до самостійної і творчої діяльності. А для досягнення цієї мети передбачалося насамперед оновити зміст освіти, зробити його гуманітарним не формально, а по суті. Таким чином, у вітчизняній педагогіці були закладені основи розуміння гуманітарності як особливої парадигми мислення, пізнання, творчості, осмислення й сформовані ідеї термінової необхідності реформування школи в цьому руслі.

Саме такою уявляли новітню школу, гуманістичну за своєю метою і гуманітарну за змістом такі російські педагоги, як В.Л. Стоюнін, М. Корф, П. Каптерев, П. Лесгафт та інші. Опираючись на ідеї, висловлені в працях М. Пирогова та К. Ушинського, вони продовжували розвивати й збагачувати новими ідеями гуманітарну парадигму освіти Росії. “Старе все геть, якщо воно непридатне; нове все на сцену, якщо визнано, що воно добре”, – говорив В. Стоюнін [1, 81]. Цей видатний педагог у статті «Заметки о школе» (1881) розкрив питання, яке мало кардинальне значення у визначенні людини як члена суспільства.

На думку В.Стоюніна, тільки людина вільна, яка має можливість вільно думати, вільно працювати, жити в суспільстві, де проголошено верховенство науки й гласності, здатна ставати дедалі духовнішою, моральнішою, самовдосконалюватися і саморозвиватися. Саме В. Стоюнін поділяв погляди Н.Пирогова на характер освіти й відмічав, що досконале вивчення мов, словесності та історії повинно бути головним, тому що саме ці дисципліни розвивають у людині співчуття до людських і громадських проблем.

Учитель-методист С.І.Миропольський наголошував, що «кожна окрема дитина – це «жива особистість», «психологічний механізм», який містить у собі закони розвитку, зерно й корінь для моральної й інтелектуальної освіти» [7]. Зауважимо, що погляди С.І.Миропольського на мету, завдання й умови забезпечення самореалізації особистості близькі з поглядами його великих попередників Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо. І.Г.Песталоцці, А.Дистерверга.

С.І. Миропольський наголошував на актуалізації особистісного начала в начально-виховному процесі, що є обов'язковою умовою для продуктивного перетворення самого себе. Тож радив учителям, вибираючи методи, форми, засоби стимулювання, слід керуватися «природними властивостями дитини», повністю відмовившись від «гуртового підходу до учнів». Усі засоби педагогічного впливу на дитину, наголошував С.І. Миропольський, мають урахувати особистісні риси конкретного учня, ступінь його загального розвитку, особливості, сприйняття тощо.

Навчання, за переконанням С.Миропольського, є природним і найближчим засобом збагачення учнів різними відомостями, які послугують також найвищій меті – розвитку духу, самосвідомості.

Серед вітчизняних книг він особливо виділяв книги для читання К.Ушинського. Г.Паульсона і В.Водозова.

Дослідники педагогічної спадщини С.Миропольського акцентують увагу на тому, що, як і його співвітчизники, педагог уважав необхідним при формуванні особистості звертатися до історичного минулого свого народу. Він високо цінував роль знання історії у вихованні любові до народу, справедливо зазначав, що вітчизняна історія є вираженням народного життя, виявом народної і загальнолюдської самосвідомості. Знайомство народу зі своїм історичним минулим повинне бути для нього живою і нагальною потребою. Вивчаючи свою історію, підкреслював педагог, народ вивчає себе, своє минуле [7, 107].

Важливу роль у формування особистості, за переконанням С.Миропольського, має відігравати позиція учителів, які є захисниками й носіями загальнолюдських принципів.

Багато цінного в розробку проблеми гуманітаризації та гуманізації навчально-виховного процесу з метою створення сприятливих умов для

розкриття потенційних можливостей дитини у вітчизняну педагогіку вніс П.Д. Юркевич. В унісон зі своїми попередниками він головною закономірністю навчально-виховного процесу, спрямованого на гуманізацію, називав погодженість усіх засобів педагогічного впливу з особистістю школярів. Усі виховні заходи мають узгоджуватися з індивідуальною природою вихованця. «Потрібно ввійти в серце вихованця, радив він учителям, – відтворити швидко весь його стан, побудувати й відчувати всі особливості його почуттів і прагнень та пожити саме в тому світі, в якому живе вихованець» [1, 166].

У кінці XIX ст. виокремлення питання способів гуманізації розробляли й такі російські педагоги, як П.Ф. Каптерев та П.Ф. Лесгафт. У міркуваннях про сутність педагогічного процесу П.Ф. Каптерев указував на дві його сторони: систематичну допомогу саморозвитку організму та педагогічний вплив з метою всебічного розвитку особистості. Вчений відмічав, що під освітою слід розуміти освіту не тільки розуму, але й почуттів, настроїв, прагнень. Переважальна розумова, теоретична, наукова культура людства є односторонньою. На думку П.Ф. Каптерева, у центрі педагогічного процесу треба ставити не вчителя, а учня, що сприятиме, підкреслював педагог, розвитку внутрішньої самодіяльності людського організму. Мистецтво виховання є мистецтвом збудження самодіяльності. Разом з тим він наголошував, що вчитель повинен опанувати психологію для врахування психічних особливостей дітей, що «займає в навчанні перше місце» [1, 232]. Певну суперечність у думках П.Ф. Каптерева про значущість ролі вчителя в педагогічному процесі, на наш погляд, можна пояснити тим, що відомий педагог загострював увагу на вагомості самонавчання. Він уважав, що найбільш важливе досягнення – вміння правильно мислити й говорити, вміння навчатися самому, що розвиток є таке загострення і вдосконалення здібностей, яке робить їх придатним для будь-якої роботи.

Суттєвим внеском П.Ф. Каптерева в розвиток проблем особистості, гуманності, моральності, на нашу думку, була його переконаність у тому, що сім'я, її дух, об'єднання всіх її членів почуттям любові є тією позитивною і незмінною основою, від якої «починається розвиток усіх здібностей», що сприяють «дальшому вдосконаленню людини». Від підкреслював, що сімейне виховання є «відкриттям у галузі наукової педагогіки», бо для виконання батьками своїх обов'язків їм потрібний курс педагогіки. Саме для цього П.Ф. Каптерев, об'єднавши відомих педагогів того часу, започаткував «Енциклопедію сімейного виховання і навчання», яка нараховує понад 3000 сторінок. Думки П.Ф. Каптерева про резерви сімейного виховання в підготовці підростаючих поколінь є цінними сьогодні.

Внесок П.Ф. Лесгафта в розвиток проблем гуманізації найбільш конкретно розкриває його праці «Сімейне виховання дитини та його значення».

Видатний учений педагог обґрунтував вікову періодизацію дитинства, дав своє трактування темпераменту, типу й характеру дитини, охарактеризував найпоширеніші шкільні типи дітей, проаналізував напрями коригування тих відхилень у шкільних типах дітей, які, на його погляд, часто є наслідком неправильних прийомів сімейного виховання.

Найціннішим, на наш погляд, у контексті досліджуваної проблеми є визначення П.Ф. Лесгафтом головних умов, які забезпечують розвиток людини: врахування психічного й фізичного розвитку дитини всіма причетними до виховання; особистісна ініціатива дитини в її думках та діях, яка стимулюється впевненістю дитини в її можливостях перевіряти свої сумніви в близьких та улюблених людей; щирість, безпосередність, правдивість, гуманність і постійна діяльність навколишніх; відкидання як зайвих «затаскувань» дитини, так і її примусів додержання гігієнічних умов; постійна дитяча діяльність та безперервна робота дитини над самовдосконаленням, які спрямовують, активізують і контролюють дорослі [4, 173].

Як бачимо, прогресивні російські й українські педагоги другої половини XIX – початку XX ст. зробили вагомий внесок у збагачення проблеми самореалізації, обґрунтувавши педагогічні умови, що сприяють активізації потенційних можливостей особистості, розширенню меж її повноцінного розвитку, зростанню внутрішніх сил у різних видах діяльності та готовності дитини до внутрішнього самобудівництва й самореалізації.

Подальший розвиток вітчизняної педагогіки залежав від розвитку суспільних відносин, нових знань про людину, науку в цілому. У кінці XIX століття вагомим фактором впливу на педагогічну думку й на ідеї про гуманітарну спрямованість освіти став швидкий та успішний розвиток природничих наук – хімії, біології, анатомії, а на їхній основі – фізіології і психології. Праці І.Мечнікова, Д.Менделєєва, В.Вернадського, І.Сеченова, В.Бехтерева заклали основи розуміння особистості як біосоціального явища, індивідуальності й унікальності людини, сприйняття дитини не як дорослого в мініатюрі, а як особливу, якісно іншу людину. У результаті було проголошено нове для педагогіки завдання – «пошуки умов, які підходили б для різних стадій розвитку дитини, і застосування цих умов для різних стадій розвитку дитини, і застосування цих умов для встановлення повної гармонії між істотою, що розвивається, та навколишньою природою» [5]. Таким чином, ще один новий погляд на розвиток людини було закладено у фундамент концепцій про розвиток гармонійної особистості в умовах нової парадигми освіти. Це була відповідь не тільки на питання, як, якими дисциплінами розвивати талановиту, гуманну, патріотичну, адаптовану до життя дитину, але й у яких умовах, якими стосунками та взаємодією знайти місце майбутньої

людини в складній системі «природа – соціум – особистість».

Докорінні зміни в системі народної освіти в 60-х роках XIX ст. відіграли вирішальну роль у формуванні поглядів та створенні нової парадигми освіти й відповідали «гуманітарному» духу великих реформ цього періоду, загальному стану суспільства, яке хотіло й вимагало змін у всіх сферах діяльності людини. Та вже з кінця 1860-х років у країні посилюються тенденції у зворотному напрямку. Цьому сприяло пожвавлення революційних методів боротьби замість очікуваних еволюційних. Державна політика в галузі освіти набуває консервативно – охоронного характеру й відходить від стосунків відкритості та реформування. Такий настрій був визначальним до самого кінця XIX ст.

Таким чином, пошуки способів гуманітаризації знань та формування на їхній основі нової парадигми освіти в кінці XIX століття призводять до появи прогресивних ідей, що заклали основи й визначили умови створення освіти нового рівня. Серед педагогічних умов найважливішими вчені-педагоги вважали такі: побудову освітніх процесів на таких гуманістичних цінностях, як самовизначення і самореалізація особистості; невідривність школи від життя і створення навколо дитини середовища, яке сприяло б її повноцінному розвитку; перехід до навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів; обізнаність усіх, причетних до виховання, з природою внутрішнього світу дитини та законів її розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М.: Педагогика, 1990. – 603 с.
2. Днепрова Э.Д. Н.И. Пирогова – зачинатель общественно педагогического движения 60-х годов // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.
3. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / Упорядник О.О. Любар; За редакцією В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2004.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
5. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / За редакцією М.Г. Стельмаховича. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 355 с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
7. Рацул О.А. Проблема формування громадянськості в студентів вищих навчальних закладів України в другій половині XIX - початку XX ст.: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 2004. – С.211.
8. Ромашина Е.Ю. Проблема гуманитаризации среднего образования в России // Педагогика.–2005. – №8.– С.84.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1983. – 489 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куц Алла Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: вивчення проблеми гуманітаризації освіти другої половини XIX – початку XX ст.

РОЛЬ І МІСЦЕ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Інна КРАСНОЩОК (Кіровоград)

У статті узагальнюються теоретичні підходи до визначення сутності й змісту професійної самоосвіти майбутнього вчителя. Автор робить спробу проаналізувати структурні елементи та рівні сформованості досліджуваного утворення.

Одна з педагогічних проблем, що зберігає свою актуальність незалежно від конкретно-історичних умов і що перебуває у центрі уваги дослідників майже півтора сторіччя, – самоосвіта.

Як показують тенденції, що намітилися в умовах розвитку системи освіти в Україні, мобільність шкільної освіти буде зростати. Це вимагає від учителя глибоких знань предмета своєї діяльності, здатності адаптуватися до неперервно змінних умов життєдіяльності школи та суспільства, уміння самостійно здобувати нові знання. Учитель має навчатися усе життя, оскільки знання старіють, з'являються нові. Звідси випливає необхідність унесення коректив у процес підготовки педагогічних кадрів, необхідність оволодіння майбутніми учителями методами самостійної роботи. Зараз важливо сформувати в майбутнього вчителя уміння орієнтуватися у світі науки, закономірностях її розвитку, систематично й творчо вести самостійний пошук найбільш ефективних способів розв'язання завдань педагогічної діяльності.

Першочерговим завданням педагогічної освіти, як наголошують науковці (Н.Кічук, О.Савченко, О.Сухомлинська), є формування вміння самостійно вчитися, оскільки це є „мета-уміння” („надуміння”), що забезпечують високу ефективність особистісного та професійного зростання людини, її життєвий успіх, оптимальну організацію свого життя. Учитель зможе навчити учнів учитися, якщо сам вільно володіє методикою самоосвітньої діяльності.

Актуальність нашого дослідження ми обґрунтуємо, виходячи з наявних протиріч: між знаннями, якими володіють педагоги, і швидкими темпами збільшення кількості інформації у різних галузях науки і техніки; між можливостями вчителів підвищити свою педагогічну компетентність і швидкою зміною інформації; між бажанням педагога самостійно підвищити якість своїх знань і його вміннями вибрати необхідне джерело інформації, правильно працювати з ним, раціонально планувати свій час, що свідчить про необхідність розв'язання питання про цілеспрямоване формування в майбутніх педагогів навиків самоосвіти ще в процесі їхнього навчання в університеті.

Яскравим доказом необхідності такої підготовки є труднощі, що виникають і яких зазнають зараз не лише молоді вчителі, а й учителі зі стажем роботи – труднощі в зміні філософії освіти. Нові засади змісту освіти вимагають від усіх учителів швидкої орієнтації в освітньому просторі, гнучкості щодо зміни пріоритетів

в освіті, використання широкої гами навчально-виховних впливів. Усуєнню наявних недоліків у цьому напрямку й повинна сприяти така організація підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечувала б значний запас міцності, тобто, щоб учитель міг самостійно протягом усього свого життя йти за розвитком науки, міг би порівняно легко реагувати на зміни.

Метою пропонованої роботи є проаналізувати через зміст основних структурних елементів сутність самоосвітньої діяльності майбутніх учителів та визначити рівні сформованості їхньої готовності до професійної самоосвіти в умовах педагогічного процесу навчального закладу.

Можна виділити значну групу дослідників, що займалися проблемою самоосвіти: А.Айзенберг, Ю.Бабанський, В.Льїн, Г.Коджаспірова, Н.Кузьміна, М.Князева, М.Підкасистий, М.Скаткін, В.Сластьонін та ін. Вони по-різному визначають „самоосвіту”.

Г.Коджаспірова вважає, що „...під самоосвітою слід розуміти спеціально організовану, самодіяльну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення визначених особистістю або суспільно значущих освітніх цілей: задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення кваліфікації. Самоосвіта – це система розумового й світоглядного самовиховання, що зумовлює вольове та етичне самовдосконалення, але не ставить їх своєю метою” [5, 69].

М.Князева в зміст поняття „самоосвіта” вкладає два різні сенси:

1. Самоосвіта – самостійне оволодіння знаннями, у цьому разі синонімічно „самонавчання”, і має вузький, більш практичний зміст.

2. Самоосвіта – освіта себе, тобто свідоме творення своєї особистості, близьке до слова „самотворення”. Автор вважає, що без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – самоосвіти. „Самоосвіта – є творча діяльність з розвитку своєї особистості, розширення ерудиції, поглиблення світогляду”.

Вона підкреслює, що самоосвіта – необхідна, постійна складова життя культурної людини, заняття, яке супроводжує її завжди. У сучасній ситуації самоосвіта може визначати соціокультурну незалежність і самостійність особистості. Самоосвіта цінна не як вузький „набір” знань, а як шлях розвитку інтелекту, й особистості в цілому. [4, 49 – 50].

А.Айзенберг вважає, що самоосвіта може розвиватися при дотриманні двох кардинальних умов: наявності потреби в самоосвіті – головної причини самостійного засвоєння знань і певної ситуації для її задоволення. На його думку, необхідними умовами для розвитку самоосвіти є: досвід усієї попередньої

пізнавальної діяльності, сформованість умінь розв'язання пізнавальних завдань, інтелектуальна активність й емоційний настрій. Автор наголошує, що самоосвіта веде до якісних змін у духовному світі особистості, виникненню нових структур у її психічній діяльності, що впливає на світогляд, переконання, уможливує творчо застосовувати теоретичні принципи в повсякденній практиці [1, 48].

Аналіз наукових джерел свідчить, що в педагогічній теорії та практиці склалася тенденція визначення самоосвітньої діяльності учнів і студентів як засобу індивідуального пізнання, спрямованого на розширення фонду їхніх знань, збагачення досвіду пошукової роботи, розвиток особистісних якостей, серед яких провідного значення набуває самостійність.

Самоосвіта має супутній характер, коли спрямовується навчальними інститутами, а людина самостійно виконує необхідні завдання, розширяючи та поглиблюючи в процесі пізнавальної діяльності знання. Для майбутнього вчителя самоосвіта є автономною. Вона спонукається і регулюється внутрішніми потребами, інтересами особистості, коли самостійно визначаються цілі самоосвіти, обсяг та способи набуття знань, форми самоконтролю.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття „самоосвіта”, ми зазначаємо, що сутність самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя є самопізнання студентом своїх сутнісних сил, свідоме прагнення поповнити свої знання (загальноосвітні, психолого-педагогічні, предметні), здобувати нові в процесі самостійної, професійно спрямованої пізнавальної діяльності. Вона здійснюється з власної ініціативи, студент самостійно визначає обсяг матеріалу, джерела пізнання, час проходження заняття, а також вибирає форми задоволення пізнавальних потреб та інтересів.

Самоосвіта часто пов'язана з оволодінням й уточненням загальних ідей, подоланням професійної замкнутості. Уточнення ідеології життя і діяльності, корекція ціннісних орієнтацій – ця складова лінія в самоосвіті постійна й важлива як для студента, так і для педагога з будь-яким досвідом. Педагог розширює свій кругозір засобами культури, а потім вибудовує суспільство засобами своєї особистості.

Здійснювати самоосвіту – означає, насамперед, уміти взяти на себе особисту відповідальність за власний особистісно-професійний розвиток. Перекладаючи цю відповідальність на інших, майбутній педагог потрапляє у залежність від них, і розвиток сповільнюється.

Кожному майбутньому вчителю необхідно збудувати свою професійно-освітню стратегію, яка враховувала б індивідуальні інтереси, конкретні особливості й запити, а також освітню траєкторію як спосіб досягнення бажаної мети.

Освітня траєкторія – це можливість особистості на основі вибору визначити свій освітній шлях, що задовольняє потреби в освіті, набуті кваліфікації у вибраній галузі, в інтелектуальному, фізичному,

етичному розвитку з урахуванням сформованості інтересів і схильностей, попиту на ринку праці, самооцінки можливостей. Реалізація наміченого плану безпосередньо пов'язана з навиками самоорганізації і саморегуляції.

Уміння вчитися – найважливіша складова професії педагога. Воно виявляється у використанні прийомів розумової діяльності стосовно ряду навчальних ситуацій. Це і вміння організувати свій час, планувати, контролювати свою діяльність, знаходити необхідну інформацію, вибирати відповідні методи учіння, співпрацювати з іншими людьми.

Для успішного здійснення процесу самоосвіти необхідний певний рівень розвитку пізнавальної активності й самостійності. Самоосвіта передбачає сформованість в особистості вмінь самостійної пізнавальної діяльності. До основних умінь самоосвіти науковці відносять:

- уміння прогнозування, яке дає змогу обґрунтувати рішення перспективного характеру, передбачати розвиток ситуації, мислено охопити подальшу діяльність;
- уміння планування, що допомагає врахувати фактор часу, вибирати оптимальні варіанти, використовувати різні підходи при ухваленні рішень;
- уміння організації, що сприяє здійснити намічені плани;
- уміння обліку, контролю і регулювання, що уможливує критично оцінювати свої можливості в розв'язанні власних завдань.

Вивчення та переосмислення наукових джерел щодо сучасної парадигми педагогічної освіти та сутності самоосвіти можна визначити істотні ознаки професійної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів:

- одна із форм пізнавальної діяльності майбутніх учителів творчого характеру, яка, з одного боку, сприяє особистісно-професійному саморозвитку, з іншого боку, вимагає для власного самотворення методологічної функціональності особистості, системного науково-педагогічного мислення, володіння технікою рефлексивного самопізнання;
- цілеспрямована, систематична пізнавальна діяльність на основі усвідомлених пізнавальних потреб й інтересів та сукупності соціально-професійних мотивів особистості майбутнього вчителя щодо їхнього задоволення, виявляючи при цьому значні вольові зусилля, високу ступінь самосвідомості й організованості;
- оволодіння знаннями майбутнім учителем є додатковою пізнавальною діяльністю до основного змісту соціально-професійної освіти й водночас пов'язана та зумовлена змістом педагогічної діяльності;
- оволодіння професійно-значущими знаннями здійснюється на основі самодіяльності (за власної ініціативи) особистості майбутнього вчителя відповідно до її індивідуальних особливостей, мета – поповнення знань в одній або декількох сферах й

особистісно-професійне самовдосконалення, зумовлене самоконтролем;

- пізнавальна діяльність здійснюється майбутнім учителем без детального керівництва іншими суб'єктами навчального процесу.

Основною метою самоосвіти є формування інтелектуальної сфери особистості майбутнього вчителя, і саме її освітню функцію виділяють більшість дослідників як головну. Цілі самоосвіти можуть бути різними, але всі вони, зрештою, зводяться до оволодіння визначеним колом професійних, суспільно-економічних і культурних знань. Постійно тренуючись у розумінні, самостійному засвоєнні матеріалу, майбутній педагог учиться аналізувати, узагальнювати, доводити тощо, відповідно вдосконалюючи окремі розумові операції – розвиває педагогічне мислення, підвищує культуру своєї розумової діяльності в цілому.

Головне завдання самоосвіти – вміння не тільки самостійно мислити, але й діяти в нестандартних ситуаціях або знаходити нові способи дії, якими дотепер студент не володів.

Зміст самоосвіти багатогранний. До його компонентів А.Я. Айзенберг відносить: „вільний вибір кола проблем, самостійну роботу з джерелами інформації, динамічний обсяг знань, обмежений рівнем інтересу до вибраного предмета” [1, 116].

Отже, самоосвітня діяльність майбутнього вчителя виступає одним з видів організації самостійної діяльності студентів, більш того, вона розглядається нами як найвищий рівень її функціонування.

У процесі активної систематичної пізнавальної діяльності формується потреба в самоосвіті – багатогранне явище. Його виявом є характерна емоційна реакція. Навчально-виховне середовище навчального закладу має сприяти створенню об'єктивних педагогічних умов, необхідних для розвитку умінь самоосвітньої діяльності. У педагогічній науці визначають наступні зовнішні джерела самоосвіти, які здійснюють вплив на її ефективність:

1) *книги, періодичні видання, засоби масової інформації. Сюди ж можна віднести й дистанційну освіту через Інтернет.* Окрім спеціальної літератури й підручників, майбутній педагог може знайомитися з актуальними публікаціями в спеціальній періодиці, брати участь у різних конференціях, семінарах, виставках. Це значною мірою підвищує якість педагогічної освіти;

2) *навчання на різних курсах, що дає змогу оволодіти додатковими вміннями й корисними навиками.* Грамотний фахівець повинен володіти не тільки знаннями про безпосередній предмет професійної діяльності, але й різноманітними вміннями, необхідними для її здійснення. На першому курсі майбутній учитель може піти на курси стенографії, роботи в мережі Інтернет, вивчення іноземної мови, формування іміджу тощо. На старших курсах можна пройти тренінги особистою

самореалізації, розвитку комунікативних навиків і впевненості в собі, розвинути ораторське мистецтво;

3) *трудова діяльність, близька до педагогічної сфери,* що допоможе поглибити знання про зміст педагогічної діяльності, про себе, про свої професійні якості; про те, яких знань не вистачає; про управління та характер взаємин з колегами тощо. Значущими для майбутніх педагогів є заняття репетиторством, робота нянями, вихователями в дитячих таборах або помічниками в різних педагогічних проєктах (соціологічних опитуваннях, пошуку потрібної інформації та ін.);

4) *навколишня дійсність:* події, які відбуваються навколо, люди, з якими спілкується майбутній педагог, їхні знання і досвід;

5) *захоплення (хобі).* Це джерело стимулює розвиток світогляду [3, 176–184].

Успішність будь-якої діяльності, у тому числі й самоосвітньої, залежить, передусім, від готовності до неї. Готовність людини до будь-чого означає такий стан, який допомагає успішно здійснити певну діяльність при наявності відповідних зовнішніх умов, а в ряді випадків – і створювати самостійно умови, необхідні для успішного розв'язання завдань.

Розглядаючи готовність майбутнього вчителя до професійної самоосвіти як інтегровану властивість, що зумовлює принципову здійснюваність процесу самоосвіти, можна виокремити в її складі такі важливі, на нашу думку, елементи:

- *ціннісно-мотиваційну сферу* (відображає професійну спрямованість системи інтересів, цінностей, потреб, життєвих цілей, ідеалів та переконань);

- *досвід пізнавальної діяльності* (відображає якість знань, повноту й глибину сформованості наукових понять, взаємозв'язків між ними, вміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх через систематичне пізнання тощо);

- *пізнавальну активність* (відображає ставлення до професійних знань та умінь; рівень усвідомленості потреби в самоосвітній діяльності; прагнення до самореалізації; прагнення до лідерства в пізнавальній діяльності; бажання активно впливати на особистісно-професійний саморозвиток тощо);

- *систему інтелектуальних умінь та навичок* (рівень сформованості умінь та навичок грамотно працювати з джерелами (засобами) самоосвіти; вміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибирати головне, зафіксувати його тощо);

- *систему організаційно-управлінських умінь і навичок* (відображає рівень самостійності, творчості, самоуправління; сформованість умінь: ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні завдання, створювати умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо).

Залежно від цілісності етично-вольової і мотиваційної сфер, рівня пізнавальної активності, сформованості інтелектуальних умінь, ступеня розвитку самостійності можна виділити декілька рівнів самоосвіти майбутніх учителів:

низький – спонтанна (несистемна) самоосвіта здійснюється під впливом зовнішніх обставин за відсутності в майбутнього вчителя розвиненої пізнавальної культури (мотиви самоосвіти в основному стихійні; знання з навчальних дисциплін мають ізольований характер; уміння працювати з джерелами інформації не систематизовані; є потреба в детальних рекомендаціях викладачів щодо організації самоосвіти);

середній – ситуативна самоосвіта здійснюється на основі інтересу до знань, професії, задоволення усвідомленої майбутніми вчителями пізнавальної потреби в самоосвіті (сформоване прагнення навчатися самостійно, якісно розв'язувати завдання самоосвіти; є розуміння необхідності пов'язувати самоосвіту з професійним саморозвитком, але не завжди вміння чітко сформулювати її мету та програму; є уміння працювати з основними джерелами інформації, але не завжди раціонально застосовують їх у самоосвітній діяльності; є уміння самостійно організувати процес самоосвіти, проте не завжди раціонально його планують та здійснюють);

високий – систематична цілеспрямована самоосвіта на основі оволодіння майбутніми вчителями технологією самоосвітньої діяльності (усвідомлена необхідність керуватися в самоосвіті значущими соціально-педагогічними цілями, сформовані вміння чітко здійснювати відповідне цілепокладання; знання з різних сфер систематизовані; є уміння раціонально використовувати різноманітні джерела інформації у самоосвітній діяльності; є уміння оптимально управляти процесом самоосвіти від планування до здійснення заходів і самоконтролю отриманих результатів).

У процесі розгляду особливостей самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя важливим аспектом є становлення його як суб'єкта розумової праці. Беручи участь у навчально-виховному процесі, студенти засвоюють цілі його функціонування, поступово усвідомлюють їхню актуальність, розуміють необхідність, а пізніше відчують потребу сприяти їхньому досягненню. Сприймаючи цілі, поставлені викладачем, як особисті, вони починають свідомо прагнути до їхнього досягнення. Відповідно зароджується самоуправління особистості процесом професійної самоосвіти в педагогічному процесі.

Головною умовою формування прагнення майбутніх учителів до професійної самоосвіти є, на нашу думку, органічне введення самоосвітньої діяльності студентів у навчальний процес. Поряд з

основною педагогічною метою кожного навчального заняття необхідно ставити завдання формування емоційно-мотиваційної сфери професійної самоосвіти, умінь здійснювати самоосвітню діяльність.

Водночас методи навчання значною мірою мають бути зорієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Ці методи максимально сприяли б розвитку студентських інтелектуальних та організаційно-управлінських умінь на основі захоплення їхньої суб'єктної діяльності. Для цього слід постійно ставити перед студентами нові завдання, розв'язання яких вимагає від них нестандартних дій, самостійного пошуку раціональних навчальних процедур, умінь самоуправління навчанням. Темпи розширення суб'єктних функцій пізнання майбутніх учителів у педагогічному процесі мають бути узгоджені з емоційно-вольовим розвитком особистості, з якістю засвоєних знань, з уміннями працювати з джерелами самоосвіти тощо. Форми навчально-виховної роботи мають урахувати індивідуальні особливості майбутніх учителів, їхні інтереси й здібності.

За таких умов готовність до професійної самоосвіти майбутніх учителів розвивається в самому навчальному процесі й тісно взаємопов'язана, створюючи резерв підвищення ефективності пізнавальної діяльності й професійної підготовки взагалі.

У самоосвітній діяльності значною мірою виявляється освіченість і вихованість особистості, розвиваються такі якості майбутнього вчителя, як його спрямованість, організованість, самостійність, активність і вимогливість до себе. За своєю суттю професійна самоосвіта не ізольований процес, вона введена в цілісне формування готовності майбутнього вчителя до реалізації сучасних функцій педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. – М., 1986.
2. Бурак В.К. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 48–52.
3. Введение в педагогическую деятельность. Учебн. пос. /А.С. Роботов, Т.В. Леонтьева, І.Т. Шапошникова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Князева М.Л. Ключ к самосозданию. – М.: Молодая гвардия, 1990.
5. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994.
6. Николо Н.Г., Роман Р. Професійна Освіта України у світовому контексті // Рідна школа. – 1996. – №9. – С.58–59.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Краснощок Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування соціально-професійних якостей учителів.

СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталія КУШНІР (Кіровоград)

Досліджується спілкування у педагогічному процесі вищої школи як важливий чинник формування й розвитку особистості. Розглядається процес формування колективного суб'єкта.

Метою статті є дослідження поняття спілкування та його впливу на формування особистості майбутнього вчителя, колективного суб'єкта студентів. Завданням статті є встановлення зв'язку між спілкуванням і формуванням студента як суб'єкта активності, як особистості, а також виявлення чинників формування колективного суб'єкта, що є одним із аспектів більш загальної проблеми – формування особистості майбутнього вчителя.

1. У своїй праці «Людина і світ» С.Л.Рубінштейн центральною проблемою дослідження вибрав проблему буття і місця в ньому людини, де, зокрема, він говорить: «Людина є людиною лише у своїх взаємостосунках з іншою людиною: людина – це люди в їхніх взаємостосунках один до одного» [11, 256], а далі продовжує: «Проблеми стосунків людини і буття в цілому містять у собі ставлення до людини, до людей, оскільки буття охоплює не тільки речі, неживу природу, а й суб'єкти, особистості, людей, ставлення до природи, опосередковане взаєминами між людьми» [11, 260]. Стосунки між людьми і є у широкому розумінні спілкуванням. «Спілкування – специфічна міжособистісна взаємодія людей як членів суспільства, представників визначених соціальних груп, опосередковується системою суспільних відносин і є їхньою персоніфікованою особистісною формою виявлення. Спілкування – важлива складова частина соціального буття людини як суспільної істоти, джерело її життєдіяльності, умова формування як суспільства, так і особистості» [13, 249]. Проблема спілкування займалися такі відомі вчені, як С.Л.Рубінштейн [9], О.М.Леонтьєв [5], М.С.Каган [2, 3], Б.Ф.Ломов [7].

Так, О.М.Леонтьєв розглядав спілкування як умову набуття людиною суспільного досвіду: «Спілкування – у своїй первинній, зовнішній формі як сторона спільної діяльності людей, тобто у формі «безпосередньої колективності» чи у формі внутрішній, інтегрованої – становить другу необхідну й специфічну умову процесу здобуття індивідами досягнень історичного розвитку людства» [5, 376]. Людина не тільки пристовується до навколишнього середовища, а й виготовляє засоби для свого існування. «При цьому засоби, здібності й уміння, необхідні для здійснення діяльності, які опосередковують її (людину, Н.К.) зв'язок з природою, вона знаходить у суспільстві, у тому світі, який перетворений суспільно-історичним процесом. Щоб зробити їх своїми засобами, своїми здібностями,

своїми вміннями, вона повинна вступити у зв'язки з людьми і з предметною людською діяльністю» [5, 379]. Звідси можна зробити висновок, що в спілкуванні в педагогічному процесі виявляються, формуються, розвиваються стосунки між викладачем і студентом, між самими студентами. Завдяки таким стосункам набувається суспільний досвід, передаються знання, уміння, навички, здобуваються цінності, відшукуються смисли учіння й життя.

Досліджуючи проблеми спілкування, Б.Ф.Ломов зазначав: «Спілкування виступає як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів. Підкреслюємо, що йдеться не просто про дії (хоча цей момент і допускається), а саме про взаємодію. Для спілкування потрібно як мінімум дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт» [7, 249]. Структура спілкування досить складна і ще недостатньо вивчена. У процесі викладання суб'єктами діяльності є як окремі індивіди, так і групи студентів – сукупний суб'єкт. Колективний суб'єкт формується в процесі спільної діяльності окремих студентів, а саме – процесі учіння. Такий суб'єкт володіє властивостями суб'єкта, передусім, активністю, унікальністю, відносною автономністю та ін. Результат спілкування «належить насамперед до тих чи інших змін усвідомості, поведінці й властивостях людей, що спілкуються» [7, 254].

Визначення спілкування дається по-різному. «Найбільш поширений тип визначення, – підкреслює О.О.Леонтьєв – містить у собі поняття «передачі»: передача інформації від однієї людини до іншої, передача чи повідомлення думок і почуттів, обмін думками й почуттями і т.д.» [6, 4].

Для аналізу викладання як діяльності потрібно аналізувати й спілкування. Суб'єктно-суб'єктні стосунки вимагають, насамперед, розуміння суб'єкта – індивіда та колективного. Суб'єкт володіє активністю, яка на щось спрямована. «Активність розуміється як породження матеріальної чи духовної енергії і в якій би конкретній формі вона не виражалася є вихідною характеристикою суб'єкта, головною ознакою, що відрізняє його від об'єкта» [3, 90]. Він володіє рефлексивністю. Суб'єкт усвідомлює свою відмінність від світу, що його оточує і на якій і спрямована його активність. Щодо спілкування, то це може бути у формі «Я – не Я» чи у формі «Я – Ти». Від цих форм спілкування й залежить характер колективного суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності. «Зв'язок суб'єкта з іншим суб'єктом перебуває не за межами діяльності, а являє собою одну із її необхідних та істотних рис – практично-матеріальну, духовно-інформаційну і практично-духовну взаємодію суб'єктів, яка опосередковується тими чи іншими

об'єктами» [3, 90]. На відміну від суб'єкта, об'єкт володіє властивістю «пасивності», тому об'єктом може бути не тільки річ, а й людина, якою маніпулюють. Таким чином, учасник педагогічного процесу залежно від ситуації може бути як активним суб'єктом, так – і пасивним об'єктом. Активність суб'єкта викладання чи учіння є стійкою його характеристикою, є його потребою, рушійною силою перетворення навколишнього світу й себе в ньому. Активність є причиною й умовою розвитку особистості, формування її якостей. Активність суб'єкта має свідомий характер, цілком визначену цілеспрямованість. У своїй свідомій активності суб'єкт намагається досягти бажаного результату, тобто суб'єкт має здатність до цілеутворення, у процесі якого визначається спрямування дій суб'єкта з одночасним володінням самосвідомістю, здатністю до самооцінки, самоаналізу, самопостереження. Саме вільна діяльність суб'єкта є вищим утіленням активності. Отже, свобода є істотним атрибутом активності. Саме в умовах свободи детермінація активності здійснюється із середини суб'єкта, а не зовнішніми умовами і є вираженням його іманентних соціокультурних і духовних потреб. Саме в умовах свободи для суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності (викладання, учіння, спілкування) майбутніх педагогів виникає новий вимір діяльності – моральний. Саме в умовах свободи критерієм вибору викладачем педагогічних цілей, способів і засобів їхнього досягнення багато в чому визначається мораллю викладача, зокрема, моральною відповідальністю. Так виникає моральна позиція викладача, яка є ціннісним ставленням викладача до студентів, до себе самого, створюється «моральна ситуація» для студентів, тобто ситуація, що спонукає до моральних критеріїв поведінки, усього життя.

Зауважимо, що «вибір» не є тут простим вибором способом перебору із можливих варіантів і навіть не оптимізацією. Вибір є складним процесом прийняття рішення, виявленням соціально-професійної зрілості викладача, утіленням його ідеалів, моральних і духовних цінностей. Вибір – це і складний процес практичного перетворення ситуації, формування педагогічної ситуації відповідно до переваг, моральних принципів та ідеалів викладача як суб'єкта діяльності. Отже, вибір – це не миттєвий акт, а процес перетворення себе, навколишнього світу, зокрема перетворення педагогічної ситуації, результат такого перетворення досягається суб'єктом у процесі різних видів діяльності.

Активність суб'єкта є вибірковою, а не автоматичною, алгоритмічною. Результат вибору суб'єкта в умовах свободи до кінця ніколи не передбачений, не прогнозований. Особливо це стосується діяльності викладача як суб'єкта. Втрата свободи вибору викладачем чи студентом, чи навіть її істотне обмеження – це шлях до механічності, програмованості, реактивності в діяльності суб'єкта, це поступовий «перехід» від людини із «стану

суб'єкта» до «стану об'єкта», тобто процес «об'єктивації» [1]. «Самоспричинення» й «самообумовленість» суб'єкта є його характерними рисами, тобто не зовнішнє визначає суб'єктивність, а внутрішньо-спонтанне індивіда. Суб'єкт багато в чому суверенний, автономний у зовнішніх подіях.

Активності суб'єкта властиві пізнавальна, ціннісно-зорієнтована, практична діяльність, що характеризує його як тотальну цілісність і властивості якої тільки в науково-гносеологічному плані можна виділити в окремі атрибути.

Суб'єкт має таку характеристику, як унікальність. Як суб'єкт викладання – викладач, так і суб'єкт учіння – студент в умовах свободи неповторні в процесі цілеутворення, виборі засобів і методів своєї діяльності, результатах діяльності. Умови несвободи педагогічного процесу (авторитарний стиль керівництва, суб'єктно-об'єктні стосунки в службовій ієрархії і такі ж стосунки між викладачем і студентами та ін.) сприяють перетворенню суб'єктивності в процеси об'єктивації, а суб'єктів – відповідно в об'єкти. Процеси об'єктивації (перетворення студентів на об'єкти впливу) затримують розвиток творчості студентів та викладача, хоча добре продумана й організована жорстка схема навчання може сформувати добрих операціоналістів, аналітиків, виконавців. Однак сформувати творчу особистість в умовах переваг процесів об'єктивації у процесі навчання проблематично. У жорсткій системі навчання чи виховання студент або викладач стають гвинтиками. Пізнавальна діяльність студента, насамперед, спрямована на наукове розуміння й сприймання реальності, тобто на вивчення закономірного, загального, інваріантного, типового, стійкого, алгоритмічного, динамічного в розумінні знання законів динаміки тощо. Суб'єкт же завжди унікальний і неповторний у своїх діях. Тому *він вимагає індивідуального підходу, що і є природною основою різних наукових розробок з індивідуальним підходом до методів і форм навчання й виховання.*

2. У процесі викладання, учіння й спілкування формуються й розвиваються суб'єкти-індивіди та сукупні суб'єкти. Сукупним суб'єктом у навчально-пізнавальній діяльності може бути групи студентів в академічній групі або вся академічна група, може бути і декілька академічних груп, а також групи студентів, що об'єднуються в наукових гуртках та проблемних групах. Однак основним колективним суб'єктом, з яким працює викладач, є академічна група студентів. Окремою проблемою є належність викладача до певного колективного суб'єкта в процесі навчання.

Колективні суб'єкти виникають, насамперед, у результаті спільної діяльності. Отже, основою для виникнення колективного суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів є сумісна діяльність, видами якої є викладання, учіння й спілкування (тут ми стали на позицію, що спілкування є аспектом діяльності). Якщо говорити досить

вибагливо, то будь-яка індивідуальна діяльність викладача чи учня є складовою частиною спільної діяльності. «Тому, – зазначає Б.Ф. Ломов, – у принципі вихідний пункт аналізу індивідуальної діяльності полягає у тому, щоб визначити її місце в діяльності спільній, а відповідно й функцію даного індивіда в групі. ... Спроби описати індивідуальну діяльність у її «власній логіці», тобто розглядати її як «замкнену систему», неминуче виявляють «провали», «білі плями», ««розриви» у загальній лінії і т.п.» [7, 232]. Колективний суб'єкт є не просто механічним об'єднанням студентів на основі перебування в одному просторі й проміжку часу (лекція, практичні, семінарські, лабораторні заняття, заняття гуртка чи проблемної групи), а таке об'єднання органічне, системне, недиз'юнктивне. Група учасників педагогічного процесу у ВНЗ створюють сукупний суб'єкт на основі системної взаємодії, тому він набуває системних якостей: цілісності, незведеності до механічної суми якостей окремих суб'єктів, виникнення нових якостей як нового утворення, системного ефекту та ін. При цьому виникає колективна свідомість, самосвідомість, утверджуються норми й правила моральної поведінки, виникає «спільна спрямованість» колективного суб'єкта, виникає спільний предмет діяльності, свідомий і вільний вибір цілей діяльності, з'являються спільні мотиви, виникає у спільній діяльності спільний вектор «мотив-ціль».

Спілкування – це стосунки «Я» й «Іншого». З цього приводу С.Л. Рубінштейн зазначає: «Я – це не свідомість, а людина, суб'єкт як свідомий діяч. ... Питання про існування «іншого я» – це питання про існування іншої дійової особи» [10, 334]. А далі продовжував: «Я – не тільки моє: моє «я» – це моє «я» кожної людини, кожного «я». ... «Я» – загальність, властива всім, кожному «я», яке своїм об'єктом (предметом) має це часткове, моє «я», «Я» як загальність не може бути відокремлене від часткового, конкретного «я» і перетворене в особливу реальність. ... «Я» виступає як єдність загального й одиничного. ... Ставлення іншого «я» до мого «я» виступає як умова мого існування. Кожне «я» (часткове, Н.К.), оскільки воно є і загальне «Я», є колективним суб'єктом, співдружністю суб'єктів, «республікою суб'єктів», співдружністю особистостей; це «Я» насправді є «Ми» [10, 335–337]. Отже, у процесі навчально-пізнавальної діяльності як спільної діяльності учасники педагогічного процесу (викладач, студенти) вступають у складний конгломерат взаємодій, у результаті яких і формується колективний суб'єкт.

Суб'єкти як індивідуальні, так і колективні формуються в процесі спільної діяльності: викладання, учіння й спілкування, а не задаються від природи чи кимось ззовні. «Стосовно індивіду перетворення в суб'єкта є не що інше, як процес виховання, становлення особистісних якостей, залучення людини до спільноти інших людей і її відокремленість від інших,

її соціалізація й самоутвердження. Аналогічним чином це відбувається і стосовно соціальних груп ..., які стають суб'єктами (або не стають, чи перестають бути такими) в перебігу свого формування, самоорганізації, діяльнісного функціонування» [3, 103–104].

Спільна діяльність студентів і викладача має велику кількість проблем, напрямків розвитку, найрізноманітніших педагогічних ситуацій. Одним із факторів, що об'єднують учасників педагогічного процесу в колективний суб'єкт, є спільна мета діяльності: сформувати майбутнього спеціаліста, майбутнього вчителя. Ця мета є стратегічною і зберігається протягом усього строку спільної діяльності, строку навчання майбутніх учителів у ВНЗ. Мета є феноменом випереджального відображення і водночас особистісним аспектом суб'єкта діяльності (Б.Ф. Ломов [7, 232]). З цього приводу В.Д. Шадріков зазначав, що можна виділити два аспекти мети: по-перше, як ідеальний чи мислено уявлений результат; по-друге, як рівень досягнень, яких хоче добитися людина (як завдання досягти певних показників) [14, 48]. Загальна мета в процесі діяльності суб'єктів викладання, учіння й спілкування породжує цілий спектр можливих цілеутворень, які визначають специфікацію завдань кожного із учасників спільної діяльності й конкретні дії для них.

Процес «сприймання» студентами загальної мети, її прийняття й досягнення в процесі діяльності є досить складним і неоднозначним. «Вступаючи в сумісну діяльність, люди можуть мати (і зазвичай мають) різні цілі; випадки їхнього повного збігання – ймовірніше виняток, ніж правило» [7, 233]. Строк навчання в педагогічному університеті досить тривалий і важливий для становлення й розвитку особистості майбутнього вчителя, формування його світогляду, світовідчуття, світосприймання. Тому процес цілеутворення для майбутнього вчителя є складним, змінним, багато в чому непрогнозованим. Одні цілі на певному проміжку часу є головними, інші – залежними. Потім усе може змінитися. Сукупність цілей суб'єкта-індивіда у своїй динаміці є складним структурним утворенням. Складність цього утворення така, що умодливноє завжди знайти щось спільне в цілях різних суб'єктів-індивідів, і завдяки цьому є можливість формування загальної мети не у формальному розумінні (формування згори), а в сутнісно-діяльнісному розумінні. Тут спрацьовує загальна властивість складних систем, а саме: «Зі зростанням складності системи збільшується й імовірність зростання можливих шляхів подальшого розвитку» [8, 49]. Формування загальної мети в процесах викладання, учіння й спілкування є необхідною умовою формування колективного суб'єкта. Загальна мета колективного суб'єкта, з одного боку, є розкриттям вимог суспільства до майбутнього вчителя, норм і стандартів освіти, а з іншого – конкретних цілей окремих індивідів, окремих суб'єктів діяльності.

На формування колективного суб'єкта має вплив планування спільної діяльності, що знаходить своє концентроване відображення у навчальних планах і програмах, методичних розробках і рекомендаціях. Загальний план спільних дій координує дії окремих індивідів-суб'єктів, зорієнтовує їхню діяльність у напрямку загальної мети.

У спільній діяльності виникають процеси кооперації, яка характеризується тим, що кожен індивід-суб'єкт, з одного боку, користується надбанням колективного суб'єкта (зокрема, інформативним), а з іншого – колективний суб'єкт «живиться» і розвивається за рахунок індивідів-суб'єктів. У колективному суб'єкті виникає колективна енергія, яка «захоплює» й окремі індивіди-суб'єкти, спонукає їх до активних дій. У колективному суб'єкті виникає і розвивається колективна думка, колективне поривання інтелекту, створюються переумови «мозкового штурму» при розв'язуванні проблемних ситуацій.

З розвитком колективного суб'єкта його системна складність зростає (про що вже говорилося вище), що дає змогу кожному індивіду-суб'єкту обирати свій шлях, у певному розумінні найкращий для нього. Саме належність обох індивідів-суб'єктів до колективного суб'єкта, його величезні можливості допомагають знайти компромісне розв'язання суперечностей, не доводити їх до конфлікту.

Велике значення у формуванні колективного суб'єкта мають ідентифікація та відокремлення. Саме через механізми ідентифікації формується нова спільність, у якій виникають і розвиваються нові спільні якості – якості колективного суб'єкта. У психології існують різні підходи до опису механізмів ідентифікації: процеси копіювання, емпатії, навіювання, засвоєння цінностей, ідеалів, моделювання поведінки іншого і т.д. В.С.Собкін розглядає два типи ідентифікаційного процесу: «набуття ролі» та «спів-переживання» [12]. Р.Л.Кричевський та О.М.Дубовська у своїй праці [4] виділили три рівні ідентифікації: 1-й рівень – початковий, що характеризується бажанням одного суб'єкта у своїй діяльності наслідувати іншого; 2-й рівень ідентифікує певну подібність у діяльності суб'єктів; 3-й рівень ідентифікації виступає як регулятор поведінки з орієнтацією на певний еталон. Відокремлення – це процес протилежний ідентифікації, який не дозволяє одиничному (індивіду-суб'єкту) «розчинитися» в загальному. «Ідентифікація-відокремлення» – це два суперечливі процеси, які не допускають злитися окремим індивідам-суб'єктам у своїй спільній діяльності в однорідну цілісність – сукупний суб'єкт і водночас не дають змоги розпастися сукупному суб'єкту на окремі індивіди-суб'єкти.

У результаті спілкування між викладачем і студентами, між самими студентами утворюється нова спільність. Важливим є те, що ця спільність утворюється в результаті взаємодії вільних і унікальних

суб'єктів спілкування – індивідів суб'єктів (студентів, викладача) і колективних суб'єктів (груп студентів).

Незважаючи на те, що відмінності між унікальностями суб'єктів спілкування неусувні, з'являються нові особливості спільності. Об'єднання окремих суб'єктів і здійснюється саме завдяки багатоманіттю їхніх відмінностей на основі не одноликоності, а на основі своєрідності, на основі взаємної доповнювальності «полей можливостей» суб'єктів. Так і створюється «єдність багатоманіття». Спілкування – це долучення одного суб'єкта до іншого на основі спільної діяльності (наприклад, навчально-пізнавальної) чи на основі духовної спільності. Довірливе спілкування вимагає відвертості, відкритості, чесності партнерів стосовно один одного. Так народжується така риса спільності, як дружба.

Таким чином, у результаті спілкування виникає нова спільність суб'єктів спілкування водночас із збереженням неповторності й унікальності кожного з них. Це характерна риса спілкування, яка відрізняє його від інших взаємодій між людьми: управління, комунікації та ін. Так управління характеризує ієрархічну структуру підпорядкування з визначенням функцій кожного рівня управління. Комунікація створює спільність в основному на підставі інформаційних взаємозв'язків.

Саме через спілкування в процесі навчально-пізнавальної діяльності студент проходить становлення соціальної зрілості. У спілкуванні з іншими студент відчуває інші культури, субкультури та залучається до них. Саме в спілкуванні студент відчуває на собі різні стилі педагогічного спілкування. З цього приводу можна навести слушні слова О.М.Леонтьєва про те, що спілкування у своїй зовнішній формі, у формі спільної діяльності чи у формі спілкування у вигляді мовлення чи навіть тільки мисленого становить необхідну й специфічну умову розвитку людини в суспільстві. Отже, *спілкування є важливим чинником розвитку особистості майбутнього вчителя.*

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев Н.А. Творчество и объективация. – Мн.: Экономпресс, 2000. – 204 с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Полит. лит., 1988. – 317 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Полит. лит., 1974. – 328 с.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении // Психология межличностного познания / Под. ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 74 – 78.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1974. – 445 с.
8. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: АН СССР, 1957. – 346 с.

10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255 – 381.

12. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 55 – 57.

13. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радуга. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.

14. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталя Григорівна – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси – формування особистості майбутнього вчителя.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Світлана ЛАВРИНЕНКО (Кіровоград)

У статті висвітлюється зміст і значення національного виховання для учнів початкової школи та проблема підготовки майбутніх учителів до роботи за даним напрямком.

Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що в умовах оновлення соціально-економічного, науково-технічного, духовного життя держави зростають вимоги суспільства до рівня фахової підготовки вчителів початкових класів. Сьогодні потрібні спеціалісти, які поєднують у собі глибокі фундаментальні фахові й загальнокультурні знання, практичну підготовку до активного входження в соціальне життя, готовність і здатність до самовдосконалення як на професійному, так і на особистісному рівні. Основні вимоги до педагогічних кадрів та рівня їхньої підготовки знайшли розкриття в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції художньо-естетичного виховання», «Концепції національного виховання», Державній програмі «Вчитель» та інших. Зокрема, у цільовій комплексній програмі «Вчитель» зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика в створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні та примноженні культурної спадщини, формуванні людини майбутнього [14].

Аналізові проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість дослідницьких праць у галузі педагогіки, психології та педагогічної психології (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Буряк, І. Зязюн, А. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Мельничук, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Скаткін, О. Сухомлинська, А. Щербаков, І. Якиманська та інші).

Проблеми національного виховання і формування національної свідомості в учнівській та студентській молоді займають значне місце в дослідженнях М. Боришевського, П. Ігнатенка, В. Струманського, О. Сухомлинської, Б. Чижевського, Р. Осипець, О. Павленко та інших.

Мета статті: висвітлити концептуальні підходи до інтерпретації сутності основних понять національного виховання.

В умовах національного відродження України зростають вимоги до виховної діяльності з її новим національно-культурним змістовим наповненням. Реально методологічною основою виховання як соціального явища має бути ідеологія незалежної держави, котра зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності.

Сучасний педагог разом із загально педагогічною, психологічною освітою повинен володіти широким соціально-культурним світосприйняттям, бути національно свідомою особистістю, мати чіткі уявлення про способи і можливості національного виховання школярів у цілому і, зокрема, засобами мистецтв.

Слід підкреслити, що протягом усіх років існування людського суспільства й школи особистості вчителя завжди відводилася вирішальна роль у вихованні молодого покоління.

Особливу увагу цій проблемі приділяв наш видатний вітчизняний педагог К. Ушинський [11], велика заслуга якого полягає у розробці системи науково-педагогічної підготовки вчительських кадрів. Учений в опублікованій свого часу праці «Проект учительської семінарії» (1861 р.) чітко висвітлив вимоги, яким повинен відповідати вчитель.

Розглядаючи особистість як об'єкт виховного впливу, К. Ушинський наголошував, що виховання, у прямому розумінні цього слова, розглядається як спеціальна виховна діяльність. Але школа, вихователь чи наставник – зовсім не єдині вихователі людини. Не менш, а може, і більш сильнішими вихователями є природа, суспільство, народ, релігія, мова, культура, мистецтво тобто історія і природа в найширшому розумінні цих понять [12].

Крім цього, К. Ушинський звертав увагу на національні елементи у вихованні, пропонуючи таку систему виховання, яка ґрунтувалася б на вивченні істинних історичних фактів, традицій свого народу, його релігії, на розвиткові національної свідомості. Саме цей варіант педагогічної програми наближає нас до сучасних проблем національного виховання.

Оскільки виховання є складовою ідеології та культури, то воно має національний характер. Цей фактор необхідно враховувати, адже саме у процесі виховання формується характер людини, стосовно якого К. Ушинський стверджував, що «саме характер

є тим ґрунтом, в якому корениться народність» [10, 44].

В умовах національного відродження України зростають вимоги до фахівців, які покликані творити наше майбутнє – виховувати дітей. У розв’язанні цієї проблеми ключовим фактором виступає професійна готовність учителя-вихователя до національного виховання засобами мистецтва. Проаналізуємо зміст цієї професійної готовності, акцентуючи увагу на здібностях, знаннях, уміннях, навичках фахівця, а також на його специфічних професійних характеристиках.

У пропонованій статті вважаємо за доцільне висвітлити загальну сутність національного виховання та зосередити увагу на концептуальних підходах до інтерпретації основних понять, важливих складових системи підготовки майбутнього вчителя до національного виховання – готовність, виховання, уміння, навички, мотивація, національне виховання, національна ідея, національний виховний ідеал, національна свідомість, національна самосвідомість.

Серед основних чинників формування особистості вчителя до національного виховання є його готовність.

У літературі є кілька різних підходів до трактування поняття «готовність»: як установка (А. Надирашвілі, В. Петровський та ін.); здібність (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та ін.); стан і властивість особистості (М. Дяченко, О. Ковальов та ін.); складне особистісне утворення (поєднання психічних властивостей та моральних якостей) (Р. Гурова, О. Павленко, Л. Кондратова та ін.).

Професійна підготовка вчителя початкових класів – це складна організаційно-педагогічна система, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок та вмінь, її професійної готовності.

На нашу думку, складові організаційно-педагогічної системи можна визначити таким чином:

- 1) оволодіння студентами системою психолого-педагогічних, історико-філософських, етико-естетичних знань, умінь та навичок з метою формування мотивації до національного виховання;
- 2) спрямування набутих знань, умінь, навичок на розвиток та організацію національного виховання;
- 3) використання міжпредметних зв’язків у комплексі навчальних курсів;
- 4) художньо-теоретичні узагальнення пізнавальної діяльності.

У психологічній науці аналіз поняття «уміння» трапляється у двох аспектах – операційному й діяльному. Перше пов’язується з умінням виконувати окремі дії, операції (Б. Ашмарін, Е. Гурьянов, А. Пуни). Але більш поширений діяльнісний підхід до поняття «уміння» (Е. Бойко, Б. Ломов, Є. Мілерян, А. Петровський та ін.).

Для реалізації завдань національного виховання молодших школярів у вчителя повинні бути сформовані відповідні вміння, для формування яких існують певні дидактичні умови. При їхньому

визначенні ми погоджуємося із тлумаченням таких умов В. Андрєєвим. У його розумінні – це «...умови процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і використання елементів змісту, форм, методів і засобів навчання для досягнення визначених цілей» [1, 112].

Досліджуючи проблему національного виховання й готовності майбутніх учителів до національного виховання, ми орієнтувалися на такі основні завдання:

1. З’ясувати систему знань, які необхідні для формування умінь національного виховання молодших школярів засобами мистецтва.

2. Із загальної діяльності вчителя початкових класів виділити комплекс умінь і навичок, які дають можливість практично здійснювати національне виховання учнів засобами мистецтва.

3. Встановити, якими особистісними якостями повинен володіти вчитель для успішного здійснення в школі національного виховання засобами мистецтва.

4. Окреслити основні шляхи навчально-виховної роботи в педагогічному ВНЗ, які забезпечили б достатній рівень сформованості цих умінь та особистісних якостей у майбутніх учителів-вихователів.

Науковець А. Спірін визначає професіограму вчителя як вихователя, котра передбачає «узагальнену та інваріативну характеристику, що містить ті найбільш суттєві якості особистості, професійні знання, вміння та навички, функціонування яких забезпечує успіх у розв’язанні завдань виховання на всіх етапах діяльності» [6]. Для реалізації завдань національного виховання молодших школярів можна виділити такі характеристики:

I. Знання

Загальні знання:

- суспільних наук (історії, філософії, соціології, політології тощо) як методологічної основи національного виховання;

- сутності процесу національного виховання молодших школярів, загальних і конкретних цілей та завдань цього процесу;

- психолого-педагогічних особливостей національного виховання молодших школярів;

- змісту, форм і методів роботи дитячих організацій з національного виховання дітей;

- методик і засобів національного виховання молодших школярів.

Спеціальні знання:

- історії розвитку й сучасного стану всіх видів мистецтва;

- психологічних особливостей сприйняття творів мистецтва молодшими школярами;

- можливостей навчальних предметів у плані використання мистецтва як під час вивчення окремого предмета, так і в міжпредметних зв’язках;

- методики використання засобів мистецтва в повсякденній навчально-виховній роботі.

II. Уміння

Конструктивні:

- уміння планувати систему національного виховання в молодших класах;
 - уміння планувати особисту діяльність із виконання завдань національного виховання засобами мистецтва;
 - уміння відбирати специфічні форми й методи організації національного виховання засобами мистецтва як на уроці, так і в позакласній роботі;
 - уміння відбирати, аналізувати й систематизувати мистецькі твори відповідно до завдань національного виховання, їх співвідношення із загальними цілями виховання;
 - уміння виділити об'єкт та ідейний склад знань про націю, Батьківщину, патріотизм із урахуванням віку й рівня розвитку дітей;
 - уміння розробити поточний і перспективний плани національного виховання і розвитку школярів.
- Організаторські:
- уміння організувати особисту діяльність при здійсненні національного виховання;
 - уміння організувати ефективне сприймання учнями мистецького матеріалу;
 - уміння викликати й розвинути ініціативу школярів при використанні засобів мистецтва в системі національного виховання;
 - уміння організувати творчу діяльність дитячого колективу при організації національного виховання;
 - уміння здійснювати поточний інструктаж і розумний незалежний контроль за діяльністю учнів;
 - уміння своєчасно змінити вимоги й стимулювання в ході національного виховання засобами мистецтва з урахуванням рівня розвитку учнів.

Комунікативні:

- уміння використовувати цікаві форми національного виховання засобами мистецтва з метою організації колективного спілкування й між особистісних стосунків;
- уміння зацікавити учнів змістом, формами, методами й засобами національного виховання, використовуючи особистий авторитет, власну зацікавленість проблемою з обов'язковою участю вчителя-вихователя у виховній роботі;
- уміння викликати піднесені почуття за рідну країну в процесі перегляду перлин образотворчого мистецтва України, кращих літературних, музичних, театральних, хореографічних зразків.

Гностичні:

- уміння аналізувати дитячу літературу, музичний, театральний репертуар національної тематики;
- уміння помічати та аналізувати зміни усвідомості й поведінці учнів у процесі проведення національного виховання засобами мистецтва;
- уміння критично ставитися до особистої діяльності, реально оцінювати її і координувати майбутню роботу щодо національного виховання з усім комплексом педагогічної діяльності.

Прикладні:

- уміння співати, по можливості грати на музичному інструменті, танцювати, ставити

театральні вистави за особистою участю й участю дітей і батьків;

- уміння цікаво й образно розповідати, аналізувати твори мистецтва;

- уміти проводити екскурсії для знайомства з мистецькими пам'ятками свого міста, України.

Усі вищезазвані вміння діалектично пов'язані між собою, тому випадання одного з них у виховній діяльності вчителя погіршує взаємозв'язок усіх елементів, може привести до безсистемності й формалізації у роботі.

Представлена структура умінь не може вважатися завершеною і повною. Обсяг умінь та їхня взаємодія може уточнюватися й доповнюватися з метою вдосконалення. Однак ми вважаємо, що вже і в такому вигляді ця структура розкриває у роботі вчителя суттєві моменти у сфері національного виховання учнів засобами комплексу мистецтв.

Сьогодні в дидактичній літературі висвітлюються різні підходи до визначення умов формування як загальних, так і спеціальних умінь [8].

Аналіз теоретичних положень педагогічної практики уможливило зробити висновок, що однією з головних умов, що забезпечує результативність у процесі формування умінь, потрібних для національного виховання, є наявність позитивної мотивації навчальної діяльності. Поняття «мотивації» трактується, як процес, у результаті якого визначена діяльність набуває для студента особистісного змісту, створює стійкість інтересу до неї і перетворює зовнішні цілі його діяльності у внутрішні потреби особистості [13]. Саме тому мотиваційний компонент убачається надзвичайно важливим, оскільки наявність такого студента, а потім і вчителя, забезпечить його готовність до національного виховання, і вчитель матиме особисте зацікавлення цією проблемою, позитивно сприйматиме використання різних засобів у національному вихованні молодших школярів, буде прагнути поповнити знання про національну мистецьку спадщину України.

З огляду цієї проблеми нам імпонує визначення С. Гончаренка [4], який стверджує, що національне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, що спрямована на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Національне виховання – це виховання підростаючих поколінь у дусі українського виховного ідеалу, який сформувався на багатовікових традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють вищі зразки виховної мудрості українського народу.

Загальновідомо, що вся система національного виховання проіннята національною ідеєю. Як зазначає М. Боришевський, «національна ідея – це усвідомлена

нацією найбільш актуальна мета, на шляху до досягнення якої нація спроможна якнайповніше розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, зробити політичний внесок у розвиток людської цивілізації та знайти достойне місце серед інших національних спільнот» [2, 22].

Національне виховання має соціальне спрямування, а його мета – формування гармонійно розвинутої і суспільноактивної особистості з науковим світоглядом і високим моральним потенціалом. Зосереджуючи увагу на формуванні особистості студента, ми все більше звертаємося до теми гуманізації як основи, і шлях її пролягає через повернення до глибокої духовності, що уособлює викристалізовані національні здобутки.

Національне виховання насамперед пов'язане з активізацією патріотичних почуттів, які не є природженими. У підростаючого покоління вони формуються у процесі всієї навчально-виховної роботи. Звичайно, підростаючому поколінню дуже важко усвідомити почуття національної гідності, особливо під час складних трансформацій у нашій країні, які не завжди забезпечують позитивний образ України як в очах нашого суспільства, так і за кордоном, а весь негатив діти з наймолодшого віку вбирають у себе, нерідко виростаючи без відчуття поваги, любові до своєї Батьківщини, патріотизму. Зрозуміло, названий фактор у майбутньому може стати серйозною перешкодою у процесі розбудови вільної, незалежної, економічно розвинутої, благополучної у соціальному плані держави. Саме тому робота вчителя, спрямована на формування національної свідомості, духовно розвинутої особистості, набуває особливого значення. На жаль, як свідчить педагогічна практика, нині спостерігається пасивність, інертність, шаблонність у роботі молодого вчителя. Така ситуація певною мірою підтримується складним економічним та ідеологічним становищем нашого суспільства, що негативно позначається на духовно-культурному стані як самих учителів, так і учнів.

Одним із найстійкіших і найважливіших компонентів національної самосвідомості було і залишається переконання. Переконання – єдність думки, ідеї, почуття і волі, готовність до дії. У процесі професійної підготовки в кожного студента слід формувати широкий діапазон переконань, які стосуються різних сфер життя, галузей знань про націю, Батьківщину. Переконання особистості мають стійкий характер, це є стабільні духовні утворення, які мають велику спонукальну силу до конкретних справ, практичних дій. Переконання студентів, зміст яких розкриває інтереси народу, нації, Вітчизни, спонукають кожну особистість досягати поставлених цілей, забезпечувати її активну патріотичну, громадянську позицію.

Досвід теоретичного осмислення проблеми формування національної свідомості на сучасному етапі розвитку вищої школи свідчить про те, що головними напрямками виховання у студентів – майбутніх учителів, національної свідомості [7] є:

– реалізація національної ідеї як провідної, узагальнювальної, навколо якої ґрунтуються інші знання;

– систематизація, інтеграція знань у єдину наукову картину світу, що сприяє усвідомленню студентами основних знань про народ, націю, Батьківщину;

– забезпечення самостійності процесів розгортання пізнавальної та дослідницької діяльності студентів у ході формування в них національної свідомості;

– постійне пізнання студентами українознавства як філософії, ідеології та політики, стратегії і тактики розбудови української держави;

– забезпечення глибокого засвоєння майбутніми вчителями національних традицій і звичаїв, культури, всіх видів мистецтва, розкритих у них гуманістичну духовність, національну самосвідомість українського народу;

– дотримання науково-педагогічних засад, механізмів, форм і методів виховання в студентів національної свідомості;

– гармонійне поєднання наукових, раціональних і мистецьких, художньо-образних ідей та засобів формування в майбутніх учителів національної свідомості.

Формування національної свідомості й самосвідомості в майбутніх учителів – складна й невід'ємна частина розв'язання фундаментальної підготовки національних педагогічних кадрів. Щоб успішно будувати демократичну, правову й цивілізовану країну, необхідно, щоб її громадяни, насамперед представники інтелігенції, мали високу національну свідомість і самосвідомість. Особливо це стосується педагогів, які покликані виховувати палких патріотів, стійких громадян незалежної України, для яких головною метою життя буде практична реалізація завдань розвитку рідної культури, національної державності.

У державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) підкреслюється, що «одним із головних шляхів докорінного поліпшення виховання молоді є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу». У цьому важливому державному документі серед пріоритетних напрямків реформування виховання наголошується на необхідності «формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності їх захищати» [3].

Суспільно важливу інтегровану якість – національну самосвідомість педагогів – необхідно формувати цілеспрямовано й систематично ще в стінах ВНЗ. Національна самосвідомість є тією системоутворюючою ланкою, від якої залежить не лише глибина й стійкість патріотичних почуттів, поглядів, переконань та ідеалів, а й громадська позиція, суспільна активність особистості. Сформована національна самосвідомість не допускає політичної пасивності,

громадської індиферентності. До структури національної самосвідомості входять когнітивний, емоційний, морально-оцінювальний і практично-вольовий компоненти.

Педагог із високим рівнем сформованої національної самосвідомості глибоко усвідомлює самого себе, свої знання, погляди, переконання, ідеали, оцінювальні судження, пов'язані зі ставленням до своєї нації, її історії, культури й духовності, свій статус і роль у соціальному етнічно-культурному середовищі. Такий педагог, зазвичай, готовий на високому рівні здійснювати процес формування в учнів національної самосвідомості. Молоді, національно свідомі педагоги успішно розвивають усі сфери як своєї особистості, так і рідної культури, господарства, державотворення.

Сформована національна самосвідомість сприяє пізнанню самого себе, своїх почуттів і думок, потреб та інтересів, інших позитивних якостей, стимулює глибоку любов до дітей, навчального предмета, педагогічної праці. Складова частина виховання національної самосвідомості майбутніх учителів – формування в них тих компонентів світогляду, які визначають ставлення до рідної культури, історії, а також до цілей і завдань, спрямованих на розв'язання цієї проблеми в процесі навчання і виховання. Національна самосвідомість стає одним із найважливіших показників не лише освіченості, а й духовності, вихованості, високої культури, цілісності особистості. На жаль, часто в процесі навчально-виховної діяльності з поля зору випускається формування світоглядних компонентів національної свідомості й самосвідомості. Відомо, що світоглядна свідомість – це вищий вияв свідомості особистості. Через це надзвичайно важливого значення набуває пізнання особистістю рівня сформованості в неї тих компонентів світогляду, які свідчать про усвідомлення цієї особистістю питань та аспектів, що стосуються фундаментального поняття «нація». Цей момент особливо актуальний для вчителів, які мають виховувати підрастаюче покоління з глибокою національною свідомістю і самосвідомістю. Компоненти світоглядної свідомості успішно формуються тоді, коли в студентів виховується осмислене та обґрунтоване емоційне ставлення до дійсності, віра і впевненість в істинність тієї чи іншої ідеї. Осмислюючи факти, явища, студенти покликані черпати з них ідеї, що починають визначати їхню позицію стосовно того чи іншого питання. При цьому в молоді формуються погляди і переконання, інтелектуальний компонент яких перебуває у тісній єдності з емоційним.

Висновок: «Національне виховання, основою якого є відродження кращих національних виховних ідей і методів, українських звичаїв і традицій, актуалізація національних святинь і культурних надбань, повинне стати домінуючим у виховній системі вищих педагогічних закладів України, має пронизувати весь навчально-виховний процес вищої педагогічної школи та всієї національної системи

освіти України, під якою розуміють об'єднання родинних і освітніх, релігійних і громадських, виробничих і державних інституцій з єдиною метою: відродити кращі національні виховні традиції і створити українське виховне середовище, в якому плекатимуться господарі своєї землі, чесні і працьовиті, оповиті і окрилені любов'ю, одухотворені творчими перетвореннями, що облагороджують душу і розум, духовно багаті і фізично досконалі, здатні і спроможні у всьому гідно відстоювати національні інтереси, протистояти космополітичним і яничарським збоченням, готові репрезентувати своє українське «я» («я» – патріот, «я» – залишу після себе добрий слід, «я» – примножу славу своєї родини й України). В цьому і полягає формування національної свідомості» [5, 5].

На основі аналізу різних підходів до інтерпретації сутності основних понять національного виховання ми дійшли висновку, що сукупність усіх його складових дає змогу формувати й розвивати особистість саме відповідно до змісту національного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадському становленні особистості. – Київ. 2000. – 64с.
3. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск 2. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 109–115.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ.: Либідь, 1997. – 373 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІст. // Освіта. – 2001. – № 54–55. – С. 4–5.
6. Спирин А.Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога / Сб. статей. – Саратов: Знание, 1977. – С. 54–60.
7. Теоретичні засади виховання національної свідомості за ред. Д.О. Тхоржевського К., 1998. – С. 91–99.
8. Учить умению учиться / Под ред. В.О. Пунского. – К.: Рад. шк., 1987. – 192 с.
9. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983 – Т.1. – С. 43–103.
10. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983 – Т.1. – С. 43–103.
11. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії // Ушинський К.Д. Вибр. пед. тв.: В 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т.2 – С. 31–55.
12. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания // Ушинський К.Д. Собр. соч. в 8-ми томах. – М.–Л.: АПН РСФСР, 1950.– Т.1. – 776 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1986. – 375 с.
14. Цільова комплексна програма «Вчитель» / Інформ. збірник Міністерства освіти України. – К.: Педагогічна преса, 1997.– №24.– С. 11–25.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лавриненко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: національне виховання, проблеми навчально-виховної роботи у вищій школі.

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Ігор ЛЕБЕДИК (Кіровоград)

У статті автор пропонує аналіз взаємозв'язку становлення професійної самореалізації майбутнього вчителя залежно від розвитку його організаторських здібностей.

Відомо, що феномен людини, особистості вважається надто складним як у психології, педагогіці, філософії, культурології, так і в інших науках. Існує велика кількість концептуальних підходів і теорій, спрямованих на виявлення її сутнісних характеристик. Педагоги в практиці частіше орієнтуються на теорії та уявлення про особистість, яка є об'єктом психології (загальної, педагогічної і соціальної), що має у своєму розпорядженні великий арсенал знань про розвиток психічних процесів і засоби впливу на людину, про особливості формування особи та її характеристик і якостей.

Об'єктом пропонованого дослідження є становлення професійної самореалізації майбутнього вчителя, а *предметом дослідження* – розвиток організаторських здібностей.

Мета – показати взаємозв'язок становлення професійної самореалізації майбутнього вчителя залежно від розвитку його організаторських здібностей.

Для педагогічного дослідження важливо звертатися до філософських та психологічних концепцій особистості, у яких людина осмислюється не в біологічно-психологічних характеристиках, а ширше, у контексті її життєдіяльності й тих проблем, які постають перед людиною.

„Мікросередовище” – зазначає Л.П.Буєва, – є елемент, ланка загального соціального середовища; специфіка його полягає у тому, що воно заломлює й опосередковує вплив суспільства на особистість і її духовний світ, [1, 124].

Характеристики Я, як і інші утворення психіки людини, завжди несуть на собі відбиток макро-, мезо і мікродій навколишнього середовища, і головним чином, соціальних, до яких вона виявляється залученою з моменту народження і далі розвивається як індивід (складний живий організм), як особистість (насамперед як сукупність стосунків) і як суб'єкт діяльності (передусім пізнання, спілкування і праця).

У контексті реалізації науково-дослідної проблеми кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка „Організаційно-педагогічні умови соціально-професійної підготовки вчительських кадрів” нами здійснювався формувальний експеримент з надання допомоги студентам-лідерам. Провідною стратегією пошуку нових педагогічних технологій стала стратегія побудови того, що змінюється (розвивається) образ життя, створення відповідних соціальних середовищ. Цей підхід визначає характер змісту допомоги молоді як оптимізація її життєдіяльності з допомогою створення соціального

середовища, що розвивається [2], у якому найбільш повно розкриваються творчі начала особистості й відбувається процес „розслаблення” щодо розуміння інших і самого себе [3, 56–65], [4]. Теоретичні основи створення підібних середовищ закладені в працях С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського та інших.

С.Л.Рубінштейн запропонував ідею детермінізму як принцип якісно ускладнювальних залежностей зовнішнього й внутрішнього на різних рівнях розвитку людини. У ряді детермінант життєдіяльності людей він розрізняє зовнішні умови, середовище, у якому відбувається їхнє життя. Активність та винахідливість людини як суб'єкта життя об'єктивно виявляється у виокремленні нею із середовища як умова життя того, що „... відповідає вимогам, які об'єктивно застосовує до умов свого життя людина в силу своєї природи, своїх властивостей, що вже склалися в ході життя” [5, 52].

Л.С. Виготський розглядав соціальну ситуацію як головне джерело особистісного розвитку. „Зона ближнього розвитку” організується соціальним оточенням і визначає поглиблення мислення та комунікації особистості [6].

На системний взаємозв'язок поведінки, ситуації і психології індивіда спеціально вказував Б.Ф.Ломов. Ми завжди маємо справу не з окремими, ізольованими впливами, а із системою впливів. При цьому ситуація повинна розглядатися співвіднесено з властивостями й особливостями того, хто в цій ситуації діє, і самою його діяльністю. Річ у тому, що ситуація, у якій здійснюється поведінка, не зберігається в незмінному вигляді, навпаки, вона змінюється під впливом поведінки (діяльності), завдяки чому виникають нові впливи на суб'єкт [7]. Тобто активність соціальних суб'єктів – особистості і групи – визначає соціальне середовище, яке у свою чергу зумовлює поведінку суб'єктів.

Розвивальне соціальне середовище (соціальний оазис) – це соціум, що відрізняється від звичайного середовища більш високими за змістом й інтенсивністю характеристиками спільної діяльності й спілкування, емоційно й інтелектуально насиченої атмосферою спробітництва й творчості. У такому середовищі найбільш повно актуалізуються і міжособистісні, і міжгрупові механізми успішного саморозвитку особистості.

Механізмами побудови розвивального соціального середовища є: формування духовної культури молодіжного соціуму; функціональне залучення педагогів до спільної діяльності; залучення учасників до високоорганізованої спільності; демократичне впровадження організаційного порядку; спільна просторова організація колективних дій; соціальне, духовне й предметне збагачення діяльності; інтенсифікація інтелектуальних, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності.

Публічність подання результатів підвищує відповідальність та емоційну віддачу студентів. Більшість університетських заходів відбувається у формі змагань. Емоційна насиченість, необхідність форсувати інтелектуальні й творчі зусилля, високі енергетичні затрати – усе це забезпечує максимальне залучення кожного студента до спільної діяльності, усуває небезпеку й недоцільність виникнення порожніх молодіжних „тусовок” і створює ефект значного, продуктивно-перспективного життя.

Під час організації педагогічних впливів ми виходили із припущення того, що періодичне залучення студентської академічної групи (експериментальної групи) до соціально поліпшеного середовища при обов'язковій участі студентів у її організації (проєктуванні) буде сприяти формуванню оптимальної структури основних утворень і їхніх інтеграційних властивостей.

Особливістю дослідно-експериментальної роботи щодо цього аспекту було те, що до експерименту було залучено близько 200 студентів факультетів іноземних мов, фізичного виховання, психолого-педагогічного факультету. Підбір респондентів здійснювався насамперед із ініціативних і творчих студентів, які здатні по закінченню навчання в університеті самостійно згуртувати дитячий колектив, стати лідерами у своїх школах.

Протестується позитивна умотивованість студентів щодо їхньої активної участі в навчально-виховному середовищі. Як засвідчує опитування, провідне місце займають проблеми самовизначення, самосвідомості й самооцінки, зокрема – невпевненість у собі; невміння обрати шлях у житті; нездатність змінитися в кращий бік, відмовитися від віри й доброти до людей; невміння розібратися в собі; почуття неповноцінності й невлаштованості (37% від загальної кількості проблем).

На другому місці перебуває проблема спілкування – 29%, яка зводиться до такого: грубість і неухважність оточуючих людей, які оточують; несправедливість як супутник життя; проблеми з родичами й товаришами; поганий контакт із людьми.

На третьому місці розміщуються проблеми, пов'язані із діяльністю, її різновидами, глибиною і різноманітністю – 28%. Сюди належать труднощі знайти добру й цікаву роботу; страх виявитися нікому непотрібним після 5 років навчання; невідповідність до складання заліків та екзаменів; незадоволеність недостатньо глибокою й активною навчальною діяльністю тощо.

Ми також проводили бесіду-інтерв'ю. Ключові моменти цієї бесіди подані в реченні. У дослідженні брало участь 97 студентів, представників різних факультетів. Було здійснено вирівнювання членів вибірки – це приблизно вік 19–22 роки.

Основою цієї вибірки було те, що нас цікавило вивчення впливу саморозуміння на розвиток особистості з урахуванням того, що на різних стадіях одного віку відмічається особливість, специфіка,

взаємодія процесів самовизначення й активності. Це уможливило нам виокремити певну єдність і відмінність впливу саморозуміння на розвиток особистості студента на перехідному віковому етапі юності.

Аналізуючи дані, отримані в ході відповідей респондентів на не закінчені речення, що входять до групи, яка характеризує життєві цілі студентів, ми виокремили такі основні категорії: сім'я; професія; спілкування; незалежність; відпочинок; пізнання світу; навчання; самоцінність; володіння чимось; реалізація себе; бути; загальний і нечітко диференційований характер.

Аналіз отриманих даних свідчить, що студенти які позитивно ставляться до себе, чітко уявляють свої цілі, котрі дають змогу їм оптимістично ставитися до майбутнього. Для таких студентів майбутнє: безжмарне; радісне, але й важке; бажане; реальне. Суттєве значення у респондентів, що мають позитивне ставлення до власного майбутнього, має надія на те, що відбудуться позитивні зміни в країні. Ці студенти значною мірою орієнтовані на успіх у житті, і цей успіх буде залежати від їхньої активності в досягненні визначеної мети.

У студентів, які відзначаються негативним ставленням до себе, сприйняття майбутнього характеризується песимізмом, а цілі визначаються як загальні, однопланові (мати багато доброго; бути на висоті; було б менше поганого; бути; спробувати все). Ці студенти характеризуються відсутністю в них орієнтації на успіх, вони вважають, що потрібно дочекатися сприятливих умов, а потім тільки діяти.

У студентів-першокурсників найчастіше виникають цілі, пов'язані із вибором професії, навчанням, спілкуванням, із власною особистістю і самореалізацією. Найбільш виділяється життєва мета – самореалізація – 21,3%. Наступна мета – вибір професії – 14, 7 %, навчання – 9,7 %, а потім – спілкування – 8,3 %.

Ці дані підтверджують, що межа переходу ранньої юності в пізню юність фіксує появу нового вузлового рубежа соціального руху „Я і суспільство” [8]. У віковий період, що припадає на перші курси навчання у вищому навчальному закладі, відмічається „вищий механізм цілепокладання, який виражається у деякому „замислі”, плані життя [8, 125]. Студенти в цьому віці намагаються спланувати й організувати своє життя. Процес самореалізації здійснюється через діяльність, спрямовану на засвоєння людських стосунків.

Студенти других і третіх курсів на перше місце ставлять цілі, які пов'язані із спілкуванням (16,3%), навчанням (11,7%) та пошуком самоцінності (9,7%). Але й тут зберігають актуальність цілі самореалізації (14,5%).

Студенти випускних курсів віддають перевагу цілям, що характеризують самореалізацію і навчання. Це є свідченням того, що студенти-випускники частіше задумуються про подальше життя. На основі усвідомлення своїх можливостей вони намагаються „наздогнати” втрачене, спланувати подальше своє життя (створити сім'ю, знайти престижну роботу, знайти гідну роботу).

Якісний аналіз показує, що студенти залежно від ставлення до майбутнього й цілей по-різному сприймають себе як суб'єктів цього майбутнього. Це залежить від усвідомлення своїх можливостей, здібностей і тієї реальності, у якій перебуває особистість, що самореалізується.

Усвідомлення своїх здібностей допомагає, з одного боку, розв'язувати завдання щодо цілепокладання, а з другого – виділити в себе ті здібності, які необхідні саме для досягнення життєвих цілей. Життєва мета дає змогу актуалізувати розуміння себе, зрозуміти смисл свого існування в контексті обраної мети. На перше місце в таких студентів виходить проблема актуалізації процесу самореалізації. Ця ситуація специфічна для студентів других – третіх курсів. Вони прагнуть заявити про себе, виявити себе, долучитися до нових для них стосунків.

Якщо домінує негативне ставлення до себе, то такі студенти виявляють інфантильну позицію, вважаючи: нехай люди, які оточують нас, суспільство турбуються про нас, головне ж – адаптуватися до соціального оточення.

У студентів, які залучені до дослідно-експериментальної роботи ми також намагалися з'ясувати відповідь на питання „Які ваші надії, перспективи?”. Аналіз відповідей на це питання дає змогу констатувати, що надія на перспективу – це не пасивна, а активна позиція студентів. Більшість із них вважають, що в цьому житті потрібно надіятися лише на себе (37%), на успішну кар'єру (17%), на здобуту у майбутньому спеціальність і стати професіоналом (19%). Але 5 % респондентів мали труднощі, даючи відповідь на поставлене питання.

Відповіді на питання „Яке ваше гасло” були розподілені нами на такі категорії: „орієнтація на успіх” (27%), „саморозвиток” (33%), „ставлення до інших людей” (17%), „організованість” (12%), „якість” (7%). Звідси випливає, що більшість студентів має яскраво виражену орієнтацію на саморозвиток.

Лише 13 % респондентів показали пасивність у своєму гаслі. Можна передбачати, що ці студенти більшою мірою орієнтуються на власну долю, на очікування того, що жити буде краще, або ж займають позицію стороннього спостерігача.

Самореалізація студентів більш активно виявляється в ситуації вибору. Тут вони постають перед розв'язком завдання на узгодження, що актуалізує механізм узгодження.

Вибір – це складний, трудомісткий процес, який передбачає наявність достатнього рівня розвитку самосвідомості, умінь передбачати, прогнозувати наслідки, до яких може привести прийняття рішення.

На сучасному етапі розвитку суспільства прагнення до кар'єри є нормальною тенденцією у становленні особистості майбутнього професіонала. Але прагнення до кар'єри буде залежати від її розуміння суб'єктом, процесу підготовки до професійної діяльності. Це розуміння утворюється в процесі самореалізації. Від того, як усвідомлює

студент свою майбутню кар'єру, буде залежати і її досягнення. Розуміння кар'єри означає перехід знання в нову якість знання, що може реалізуватися в майбутній професійній діяльності.

На основі розуміння кар'єри за результатами нашого дослідження, виокремлено дві групи студентів. Перша група – це студенти, що позитивно ставляться до кар'єри (37%). Друга група – студенти, що негативно ставляться до кар'єри (63 %).

У першій групі студенти відмічають активний (57%) і відповідно (43 %) пасивний характер кар'єри.

Об'єктивна ситуація соціальної нестабільності педагогічної діяльності висуває на перший план для кожного педагога розуміння реальності значних життєвих змін, необхідність їхньої оцінки й вибір тієї чи іншої стратегії поведінки, що дає змогу справитися із тими, що виникають при цьому проблемами. Окремо взаємопов'язане з проблемою побудови образу соціально-професійного середовища – постає питання про оцінку ситуації змін.

Для аналізу соціально-професійного середовища, що конструюється в ситуації суб'єктивної невизначеності, провідними „лініями” можуть виступати особливості емоційного ставлення вчителя до соціальних змін, образ її „особистого майбутнього” й уявлення про власну активність призиткненні з відповідними життєвими й професійними проблемами.

Значна частина студентів майбутніх педагогів вищих навчальних закладів, де проводився педагогічний експеримент, має розчарування у майбутній професії в період навчання, багато хто з випускників власштовується працювати не за фазом.

Серед причин такого стану майбутніх учителів основними можна назвати низький суспільний престиж учительської професії, зумовлений соціально-економічними обставинами; невизначеність професійного статусу, що пов'язана зі слабкою нормативно-правовою базою сучасної школи; збільшення функціональних обов'язків учителя, до яких його у вузі спеціально не готують, та ряд інших.

Інша причина – невідповідність сучасного вчителя до досягнення високої якості освіти, яка значною мірою визначається спрямованістю професійних установок. Значення тут мають і застарілі психолого-педагогічні знання, засвоєння яких і приводить до домінування монологічних методів навчання. Орієнтація вчителя на репродуктивну методіку визначає якість освіти, що визнається як суспільством так і державою недостатньою.

На думку Г.С.Сухобської, психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності виховних та організаційних дій. Тільки в психологічних термінах можна фіксувати ті реальні зрушення в рівневі знань і вихованості учнів, які відбуваються в реальній практиці й по суті своїй є саме психологічним результатом взаємодії в освітньому середовищі [9, 7].

Втілення організаторських здібностей у практику взаємодії з дітьми здійснюється успішніше за умови, якщо педагог уміє: приводити учнів до більш діяльного стану; так конструювати інформацію, щоб вона була доступною для слабкіших учнів і достатньою для більш сильних; залучати усіх учнів до корисної для них праці.

Основним показником вияву організаторських здібностей є вміння майбутнього вчителя в наступній професійній діяльності самостійно розв'язувати педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня.

Одним з показників цілісності природи людини є її целеспрямованість, здатність намічати й досягати певної мети, що, у свою чергу, визначається спрямованістю особи. Спрямованість особистості – це ціннісно-орієнтаційна категоризація її свідомості. Спрямованість особи визначає всю систему її спонукань, стратегічні й тактичні цілі, які регулюють діяльність особистості. Суттєво, що поведінка особистості визначається не яким-небудь мотивом, а їх складною ієрархічною системою, узагальненою соціально-психологічною характеристикою якої і є спрямованість особистості.

Якщо мета — підстава діяльності, то підстава самої мети міститься в системі людських потреб. Свій вияв спрямованість знаходить у тих, що визначають особистість феноменах, як потреба, установки, ціннісні орієнтації, інтереси, цілі, ідеали. Все це належить до мотиваційної сфери особистості, тобто може спонукати її до діяльності. Існують різні визначення й характеристики спрямованості. В. Н. Мясищев у середині ХХ ст. говорив про різноманіття стосунків, що визначають різносторонність і багатство особи, як той, що склався синтетичний продукт історії розвитку, що вимагає виділення в структурі особи головних стосунків, які характеризують її спрямованість [10, 10]. При дослідженні спрямованості необхідно розрізняти: а) ставлення людини до людини; б) ставлення її до себе; в) ставлення до предметів зовнішнього світу.

Розглядаючи такі поняття, як спрямованість, потреби, мотиви і цілі, В.Г. Крисько спеціально виділяє поняття світогляд особистості як систему переконань, що склалася, наукових поглядів на природу, суспільство, людські стосунки, які стали її внутрішнім надбанням і відклалися в свідомості у вигляді певної життєвої мети й інтересів, стосунків, позицій [11, 158–159].

М.І.Єнікеев розрізняє наступні особливості спрямованості особистості: соціальна значущість стосунків особистості, рівень їхньої суспільної цінності – моральність її буденної поведінки, відповідність поведінки особистості прогресивним соціальним ідеям, ідейність особистості; різноманітність потреб особистості, широта її інтересів і визначеність центральних, стрижневих інтересів – цілеспрямованість особи; ступінь стійкості стосунків – послідовність і принциповість особи, цілісність особи [12, 121–122].

Завдяки своїй спрямованості люди здатні долати перешкоди, докладати зусилля і йти своїм життєвим

курсом. Але цей курс завжди лежить у межах певних соціальних відносин, соціальних цінностей, що освоюються і набуваються індивідом.

Проблема ціннісних орієнтацій — одна найбільш актуальних у пізнанні спрямованості як показника цілісної природи людини. Не випадково ця проблема привертала і привертає увагу багатьох дослідників, зокрема західних. Так, ще в 30-х рр. ХХ ст. Олпорт, Вернон і Ліндзі виділяли шість типів ціннісних орієнтацій відповідно до спрямованості основних інтересів: до теорії, методології, науки; до економіки; до політики, ідеології; до соціальних інститутів; до релігії та обрядів; до мистецтва, літератури, прекрасного. В основі лежить відома типологія Е. Шпрангера, де він виділяє шість типів особистості: теоретичний, економічний, політичний, соціальний, релігійний та естетичний [12].

Безумовний інтерес для нас становляють спроби створення узагальнених теорій будови й функціонування ціннісних регуляторів поведінки особи. Чіткіше ця тенденція виявляється в працях М.Рокича (M.Rokeach, 1972, 1973). М. Рокич визначає ціннісні орієнтації як „абстрактні ідеї, позитивні або негативні, не пов'язані з певним об'єктом або ситуацією і котрі розкривають людські переконання про типи поведінки і переважні цілі”, як „...стійке переконання в тому, що якась мета індивідуального існування, що якийсь образ дій є з особистого і суспільного погляду головними в будь-яких ситуаціях” [13, 5].

М. Рокич будує свою типологію на наступних принципах: загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелика; всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і різною мірою; цінності організовані в системі; витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, і його інститутах та особистості; вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, заслуговують вивчення [13, 30].

М. Рокич розрізняє два класи цінностей – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності М. Рокич визначає як переконання в тому, що якась мета індивідуального існування з особистого і суспільного погляду варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності — як переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистого і суспільного погляду переважним у будь-яких ситуаціях [13, 160]. По суті, розведення термінальних та інструментальних цінностей відтворює уже достатньо традиційне розрізнення цінностей-цілей і цінностей-засобів.

Питання про співвідношення цілей і засобів у ціннісних структурах розглядається в працях М. Рокича, А. А. Ручки, В. О. Ядова та ін. А. А. ручка вважає, що система ціннісних орієнтацій „при найближчому розгляді виявляється сукупністю уявлень про цілі життєдіяльності й про засоби їхнього досягнення” [14, 111]. Насправді, як відзначає В. А. Ядов, „має місце діалектика переходу цілей у засоби і навпаки. Далекі цілі припускають як засоби досягнення ближніх. Засоби

цілком можуть сприйматися суб'єктом як мета сама після себе" [15, 50–52].

На думку М. Рокіча, цінність є стійке переконання, певний спосіб поведінки або існування, індивідуальний або соціально переважаючий спосіб поведінки або існування в аналогічній ситуації. Система цінностей є стійка сукупність переконань. Виділяючи три типи переконань (екзистенціальні, оцінні й прогностичні), М. Рокіч відносить цінності до останнього, третього типу, що уможливує орієнтуватися в бажаності, — небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) й існування (сміслові, термінальні цінності).

Дослідники термінальних цінностей розподіляють їх на два великі класи залежно від того, чи спрямовані вони на соціум, інтерперсонально сфокусовані, або на індивіда, інтраперсональні (Allport, Maslow, Morris, Rosenberg, Smith, Woodruff). Співвідношення цих цінностей у кожної людини індивідуальне й дуже варіативне. Це співвідношення значною мірою визначає поведінку й позицію людини.

Розглядаючи різні рівні усвідомленості ціннісних орієнтацій, В. П. Тугаринов [16; 17] розрізняє цінності-цілі й цінності-засоби, що перекликається з поділом цінностей на термінальні й операціональні. П. І. Смирнов кладе в основу типології ціннісних орієнтацій два критерії: належність до термінальних або інструментальних і характер походження цінності [18, 120].

Життєвий (передпедагогічний) досвід є цілісне, динамічне індивідуально-психологічне утворення, в якому виділяються підструктури знань (сукупність життєвих уявлень про виховання й елементів науково-педагогічного знання й відбиття у свідомості результатів власного досвіду виховного впливу на інших людей і самовиховання), а також педагогічних умінь та навичок.

На час вступу до вищого навчального закладу в майбутніх педагогів складуються ідеали школи й учителя, певні судження про різні сторони навчального процесу, позакласної роботи тощо.

Як засвідчує дослідно-експериментальна робота, у реальній практиці виникають ситуації, коли вузькість власного досвіду приводила студентів до необґрунтованих оцінок і висновків; коли виникала невідповідність між життєвим досвідом і науковим змістом педагогічних знань. У таких випадках доцільно здійснювати коригування життєвого досвіду майбутніх учителів. Це може бути здійснено за допомогою актуалізації смислу, розуміння проблемно-конфліктної ситуації; мислення апробація стереотипів досвіду й поведінки, дискредитація попередніх смислів у контексті наявних протиріч; інновація принципів поведінки; реалізація нового смислу [19, 37].

“Довузівський досвід студента є обмеженим порівняно з науковим у вузькогносеологічному плані, має потенційно широкі можливості в плані освітньому

для залучення до “чужого” досвіду, перетворення його у “свій-чужий” [20, 76].

Висновок: одним із головних організаторських завдань учителя повинне бути його вміння трансформувати об'єктивно значущі цінності в суб'єктивно значущі за допомогою використання системи спеціально розроблених навчально-виховних завдань. Це, зокрема, завдання на усвідомлення значущості об'єктивних цінностей для розв'язання сучасних освітньо-виховних проблем й особисто для самого педагога в основі яких лежить принцип діяльнісного опосередкування динамічних смислових систем, що вимагають від суб'єкта оптимального вибору, визначення особистісної позиції, “штучного переривання, збою діяльності”, завданнями зв'язані з практичною реалізацією цінностей суб'єктом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. — М., 1968.
2. Лунев Ю.А. Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии. — Курск, 1999.
3. Деркач А.А. Методология амеологии // Психологический журнал. — 1999. — Т.20. — № 4.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. — М., 1983.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
6. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. Соч.: В 6 т. — Т.3. — М., 1983.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
8. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М., 1997.
9. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого-педагогических знаниях // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. — М., 1987.
10. Мясищев, В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности/В. Н. Мясищев // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. — М., 1956.
11. Крысько В. Г. Психология в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. — Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000.
12. Общая психология. — М.: Приор-издат, 2002.
13. Rokeach M. The Nature of Human / M. Rokeach // Values. — N. Y., 1973.
14. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы: некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа / А. А. Ручка. — Киев, 1976.
15. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. — Л.: Наука, 1979.
16. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов.— Л.: ЛГУ, 1960. — 156 с.
17. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме/ В.П. Тугаринов.— Л.: ЛГУ, 1968. — 124с.
18. Социальная психология личности. — М., 1979.
19. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. — 1985. — № 3.
20. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. — М., 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лебедик Ігор Валерійович — здобувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження професійної самореалізації вчителя.

ПСИХОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ В ТЕОРЕТИЧНИХ НАДБАННЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

(на основі аналізу концептуальних засад Е. Торндайка та Е. Клапареда)

Людмила ЛИСЕНКО (Кіровоград)

У статті зроблена спроба з'ясувати передумови виникнення й розвитку деяких психологічних тенденцій та їхньої взаємодії з теоретичними засадами експериментальної педагогіки на теренах Західної Європи та США в кінці XIX – на початку XX століть.

Розвиток будь-якого суспільства потребує насамперед обов'язкового вдосконалення системи педагогічної освіти, яке зумовлене й безпосередньо залежить від економічних, політичних та соціальних умов. Як доречно свого часу зауважив з цього приводу у своїй праці „Основы педагогики. Введение в прикладную философию” С. І. Гессен, “... політика народної освіти являє собою частину загальної політики, з іншими напрямками якої (економічної політикою, політикою права і т. ін.) вона перебуває у тісній взаємодії. Саме тому *політика також є допоміжною дисципліною педагогіки*” (виділення автора – Л. Л.) [2, 374].

Переломні моменти в житті кожного суспільства обов'язково передбачають зміни фактично всіх визначальних ланок його існування, тому поруч із значними негативними тенденціями, які руйнують усталений порядок речей, вони обов'язково сприяють виникненню нових, подекуди навіть фантастичних і нереальних концепцій розвитку й самореалізації основних складових компонентів держави як соціального утворення, котре повинне розвиватися далі. Еволюційний шлях розвитку як такий, очевидно, неповністю прийнятний для людини як соціальної істоти, а це вже передбачає можливість революційних процесів і змін, про негативні та позитивні моменти яких щойно згадувалося нами. Яскраві приклади цього досить послідовно простежуються фактично на всіх переломних історичних етапах існування людства, насамперед, у галузі освіти.

Темою нашої статті є виявлення деяких психологічних аспектів у творчій спадщині видатних представників експериментальної педагогіки Е. Торндайка та Е. Клапареда, які були визначальними для розвитку й становлення педології у більшості країн Західної Європи та Сполучених Штатів Америки.

Метою дослідження є з'ясування особливостей висвітлення зазначеними вченими основних психологічних тенденцій у педагогічній освіті періоду кінця XIX – початку XX століття з позицій їхніх світоглядних настанов.

Створення концептуальних моделей розвитку суспільства, і зокрема освіти, вимагало досить ґрунтовних і всебічних знань багатьох галузей життя і науки, через що до цього процесу здебільшого долучалися найсвітліші уми різних історичних періодів, які розуміли необхідність і закономірність подібних змін. Досить продуктивними виявлялися теорії та напрямки, які ґрунтувалися на врахуванні якомога

ширшого аспекту діяльності, фізіологічних та психологічних сторін існування людини. І лише в школі як безпосередній практичній проєкції всіх можливих теорій подібні теоретичні надбання мали можливість зреалізуватися й набути реального, фактичного й аргументованого наповнення та підтвердження. Проблема розвитку дитини, завдання, які постають перед школою, детерміновані насамперед рівнем соціального прогресу суспільства.

З цього погляду, на нашу думку, досить цікавим виявляється кінець XIX – початок XX століття, коли інтенсивний розвиток суспільно-економічних відносин країн Західної Європи та США спричинив відповідні зміни в науці та світосприйнятті, що у свою чергу стало поворотним моментом у реформуванні системи освіти. Соціокультурна проблема, яка виникла, загострила протиріччя між освітянською моделлю й новими економічними умовами. Численні педагогічні концепції і течії спрямовувалися на пошук способів перебудови процесу навчання та виховання. Тому метою пошуків педагогів і психологів було створення життєздатної системи неперервного навчання для досягнення високих освітніх рівнів і забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. У зазначеному контексті певним чином доцільно виокремити розвиток цього процесу на теренах Сполучених Штатів Америки, де він відбувався узовсім іншому руслі, ніж у Західній Європі.

У силу зазначених вище причин початок XX століття в США ознаменувався виникненням принципово нового напрямку психології – біхевіоризму. Цей напрям як предмет дослідження наукової психології визначає різні форми поведінки людини, котрі розумілися ними як певна сукупність реакцій організму на стимули чи подразники зовнішнього середовища. Поряд з цим, якщо зважити на значне поширення і популярність експериментальної педагогіки, то підґрунтя для подальшого зростання й зміцнення в згаданого напрямку було надзвичайно благодатним.

Реформаторські настрої і теорії того часу зазвичай знаходили собі опору на вже наявних у педагогіці та психології теоріях, однак найбільш послідовно це простежується на взаємодії експериментальної педагогіки з, як уже зазначалося, одним із визначальних психологічних напрямків США – біхевіоризмом. Слід однак зазначити, що не можна безпеліційно стверджувати, що розвиток експериментальної педагогіки чи власне біхевіоризму розпочався винятково в силу певних історичних та економіко-політичних обставин. Попередниками експериментальної

педагогіки можна вважати вчення західноєвропейських просвітителів та філософів, які ще у XVIII столітті у своїх трактатах прагнули висвітлити ціле коло питань, з якими пізніше зіткнулися педагоги-новатори: походження знань або джерела ідей; об'єктивність та достовірність пізнання навколишнього світу; співвідношення в пізнанні почуттів та розуму, знання і віри, з'ясування ролі спостереження, досвіду й міркування [1, 23]. Філософською ж основою біхевіоризму були насамперед позитивізм та прагматизм, перший з яких, різко виступивши проти теологічних та метафізичних теорій, запропонував відкинути поняття сутності речей і зосередитися на вивченні явищ. Біхевіоризм виник в умовах швидкого розвитку промислового виробництва, у зв'язку з чим дуже гостро постало питання про використання досягнень, передусім, психології на практиці. Виникла усвідомлена необхідність в об'єктивних знаннях про поведінку окремої людини, особливостях її реакцій на ті чи інші стимули, про межі індивідуальних можливостей суб'єкта діяльності. У суспільній свідомості запанувала думка про нагальну необхідність наукової, психологічно виправданої організації трудового процесу [4, 5] через підготовку висококваліфікованих кадрів.

Охопити всі аспекти експериментальної педагогіки та психологічних течій зазначеного періоду, звичайно, неможливо, однак у цьому контексті не можна не згадати про Едуарда Торндайка (1874 – 1949), яскравого представника психологічного напрямку біхевіоризму в США. Прагнучи застосувати принципи психології у педології, Е. Торндайк на ґрунті біхевіористської формули „стимул – результат” робить спробу пояснити спонукальні мотиви діяльності людини [див. 6]. Усі його праці спрямовані на обґрунтування необхідності комплексного підходу в процесі навчання та виховання школярів. Він наголошує на багатогранності людської особистості, відзначаючи важливість її всебічного розвитку, оскільки гармонійність і всебічний розвиток людського індивіда – один із визначальних ідеалів більшості систем виховання в історії світової культури. Зазнавши певної трансформації та вдосконалення, погляди Е. Торндайка та його послідовників багато в чому визначають організацію навчально-виховного процесу значної частини навчальних закладів США.

З погляду біхевіористської теорії Е. Торндайк розглядає процес виховання як процес змінювання. Природні, тобто вроджені якості дитини під час виховання і навчання трансформуються згідно з вимогами життя людини. Біхевіористська формула „стимул – реакція” пояснювала всі спонукальні мотиви людської діяльності. Методом спроб і помилок кожна дитина, за цією концепцією, самостійно виробляє для себе визначений комплекс реакцій, який допомагає забезпечити його адаптацію у певному середовищі. При цьому він керується насамперед природженими інстинктами й звичками, які склалися стихійно, без побічної допомоги. З цієї позиції Е. Торндайк аналізує поведінку дитини тільки в нових, незнайомих, і передусім, складних ситуаціях, коли дії виконуються на рівні підсвідомості. У цьому зв'язку

функція виховання ніби обмежується спостереженням за поведінкою дитини, узагальненням даних про його вчинки в різних ситуаціях і виведенням так званих нормативів для педагогічної практики, які допомогли б скоригувати поведінку вчителя при виникненні подібних ситуацій.

Е. Торндайк зазначав, що на педагогіку як наукову дисципліну можна спиратися переважно тільки в міру засвоєння нею кількісних методів дослідження. За його теорією, будь-які стимули можуть бути заздалегідь розроблені й опрацьовані згідно з цілями виховання, а реакції у відповідь можуть бути прокласифіковані й виміряні за допомогою кількісних параметрів.

Автор вичленовує визначальні аспекти діяльності дитини під час засвоєння нею певних знань, норм і правил поведінки, описуючи їх здебільшого з механістичних позицій, що, очевидно, зумовлено історичними факторами й епохою, у якій він творив. Однак визначені ним тенденції окреслили напрямки досліджень у цій сфері на багато років уперед. Е. Торндайк з цього приводу зазначає, що „якби існувала універсальна і повна наука про природу людини, досконала наукова психологія, то ми б знали дію кожного можливого стимулу і причину кожної можливої реакції в кожній людській істоті. Тоді учитель міг би знати напевне, який буде результат кожної з його дій, міг би точно передбачити, який буде вплив тієї чи іншої прочитаної сторінки, того чи іншого покарання; він би знав, як отримати визначену відповідь, як сконцентрувати увагу на певному предметі, викликати спогади про певний факт чи розуміння певного принципу” [4, 41]. Звичайно, виразно механістичний підхід до самого процесу виховання, який пропонує автор, викликає досить багато заперечень і на сьогодні фактично не використовується. Однак певні тенденції, викладені Е. Торндайком у своїх працях, мали своїх послідовників, які відстоювали необхідність об'єктивного підходу до аналізу психіки та проповідували ідеї так званого лапласівського детермінізму. На сьогодні, якщо не брати до уваги деяку термінологічну відмінність і врахувати прогресивний поступ психологічної науки, то з певною долею впевненості можна говорити про значну частину саме механістичного розуміння психології в одній із найсучасніших концепцій, яка з'явилася на перетині психології та лінгвістики, і відома в нас як нейролінгвістичне програмування (НЛП). Поруч із цим автор цілком слушно акцентує свою увагу на мотивації дитини до навчання, практичному закріпленні здобутих знань, що уможливить зафіксувати їх у свідомості на досить тривалий термін. З цієї метою Е. Торндайк пропонує при поданні навчального матеріалу за можливістю впливати одночасно на кілька органів відчуття учнів.

У цьому контексті доречно згадати також і праці професора Женевського університету Едуарда Клапареда, зокрема його монографію „Психологія дитини та експериментальна педагогіка”, переклад російською мовою якого було видруковано в Санкт-

Петербурзі 1911 року. Спираючись насамперед на найбільш визначальні праці представників цього напрямку, автор пропонує свої педологічні спостереження, акцентуючи увагу передусім на психологічних особливостях навчально-виховного процесу. Вихідною точкою його досліджень можна вважати наступне твердження: „... передусім треба пам'ятати, що дитина в будь-якому випадку не є дорослою людиною в мініатюрі; необхідно негайно відмовитися від цього загальноновизнаного уявлення” [3, 34]. Далі автор відзначає, що внутрішній світ дитини не тільки кількісно, але й якісно відрізняється від дорослого, зокрема не лише в тому, що він більш обмежений порівняно з нашим, дорослим світом, але він зовсім *інший*. Саме тому, на переконливу думку дослідника, необхідно дуже обережно переносити висновки й факти з психології дорослої людини на психологію дитини. Крім цього, не можна уявляти собі душу дитини, його психологічний вимір на основі власних згадок про дитинство, через те, що вони є дуже недостатні, здебільшого досить туманні й змінюються протягом прожитих років.

Е. Клапаред цілком погоджується з твердженням більшості його сучасників-психологів, що різноманітні методи дитячої психології майже тотожні з методами загальної психології, однак їхнє застосування потребує певного застереження, оскільки не всі вони можуть бути використані при дослідженні психологічних особливостей школярів. Виходячи з цього, автор пропонує при дослідженні насамперед урахувати п'ять позицій:

1) залежність методів дослідження від природи зібраних фактів. З цього погляду виокремлюють два методи: *інтроспекція* (самоспостереження) й *екстраспекція* (об'єктивне спостереження). У такому випадку особливі застереження викликає перший метод, оскільки він викликає досить багато складнощів, а також, крім усього, дитина при відповідях на певні питання зазвичай буде орієнтуватися на структуру поставленого питання, яке, таким чином, здатне програмувати і, як наслідок, спотворювати справжній стан речей. До того ж контролювати відповіді дитини досить важко з погляду непередбачуваності ходу їхньої думки. За такого становища більш доречним буде метод екстраспективний, котрий передбачає опосередковане сприймання ситуації підготовленим дослідником, який поряд із мовленням здатний вищленювати й аналізувати певні візуальні чинники, які при проведенні дослідження за допомогою першого методу втрачаються повністю;

2) залежність методів від загальних умов дослідження. У цьому разі слід правильно визначити доречність використання *спостереження* чи *експерименту* залежно від мети та завдань дослідження;

3) залежність методів від способу збирання фактів. Під час проведення різнопланових досліджень обов'язково слід звертати увагу на те, чи піддаються досліджувані *індивідуальному* чи *колективному*

досвіду, оскільки не врахування чи ігнорування цих чинників здатне призвести до значного спотворення результатів. Значним фактором у такому випадку виступає також й *особисто* чи *безособово* (мається на увазі здебільшого анонімність) проводиться дослідження;

4) залежність методів дослідження від природи досліджуваного. Як стверджує Е. Клапаред, „психологія може вивчати душу нормальної дитини й дорослої людини (*нормальний метод*), її еволюцію і психіку дитини (*генетичний метод*) або психіку тварин (*порівняльний метод*) і, насамкінець, психіку душевнохворої людини (*метод паталогічний*)” [3, 38]. Автор акцентує особливу увагу на останньому, паталогічному методі, оскільки „хвороба, яка свідчить про розлади душевного механізму, допомагає нам ясніше зрозуміти сутність нормального стану. Саме тому вивчення ненормальних дітей і засобів для їхнього розвитку дає цінний матеріал для педології і нормальної педагогіки” [3, 34];

5) залежність методів дослідження від техніки самого дослідження. Це насамперед *якісні* або *описові* й *кількісні* методи. Методи кількісні (психометрія) слугують, насамперед, для вимірювання різних психічних процесів, зокрема пам'яті, сприймання і т. д. Основним, на що слід звертати увагу при цьому, це те, що подібні дослідження проводяться не задля самого процесу вимірювання, а для того, що саме кількісне визначення будь-якого явища дає змогу нам чіткіше зрозуміти й зафіксувати всі видозміни певного явища і таким чином вивчити умови його існування. За необхідності це також уможливує розробити й запобіжні заходи, якщо таке явище ж небажаним або шкідливим.

Якісний метод теж відіграє у психологічній науці важливу роль, через те що існує багато психічних явищ, у яких нас цікавить передусім тільки їхня якість, характеристики або лише й сам факт їхнього існування, наприклад, зорова чи слухова природа уявлень, феномен мови, мислення, міркування та багато інших процесів і явищ.

Підсумовуючи сказане, слід відзначити, що попри всю різнобарвність та подекуди односторонність або частковість у висвітленні психологічної складової процесу навчання і виховання представниками експериментальної педагогіки, їхні напрацювання і концепції заклали ті підвалини, на яких сьогодні впевнено стоїть і розвивається не лише педагогіка, а й психологія, педологія та цілий ряд дотичних наукових напрямків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 40 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. – М., 1995.
3. Клапаред Э. Психология ребёнка и экспериментальная педагогика (Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление.): Перевод со 2-го французского

издания под ред. Д. О. Кацарова. – Санкт-Петербург: Издание О. Богдановой, 1911.

4. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: Издательство АСТ–ЛТД, 1998. – 704 с. (Классики зарубежной психологии).

5. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Учебное пособие для вузов. – М.: “Школа-Пресс”, 1995.

6. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Пер. с англ. – М., 1981.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лисенко Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки зарубіжних країн.

РОЗВИТОК В. О. СУХОМЛИНСЬКИМ ІДЕЙ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В РОДИННО-ШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ

Василь ЛИКОВ (Кіровоград)

Стаття розкриває розвиток павлівським ученим народнопедагогічної ідеї – співдружність родини та школи у вихованні гідних громадян України. Автор обґрунтовує закономірності та способи реалізації єдності народного та суспільного виховання.

Виховання прагматичної людини немислиме без зусиль сім'ї та школи. Прогрес цивілізації не повинен сприяти розбещенню дітей – «молодого творіння». Щоб запобігти появі споживацьких поглядів і вчинків дітей, підлітків та молоді, школа як центр суспільного виховання має тісно співпрацювати з родиною школярів, яка є уособленням народного виховання.

Про співдружність названих інституцій писали зарубіжні та вітчизняні видатні педагоги Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Сучасні дослідники Л. С. Бондар, І. А. Зязюн, В. Г. Кузь, Л. В. Повалій, В. І. Постовий, В. Л. Омеляненко ставлять проблеми виховання дітей на духовних гуманістичних цінностях, які сповідують і сім'я, і школа. Учені Т. І. Мацейків, М. Г. Стельмахович, Г. Г. Сутріна, Є. І. Сявавко, О. О. Ярошинська, Т. О. Яценко розглядають проблеми формування особистості під впливом родини, школи, суспільства на засадах народнопедагогічного досвіду, інституту батьківства.

Ми ставили за мету дослідити розвиток видатним педагогом В. О. Сухомлинським тісної співдружності родини та школи на основі ідей народної педагогіки.

Реалізація мети спонукала до розв'язання таких завдань:

1. На основі вивчення теорії та практики павлівського вченого виокремити **систему** родинно-шкільного виховання.

2. Обґрунтувати **закономірності** такого виховання, що будуються на ідеях народної педагогіки.

3. Дослідити **способи** здійснення співдружності сім'ї та школи у вихованні дітей.

Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970) – яскравий представник розвитку народної педагогіки ХХ сторіччя. Виходець із селянської родини, прожив у селі, створивши свою сім'ю, показував батькам своїх учнів зразок родинного виховання, яке

ґрунтувалося на гуманізмі, народній мудрості та моралі, совісті та порядності.

Педагог реалізував **ідею народності** у формуванні громадянина, патріота, гуманіста, сім'янина, який цінує своє коріння (книги – від дідуся, хлібину – від матері, казку – від бабусі, працелюбність – від батька), рід, рідну мову, історію народу, бо він, народ, – це головний учитель людини.

Народність у вихованні, за В. Сухомлинським, – це найповніше віддзеркалення духовних скарбниць народу, його культури й творчості. Визначення виховання учений пов'язує з постійним духовним збагаченням людини та оновленням цього багатства. Обґрунтувавши принцип народності у вихованні, павлівський учитель закликав педагогів до служіння справі освіти, народного виховання та духовності народу. У статті «Народний учитель» [7, 245] педагог пише про народність виховання: кожне нове покоління повинне підніматися у своєму розвитку вище, ніж його батьки; якщо єдиним джерелом дитячих радощів буде тільки споживання, то не буде руху вперед. Учитель робить висновок: якщо в дитинстві кожний майбутній громадянин відчув і пережив радість праці, творчості й творення, то в цьому істинна народність виховання.

Народна педагогіка зосереджена в родинному вихованні, бо віддзеркалює сутність народного дитинознавства, дидактики, деонтології, козацького виховання, народної виховної практики.

Досліджуючи спадщину В. О. Сухомлинського, ми виокремили в його народнопедагогічній концепції головні ідеї, які він розвивав, – це ідеї людинознавства, народної мудрості, народної моралі, національних та загальнолюдських цінностей.

Своє покликання як педагога-наставника В. О. Сухомлинський убачав у духовному збагаченні школярів та їхніх батьків. У статті «Етюди про комуністичне виховання» (1967) педагог ставив питання: яке уявлення батьків про виховання; чи кожен батько знає, як потрібно здійснювати виховання дітей; батьків треба навчати педагогічних премудростей.

У Павлівській школі був створений **Батьківський університет**, до якого входило 7 груп батьків різного

віку дітей. Двічі на місяць по півтори години (250 годин на рік) батьки вивчали вікову психологію, психологію особистості, теорію фізичного, розумового, морального, трудового та естетичного виховання. Відвідування становило 95—98%.

Педагог мріяв про ідеальну сім'ю, ідеальні взаємовідносини між матір'ю і батьком, дітьми і батьками, бо без сім'ї школа безсила. І додавав, що сім'ю треба озброїти: а) **азбукою педагогічної культури**; б) виховувати майбутніх батьків за шкільною партою; в) упроваджувати в сім'ї культ книги та читання.

Отже, В. О. Сухомлинський, розвиваючи ідеї народної педагогіки, започаткував **родинно-шкільне виховання**.

Великою заслугою ученого в розвитку ідеї **люднознавства** в житті родини та школи стала «**Батьківська школа**», де використовувався народний досвід вивчення дитини та впливу на неї, розширювалися та поглиблювалися знання батьків про **фізичний** розвиток дітей, що стимулює почуття упевненості, **трудоий** (враховувати потребу підлітків у праці, формувати почуття гордості за виконану роботу); **духовний** (дбати про духовну активність підлітків та юнаків, яка є духовним обличчям людини).

Навчаючи батьків, В. О. Сухомлинський реалізував **першу закономірність** родинно-шкільного виховання: виховання буде мати силу, коли воно відображатиме життя та коли воно буде всебічним і повнокровним.

85% випускників Павлівської школи полюбили літературу, поезію, музику, образотворче мистецтво, природу; у них сформувався інтерес до праці й творчості, кожен зібрав домашню бібліотеку.

Духовне спілкування з народом (односельцями, батьками, старожилами Павлиша) дало змогу вченому реалізувати **другу закономірність**: ефективність родинно-шкільного виховання залежить від умілого застосування народної педагогічної мудрості, використання школою досвіду сімейного виховання та його глибокого аналізу.

Обговорення з батьками сімейних життєвих ситуацій, недоліків та протиріч у вихованні дітей змусило павлівського вченого наприкінці 50-их років ХХ століття сформулювати та розв'язувати **третю закономірність**: якщо молоде покоління має високий рівень матеріальних цінностей та духовної культури, тим важче виховувати його.

Названа закономірність привела В. О. Сухомлинського до обґрунтування **четвертої закономірності** у вихованні: чим важче виховувати молодь, тим більше зростає відповідальність усіх (і батьків, і вчителів, і суспільства), хто причетний до виховання.

Постійні пошуки вченого та батьків привели до усвідомлення **п'ятої закономірності**: ефективність родинно-шкільного виховання залежить від уміння батьків та вчителів розуміти діалектику розвитку дитини, бачити у своїх дітях самих себе. «Виховувати,

– радив педагог, – це насамперед знати, а щоб знати – треба постійно бачити, вивчати» [5, 204].

Виявляючи істотну хибу в родинно-шкільному вихованні – це «одитячування» підлітків, тобто бажання батьків та вчителів усе робити для того, щоб діти довго залишалися дітьми. Педагог формулює **шосту закономірність**: соціалізація дитини в сім'ї проходитиме успішно, коли батьки на своїх дітей будуть дивитися як на майбутніх господарів, трудівників, сім'янинів.

Учитель обґрунтовує способи подолання хиби у вихованні: залучення дітей до творення добра іншим людям; формування бажання, умінь та навичок працювати (діти і вдома, і в школі привчалися до народної трудової діяльності – городництва, квітництва, садівництва, тваринництва, в'язання, ткацтва); виховання у дітей потреби в самовихованні.

Яскравим променем народної педагогіки назвав В. О. Сухомлинський **уболівання за людину**. Він застерігав батьків, щоб серце в дітей не було глухим, щоб воно боліло за інших людей. Приклад батьків у цьому незаперечний. Учитель залучив дітей до праці в Саду вдячності, до святкування вирощеної дітьми в домашньому Куточку краси квітки для матері, до уроків чуйності, сердечності та милосердя (діти допомагали одинокій бабусі).

Павлівський навчитель батьків залучав родини учнів до правильного виховання, а саме: продуманих та цілеспрямованих педагогічних впливів; уміння впливати на свідомість, почуття та волю дітей; ролі особистого прикладу батька та матері у формуванні особистості учнів. («Розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Батьківщині – дієвим їй служінням» [6, 383].

Педагог обґрунтовує **сьому закономірність**: ефективність виховання визначається умінням батьків розгледіти виховні залежності та обумовленості педагогічних впливів. У праці «Серце віддаю дітям» учений вказує на цю закономірність, зауваживши, що за умови дослідження та розтлумачення її педагогіка стане справжньою наукою.

Отже, ідея люднознавства у родинно-шкільному вихованні, створеного В. О. Сухомлинським, виявилася за умов: тісного зв'язку виховання з народним життям (родина віддзеркалює життя народу); всебічності та повноти впливу на людину; активного використання досвіду родинного виховання; збагачення батьків педагогічною майстерністю впливати на дітей; ведення школою «професійної орієнтації» батьків; усвідомлення батьками діалектики розвитку дитини; формування умінь впливати на процес соціалізації дітей у сім'ї; розуміння педагогічної мудрості як цілеспрямованого гуманістичного виховання особистості.

Розвиваючи родинно-шкільне виховання, В. О. Сухомлинський використовував у своїй практиці **філософію народної мудрості**, тобто систему народних знань та поглядів на світ, природу, життя

людини. Педагог обґрунтовує **восьму закономірність**: щоб людина була щасливою, треба дбати про культ знань, а він немислимий без піклування сім'ї та школи про здоров'я дітей (фізичний розвиток, повноцінне харчування, здоровий спосіб життя).

У бесідах з батьками про недопустимість дитячої перевтоми, поспіху, надриву вчитель указував на постійну душевну рівновагу, багатий інтелектуальний фон сім'ї, емоційне та інтелектуальне ставлення до знань, бо інтелектуальна байдужість, убогість інтелектуальних емоцій – все це притуплює чутливість до мудрості, думки та пізнання.

Педагог обґрунтовує **дев'яту закономірність**: чим більше знань, тим більше інтелектуальних зусиль, тим значимішою повинна бути робота з виховання почуттів.

Проголошуючи ідею виховання у дітей почуттів, сільський учитель разом із батьками впливав на школярів народними засобами (казкою, піснею, грою, фольклором, працею, народним мистецтвом), які спонукали дітей до сприйняття енергетики народної філософії і творчості. Педагогізувавши народний календар засобами етнопедагогіки, учитель сприяв набуттю у вихованців народної мудрості, досвіду, навчав творити гармонію краси та єдності людини з природою, інтегруючи свідомість, почуття і волю.

Павлівський учитель, використовуючи народну мудрість, ефективно впливав на батьків, називав їх соратниками у вихованні школярів, бо навчав: а) коригувати бажаннями дітей; б) визначати суть нерадивої поведінки («хоч кілок на голові теши»); в) формувати почуття віддачі; г) готувати дітей до нелегких випробувань у житті («життя прожити – не ниву перейти»); д) навчати доброти, щоб серце боліло за інших людей.

Отже, вчитель дійшов **десятої закономірності**: родинно-шкільне виховання тоді буде небезсилем, коли воно наблизатиметься до народного виховання.

Таким чином, ідея народної мудрості – це складова родинно-шкільного виховання, адже піклування про інтелект нації, здоров'я, почуття та намагання наблизити суспільне виховання до народного є невід'ємним компонентом народної педагогіки, яку розвивав та майстерно втілював у життя В. О. Сухомлинський.

У родинно-шкільному вихованні вчений використав **народну мораль** як основу народної педагогіки. Спираючись на мораль трудового народу, вчитель обґрунтував **одинадцятую закономірність**: народне виховання живе вічно, його ідеї, принципи, методи та форми повторюються, удосконалюються, що допомагає у родинному та суспільному вихованні формувати особистість.

Педагог із батьками роздумував над проблемами: як домогтися виконання учнями непорушних народних моральних цінностей; як навчити дітей самоповаги; як виховати потребу в праці; як сформувати почуття обов'язку та відповідальності,

вірності та порядності; як залучити до самовдосконалення особистості.

В. О. Сухомлинський у своїх працях «Як виховати справжню людину», «Моя педагогічна віра» писав про втілення у практику виховання дітей у родині та школі **мудрих народних настанов**, а в книзі «Розмова з молодим директором» зазначав, що моральні цінності трудового народу повинні стати духовним надбанням дітей.

Отже, вчитель педагогізував народну мораль. Батьки і діти сповідували істини: найсвятіше в житті – мати, Вітчизна; вища людська краса – у праці на благо народу; ти в боргу, бо дістаєш плоди із всенародної скарбниці благ; ти відповідальний за все; батьки потребують піклування; поважай старших та жінок.

У Павлівші навчали дітей цінувати народний кодекс співжиття людей, засуджувати п'яниць, нероб, непорядних. Конкретні норми (товариськість, простота, хазяйновитість, чемність) стали нормою життя. Етична освіта батьків та дітей, збагачення їхньої духовності, залучення до самовиховання допомогли в цьому. Родина, школа, громадськість вели превентивне виховання: боролися з алкогольною та нікотиновою залежністю; домагалися здорового способу життя; дбали про саморозвиток дітей через організацію змістовної праці та відпочинку.

Учений обґрунтував **дванадцятую закономірність**: у народному (родинному) вихованні органічно поєдналися життєва мудрість з материнською та батьківською любов'ю.

Проектуючи систему родинно-шкільного виховання, учитель обґрунтував **умови** успішного виховання дітей, а саме: справжня взаємна любов між батьками; любов батьків до людей; дружба, любов, довіра між батьками та дітьми; культ праці в сім'ї.

Сільський учитель обґрунтував ідеал родинного щастя, де сімейні стосунки (щирі, відверті, прямі), чуйність до людини, жіночність дружини та мужність чоловіка, благородство та гідність сім'ї – компоненти справжнього морального обличчя людини в шлюбі, без якого неможливе повнокровне людське щастя.

Із названих умов впливає **тринадцята закономірність**: правильне сімейне виховання залежить від «подолання батьками лінощів душі», від «уміння чоловіка творити в дружині красу і благородство» [4, 414].

Відчуваючи, що школа повинна допомогти сім'ї у цьому, В. О. Сухомлинський склав **хрестоматію для батьків** «Світ людського», де проголошував владу батька, культ матері, книги, казки, краси.

У «Батьківській школі» вчитель започаткував основи **гендерної педагогіки**. Він інколи проводив заняття **тільки з матерями** (про статеве виховання дівчаток, формування дівочої гідності, цнотливості, духовності) та **лише з чоловіками** (про високу місію чоловіка в сім'ї, твердість волі, мужність, відповідальність, наполегливість у вихованні). Дівчатка та хлопчики в сім'ї переймалися цими ідеями.

Розвиваючи ідеї народної моралі, павлівський учений впровадив у життя школи свята Матері, Бабуся, Дівчинки, Квітів, Птахів, Урожаю, Винограду, де поєднав людські стосунки з працею, природою, мораллю. Учитель сформував педагогіку доброти та сердечності.

Слід зазначити, що В. О. Сухомлинський, працюючи в Удмуртії (1942–44 рр.), творив добро: віддавав батькам своїх учнів талони на ремонт взуття; організував працю школярів на допомогу сім'ям фронтовиків; працюючи в Павлиші (з 1948 р.), допомагав багатодітним сім'ям одержувати додаткові пайки борошна; любов'ю зігривав душі дітей-сиріт і напівсиріт.

Педагог навчає батьків пробуджувати й розвивати в дитинстві почуття вдячності, доброти й милосердя таким чином: навчати дітей робити добро для батьків, вихователів, людей старшого покоління; виховувати не байдужих, безсердечних егоїстів, а добрих, щирих людей; вчити дітей жити серед людей та для людей (бути гуманними, чуйними); навчати турбуватися про творіння краси (посадити дерево, вирощувати його, доглядати за квітами); формувати в дітей уміння піклуватися про здоров'я батьків (Сад вдячності, уроки Чуйності, свято Троянди, акції Милосердя).

Отже, павлівський мудрець обґрунтував **чотирнадцяту закономірність**: родинне та шкільне гуманістичне виховання немислиме без педагогіки доброти, сердечності, чуйності та милосердя, якості якої завжди сповідував народ.

Батьки Павлиша, проходячи азбуку педагогічної культури, навчалися у сімейному вихованні впливати на своїх дітей. Вони застосовували методи та прийоми педагогічного впливу: а) пробудження моральних якостей (наприклад, почуття гордості дітей за свої фізичні сили); б) підбадьорювання з метою формування в дітей упевненості в можливості подолання життєвих труднощів; в) формування в школярів правильного ставлення до осуду негативних вчинків; г) ігнорування батьками докорів за неуспішність, вік, фізичну силу дітей, підлітків та юнаків.

Учитель навчав батьків мистецтва покарання – виховувати без покарань, а саме: мудро впливати на душу дитини, виявляти справедливу строгість, доброту та людське піклування.

П'ятнадцята закономірність пов'язана з майстерністю батьків та вчителів стимулювати поведінку дітей – виховувати без покарань, навчати без двійок. Дбаючи про саморозвиток дітей, педагог залучав їх до самовиховання.

Таким чином, В. О. Сухомлинський, розвинувши (педагогізувавши) народну мораль, обґрунтував її використання в родинно-шкільному вихованні, а саме: у формуванні особистості велику роль відіграють мудрі народні настанови; умовою успішного родинного виховання є сприятливий мікроклімат сім'ї з доброзичливими стосунками; діти в сім'ї та школі

повинні проходити школу сердечності; правильне стимулювання поведінки дітей є ознакою їхнього гуманістичного виховання.

Народна педагогіка втілює ідеологію народу і є основою виховання дитини на **національних та загальнонародських цінностях**. У родинно-шкільному вихованні В. О. Сухомлинський обґрунтував **шістнадцяту закономірність**: внутрішнім стимулом всебічного розвитку дітей є багатство дієвих стосунків «людина – людина», «людина – природа», «людина – суспільство», у реалізації яких особистість збагачується цінностями, тобто вона стає гармонійно розвинутою.

Утвердження у сім'ї та школі духу поваги до людини, рис громадянства, ідеалів добра та краси спонукали вченого до обґрунтування **сімнадцятої закономірності**: загальнонародське немислиме без формування в дитини досвіду ставлення до себе та інших людей.

Цьому сприяло:

1. Вивчення історії народу та світочів духовності.
2. Усвідомлення загальнонародської азбуки моральності (умій жити з людьми, плати людям добром, чесно працюю, борись із злом).

3. Формування моральної зрілості через залучення до самовиховання, духовності, праці, ставлення до смислу буття та думки про завтра.

4. Виховання в дітей уміння бачити в собі моральні цінності.

5. Розвиток у вихованців усвідомлення єдності національного та загальнонародського (оформлення Пантеону Слави, закладка Саду для Людей, оберігання лісу, проведення уроків совісті та правди).

Дитина, усвідомлюючи своє «Я», була залучена до трудових традицій народу. У родинно-шкільному вихованні це виявилось: а) у фізичній праці поруч із батьками (тиждень саду, свято першого хліба, літня косовиця, благоустрій селища); б) у розумовій праці (свято знань, перший та останній дзвінок, свято букваря, школа батьків); в) у проведенні свят народного календаря (свято пісні, квітів, птахів, снігового містечка).

Отже, вчитель вивів **вісімнадцяту закономірність**: родинно-шкільне виховання має силу за умови облагородження дітей працею, яка стимулює самоутвердження особистості.

Поєднання праці з народною мораллю – це знахідка В. О. Сухомлинського, бо він довів, що джерелом дитячої радості є праця, а це – умова батьківського виховання без покарань.

Отже, родинно-шкільне виховання немислиме без виховання дітей на традиціях та цінностях народного буття. Це – **дев'ятнадцята закономірність**, яка виявилася у практиці В. О. Сухомлинського, а саме: по-перше, у формуванні гуманізму, патріотизму та громадянськості засобами проведення уроків гуманізму, совісті, доброти й громадянськості, розповідей про історію народу, подорожей у світ

подвигів, бесід про пам'ять серця, пізнання великої та малої Батьківщини; по-друге, у формуванні обов'язку та відповідальності засобами колективної творчої праці, дотримання традицій народу та школи, проведення походів у природу та світ казки, формування причетності до нації; по-третє, у формуванні національного характеру, темпераменту, мислення, самопізнання та самоповаги засобами бесід та розповідей про Людину, проведення циклів лекцій про психологію особистості, формування творчого мислення, гострого розуму та кмітливості при розв'язуванні народних задач, гри в шахи, складанні краєзнавчих задач, спостереженні за природними явищами. Тут національні цінності перебувають у діалектичній єдності із загальнолюдськими.

Таким чином, В. О. Сухомлинський, керуючись ідеями народної педагогіки й розвиваючи їх, створив **унікальну співдружність родини й школи**. Сьогодні цей досвід починає набувати авторитету, бо немислимо виховати громадянина України без народних та суспільних надбань минулого.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
2. Народна педагогіка: світовий досвід // Уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання –Прес, 2003. – 134 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 410–414.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
7. Сухомлинський В.О. Народний учитель. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 229–255.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка, лауреат обласної педагогічної премії імені Василя Сухомлинського.

Наукові інтереси: етнопедагогіка; світова етнопедагогіка; народна педагогіка в теорії та практиці В. О. Сухомлинського.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Юлія ЛОКАРСВА (Кіровоград)

У статті розглядаються актуальні проблеми професійного становлення майбутнього вчителя музики, розкриваються поняття професіоналізм, професійної компетентності, сутність категорії «професійне становлення», основні завдання та критерії; виявлені механізми творчості, як необхідної властивості майбутнього вчителя, психолого-педагогічні умови для створення власного стилю педагогічної діяльності, прагнення до саморозвитку й творчого самовираження, а також виділені умовні етапи професійної підготовки студентів музичних відділень мистецьких факультетів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Сучасні дослідження стану професійної підготовки майбутнього вчителя доводять безперечно необхідність реформування української системи педагогічної освіти. Визначення особистісних якостей майбутнього вчителя музики, особливостей його професійної діяльності, формування готовності до саморозвитку, самовдосконалення є провідними напрямками вдосконалення художньо-педагогічної освіти. Професійна компетентність, педагогічна майстерність, своєрідність стилю художньо-естетичної діяльності можливі тільки на індивідуально-творчому рівні професійного становлення особистості фахівця. Саме тому проблема професійного становлення, самопізнання, самовдосконалення майбутнього вчителя неодмінно вважаються **актуальними** і виносяться на передній план як пріоритетна тенденція педагогічної освіти в цілому, так і художньо-

педагогічна підготовка майбутніх учителів музики зокрема.

Об'єктом статті – є процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя музики.

Предмет – психолого-педагогічні умови професійного становлення студентів музичних відділень мистецьких факультетів.

Мета статті полягає в розкритті сутності понять: професіоналізм, професійна компетентність, професійне становлення. Мета зумовила розв'язання таких завдань:

*здійснити аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, фахової та методичної літератури стосовно досліджуваної проблеми;

*теоретично обґрунтувати поняття «професійне становлення», з'ясувати його змістовну сутність та особливості;

*дослідити стан музично-теоретичної підготовки студентів мистецьких факультетів;

*виявити критерії та педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Сучасна музична освіта зробила великий крок у напрямку до розв'язання проблем оптимізації

навчання і виховання. Без сумніву, пріоритетним сьогодні є ідеї розвивального виховання, розвиток творчої особистості й розкриття її потенціалу як у володінні інструментально-виконавською майстерністю, музично-теоретичною базою, так і в найширшому вихованні художнього мислення майбутнього вчителя музики. Практикою доведено, що правильно організований процес виховання та навчання об'єднує у собі дві лінії: одна спрямована на всебічний розвиток особистості, інша – розв'язує конкретні завдання, пов'язані з формуванням мотивованих професійних потреб.

Професіоналізм музично-педагогічної діяльності та пов'язані з цим поняттям категорії «професійна компетентність»; «професійне становлення»; «професіоналізм» привертають увагу науковців. Так, проблему професіоналізму педагогічної діяльності розглядають І.Д.Багаєва, Є.С.Барбіна, Г.І.Кримська, Н.В.Кузьміна, В.В.Панчук. У психологічній науці цим питанням займаються С.І.Іванова, Є.А.Клімов, Б.Ф.Ломов. Деякі аспекти викладені Г.В.Акоповим, Т.В.Анісімовою, С.Л.Мірошниченко. Проблеми професійного становлення присвячені праці В.Г.Кінелева, В.Б.Миронова, Л.С.Орбана, В.Ф.Орлова та інших.

Однак це питання є недостатньо розкритим, адже в переважній більшості наукових досліджень існують різні тлумачення цієї категорії. Так, Ю.К.Бабанський вважає за професіоналізмом – рівень сформованості майстерності; К.Левітан пов'язує його із здатністю до творчості, новаторством, самоосвітою та самовдосконаленням, Н.В.Кузьміна та І.ф.Харламов – з ефективністю педагогічної діяльності. І.В.Сипченко стверджує, що «професіоналізм є найважливішою характеристикою фахівця, вершиною досконалості на шляху його творчого становлення», а засадою його формування в майбутніх учителів виступають інтелектуальні та практичні надбання, одним з яких є досвід художньо-педагогічного спілкування. Досліджуючи психолого-педагогічні умови професійного становлення майбутнього спеціаліста, В.Г.Параніч приділяє увагу таким ознакам професіоналізму, як орієнтація молодого спеціаліста на кінцевий результат діяльності та усвідомлення власного професійного зростання, при цьому рівень професіоналізму визначається як «ступінь конгруентності знань, умінь, навичок спеціаліста, їхня відповідність сучасним досягненням науки і практики в даній галузі» [1, 8].

І.Г.Кінелев зауважує, що реалізуватись у сучасному суспільстві може лише широкоосвічена людина, здатна бути толерантною, гнучкою. Він стверджує, що вузький професіоналізм у конкретній діяльності є вадою сучасної освіти й повинен дати дорогу її інноваційним напрямкам, які віддають перевагу гармонійному розвитку особистості [2, 10].

На думку доктора педагогічних наук В.В.Радула, високий професіоналізм соціально зрілого вчителя в різних сферах духовного та суспільного життя, з

одного боку, вказує на всебічний розвиток спеціаліста, а з іншого – допомагає ефективніше працювати за спеціальністю, підвищувати якість педагогічної діяльності. Особистість соціально зрілого вчителя, яка орієнтована на досягнення позитивних результатів у професійній діяльності, повинна бути творчо активною, а педагогічна діяльність не тільки може, а й повинна бути виявом високої творчості [3, 34].

Цьому сприяють синтез освітніх процесів, механізми інтеграції знань, навичок, умінь студента: професіоналізм фахової діяльності – це не тільки високий рівень спеціальних, предметних знань, а насамперед такі індивідуально-особистісні якості, як загальнокультурна компетентність, прагнення до самовдосконалення; з цим узгоджується також принцип комунікативної компетентності, що характеризується креативністю, адаптивністю, вільним самовираженням «тут і тепер», нестандартним, контекстуальним мисленням. Визначається пріоритет живого знання над догматично-інформативним, гносеологічних методів навчання над онтологічним, увага приділяється розвитку названих рис професіоналізму [4, 156].

Досліджуючи тему професіоналізму, вчені вважають, що джерелом професійного становлення є діяльнісно організована свідомість, принциповою ознакою і механізмом формування якої виступає рефлексія (від латинського reflexio – розміркування, спрямоване на самого себе). З цього приводу В.І.Нікітаєв, Г.П.Щедровицький зазначають: «подолання установок гносеологізму під час тлумачення свідомості відбувається за рахунок звернення до категорії «рефлексія». Можна стверджувати, що на противагу німецькій класичній філософії (Г.Гегель) спосіб, за допомогою якого «свідомість є не знання, а «рефлексія» [5, 57].

Отже, однією з головних умов зростання професіоналізму є рефлексивне самоусвідомлення в процесі здійснення професійної діяльності. Аналіз дій, засобів, мети, завдання уможливує усвідомити себе в діяльності, реалізувати себе на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), є передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу. На актуальність таких категорій, як самоусвідомлення та самовираження у зв'язку з вимогами нашого часу вказують В.П.Зінченко, Є.І.Ісаєв, А.А.Пузирей, Г.А.Цукерман, але водночас зауважують, що дійсну психологічну цілісність неможливо виявити та вивчити як окреме утворення, що є предметно існуючим: «Своєю визначеністю така цілісність отримує у процесах становлення і розвитку. Навіть більше того – не просто в процесі розвитку, як такого, а розвитку людської сутності – в саморозвитку, як фундаментальній здатності людини бути справжнім суб'єктом власного життя; здатності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення» [5, 62].

У цьому переконанні сьогоднішні вчені, які досліджують становлення та розвиток професіоналізму керівників установ та організацій у різних галузях у рамках акмеологічної парадигми (акмеологія від грецького *акме* – вершина, визначає професіоналізм центром своєї уваги й відзначає його як досягнення людиною найвищого рівня у своєму розвитку). Вони вважають прагнення людини до саморозвитку наріжним каменем зростання її професіоналізму [6,78].

Статті І.Д.Багаєвої, Н.В.Кінчук, С.В.Кульневича, М.В.Кузьміної, К.М.Левітана, В.Ф.Орлова підтверджують, що цей взаємозв'язок посідає чільне місце в професійній діяльності педагога: професіоналізм педагогічної діяльності, пов'язаний з продуктивним рівнем її виконання, що супроводжується народженням власного педагогічного стилю, розкриттям індивідуальності вчителя, творчим самовираженням.

Таким чином, всебічний розвиток майбутнього професіонала, що є головною метою особистісно-зорієнтованої освіти, безпосередньо пов'язаний зі зростанням професіоналізму: вирішальну роль у його формуванні відіграють внутрішні, суб'єктивні чинники особистості, випереджаючи при цьому зовнішні, об'єктивні.

Принципами професійного становлення є широкоосвіченість, комунікативна компетентність та здатність до професійного самовдосконалення. Необхідним є досвід професійної діяльності, а також такі особистісні якості, як креативність, рефлексивність, толерантність, багатий внутрішній світ, високий рівень культурного тезаурусу та духовного потенціалу.

Поєднання названих якостей з високим рівнем засвоєння предметних знань, наявність професійно необхідних умінь та навичок є вимогою часу, що визнає пріоритет такого напрямку подальшого реформування вищої школи, як гуманізація професійної педагогічної освіти, метою якої є створення умов для професійного становлення особистості, здатної до індивідуального самовираження у власному стилі педагогічної діяльності.

Спробуємо розглянути теоретичні положення професійного становлення фахівця. Вони впливають із загальної теорії індивіда, згідно з якою головною цінністю є людська особистість. На проблемі особистості сфокусована увага філософів і соціологів, психологів і педагогів, діячів культури і мистецтва.

Поняття «становлення» філософської категорії розкриває процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. Становлення, за ствердженням філософів, є вираженням перетворення можливості на дійсність». Зауважимо, що спрощеними, але найбільш близькими синонімами поняттю «становлення» вважають терміни «розвиток» або «формування (А.Ф.Лосєв).

Специфічне гносеологічне значення поняття «професійне становлення» полягає у тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, у їхньому генетичному зв'язку із попередніми особистісними станами: студента, студента-практиканта, вчителя-початківця, фахівця, як рух між минулим і майбутнім.

Багато відомих сучасних психологів торкаються проблеми категорії «становлення». Так, у праці «Психологія творчості» В.В.Клименко виводить механізм творчості – новоутворення синтезом психе (душі) – мислення, почуттів, уяви й соми (тіла) – психомоторики та енергопотенціалу; міркуючи – ми діємо, діючи – мислимо.

Отже, породження й визрівання єства (автогенези), психіки й свідомості людини – складний процес, у якому природними є становлення, зміни, рух, розвиток і творчість. Вони розкриваються у стадіях зародження видів інтелекту та утворення механізму творчості. В координатах часу визріває і єство особистості, проходить становлення, відкриваючи природні можливості для розв'язання нових завдань і проблем.

Креатіогенез (лат. *creatio* – породження, творчість). Креативна психічна система «Я (психе, свідомість – не Я (таємниця, задача)» – елемент поетичної душі й тіла людини. Механізм починає працювати, коли людина усвідомлює себе, здатність до самостійної дії. Тоді вона передчуває у собі сили й вибирає вершину-мету, яку долатиме в житті – робитиме відкриття, винаходи чи створюватиме оригінальні художні образи. Тільки робота механізму творчості надає життю смислу, творчість обдаровує людину свободою. Отже, зародження, зростання й становлення креативної психічної системи – новий принцип дій творчої людини. Тому творчість – багатогранний процес, у результаті якого виникає оригінальний продукт, об'єктивно цінний і самодостатній, важливий і необхідний для професійного становлення особливо майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Генезис механізмів психічної системи можна зобразити схемою. Визначимо два крайніх стани, які автор описує поняттями: чутливість – творчість. Новонароджена дитина здатна одержувати, відбирати, накопичувати енергію та інформацію і зберігати її у пам'яті, її чутливість – це початок, від якого пролягає тривалий час перетворень, що ведуть до виконання людиною свого призначення – стати творцем. Тобто перетворення чутливості на механізм творчості – це актуалізація природної потенції людини, яка сприяє становленню особистості як моральному, так і професійному. На життєвому шляху людини чутливість і творчість поєднують у цілісність множини процесів породження. Ланцюжок цих процесів В.В.Клименко зображає такою схемою:

Становлення – змінювання – рух – розвиток – творчість

Усі ці властивості – невід’ємна частина креативної психічної системи. Процес становлення, руху, розвитку – процеси, що плинуть, перебувають у стані постійних змін, рухаються, набувають дійової сили, стають здібністю. Тобто зміна й рух за умови знання про них відкривають способи регуляції розвитку механізму творчості.

Отже, процес становлення задатків пробуджує, а зміни і рух цей задаток перетворюють на здібність. Бо рух примушує задаток працювати, вдосконалюючи здібність. Тому здібності й психічні механізми не дані людині, а задані. Вони породжуються не спогляданням, не пізнанням, а практичними діями, подоланням дискомфорту (розв’язанням завдань).

Рух – це пересування предметів чи самого себе в просторі й часі, це й рух до мети, динаміка почуттів та творчих польотів уяви, які створюють нові образи з досвіду пережитого. Йдеться про рух мислення, почуттів, уяви, про живі рухи психомоторики і всіх психічних явищ, бо стан руху – протилежний спокою.

Розвиток – процес синтезу продуктів становлення, руху, змін у певному напрямку й відповідно до мети людини. Це синтез становлення не взагалі, а в деякому новоутворенні, цілеспрямоване нагромадження в ньому позитивних змін, що відповідають потребам і прагненням людини [7, 118].

Отже, мета навчального процесу: усі навчальні дисципліни повинні розвивати як окремі складові, так і механізм творчості в цілому.

Необхідним компонентом професійного становлення майбутнього вчителя музики визнано його музично-теоретичну підготовку, завдання якої полягають у збагаченні, розширенні художньої компетентності студентів музичних відділень мистецьких факультетів, формуванні естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Основними завданнями наукового дослідження є:

1) виявити сутність і специфіку професійної підготовки студентів музичних відділень як етапу професійного становлення майбутнього вчителя музики;

2) дослідити стан музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики;

3) визначити зміст, структуру та критерії професійного становлення майбутніх учителів музики;

4) науково обґрунтувати педагогічні умови професійного становлення студентів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін;

5) спроєктувати модель професійного становлення майбутнього вчителя музики та дослідити його особливості.

Вивчення умов функціонування суб’єкта на творчому рівні виконання діяльності переконує, що важливе місце при цьому належить його позитивному ставленню до неї, а це зумовлює активну позицію особистості й нерідко залежить від ступеня

особистісної значущості цього процесу, власної зацікавленості в ньому, винайденні особистісно-вагомих смислів діяльності. Така активна позиція уможливує високу результативність професійних дій та створює зміст стійкої мотивації до власного розвитку й професійного становлення.

Необхідно наголосити, що рушійною силою означених процесів виступає суб’єкт, розвиток і становлення якого відбувається в аспекті самостановлення і саморозвитку, як пріоритетних напрямках сучасної педагогіки.

О.Я.Ростовський вважає, що інтеграційними якими особистості майбутнього вчителя музики мають стати:

Музична розвиненість (любов до музики, емоційно-ціннісне до неї ставлення);

музична освіченість (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій);

професійна спрямованість (зацікавленість й відповідальність за власну професійну підготовку, сформованість професійних переконань) [8, 18].

Майбутнім учителям музики потрібні виняткова компетентність у галузі мистецтва, досконале поєднання професійно-особистісних якостей з уміннями й навичками педагог-митця, фундаментальні знання з педагогіки й психології, висока загальна й художньо-педагогічна культура. Вона поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі в розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної підготовки, організації неперервної професійної освіти й самовдосконалення, прагматичну, рефлексивну функції, які детермінують розвиток професійної культури й забезпечують професійне становлення майбутніх фахівців, яке інтегрує у собі мистецьку та педагогічну освіти.

Якщо навчально-виховний процес, а також процес професійної підготовки обмежені часовими рамками, то професійне становлення не має і не може мати чітко визначеного і завчасно спланованого початку або кінця. Воно може початися на будь-якому етапі професійного розвитку, і його ознакою є перші кроки в розв’язанні творчих завдань [9, 7].

В.Ф.Орлов під професійним становленням майбутніх учителів розуміє:

1) виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія;

2) психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об’єктивно-реального розвитку, коли професійні якості вже почали існувати, але художньо-педагогічна діяльність не набула завершеної форми;

3) рух до розв’язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їхньої

реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок у процесі вивчення фахових дисциплін) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення власного «Я»: «Я – студент», який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою, та «Я – вчитель», який навчає і виховує.

На нашу думку, професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію і самовираження в професійній діяльності, спрямованих на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, який починається з навчання в музичній школі або школі мистецтв, триває в процесі навчання в музичному або культпросвітньому училищах, де студенти набувають певний фаховий досвід, коригованих кроків у період навчання у педвузі, забезпечуючи головний принцип професійного становлення особистості майбутнього вчителя музики – неперервність професійної освіти протягом цілого життя.

Ми вважаємо, що процес професійного становлення можна умовно поділити на декілька етапів. Довузівський період, у якому перші кроки набуття професійних знань, умінь і навичок відбувалися ще в музичній школі протягом 5-7 років, залежно від обраного відділення. У загальній кількості студентами музичних відділень мистецьких факультетів стають учні, які мають середню спеціалізовану освіту: пед. училище, муз. училище, або культпросвітне училище, де вони вже мали змогу продемонструвати набуті професійні якості й уміння на педагогічній практиці. При вступі на музичне відділення мистецького факультету студенти вже володіють певним обсягом професійних умінь і в змозі використовувати їх у своїй практичній діяльності. Саме в ланках педвузу відбувається наступний період професійного становлення майбутнього вчителя музики, пов'язаний з подальшим розвитком художньо-педагогічної освіти, де майбутній учитель музики повинен вдосконалити набуті знання та професійні якості в галузі мистецтва, поглибити загальну музично-теоретичну підготовку, оволодіти фундаментальними знаннями з педагогіки і психології, де має відбуватися інтеграція професійно-особистісних якостей з уміннями і навичками педагога-митця, формування світоглядних позицій засобами мистецтва, творчих та мобільних рішень практичної діяльності. У процесі професійної діяльності розв'язується проблема розвитку особистісних властивостей майбутнього вчителя, що коригують педагогічну позицію, спрямовують на індивідуальні досягнення утворчості. Разом з тим здійснюються процеси самопізнання, самовдосконалення й подальшого професійного становлення.

Вирішальною умовою розгортання процесу професійного становлення майбутнього вчителя музики є дотримання таких принципів, як системність, цілеспрямованість, поетапність переходу від одного рівня художньо-педагогічної діяльності до іншого. Педагогічні умови виступають у дослідженні як необхідні обставини, цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання, розвитку особистості (за визначенням Г.Падалки). У контексті нашого дослідження педагогічними умовами професійного становлення студентів виступають структурно-компонентна модель і поетапна методика навчання.

Специфіка музичної освіти зумовила виявлення основних критеріїв професійного становлення майбутнього вчителя музики, які інтегрують у собі важливі компоненти: когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-спонукальний, емоційно-оцінювальний:

*Музичний тезаурус (активний фонд музичних знань) (О.П.Рудницька).

*Технічна майстерність (практичні вміння та навички).

*Музична ерудованість (рівень загальнокультурних знань).

*Креативність музичного мислення (знання психолого-педагогічних положень).

*Творче самовираження (уміння здійснювати самостійні творчі пошуки й застосовувати їх у практичній діяльності).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Параніч В.Г. Психолого-педагогічні умови професійного становлення молодшого спеціаліста: Дис...канд. психол.наук: 19.00.07 – К.,1997. – 212с.
2. Кинелев В. Образование и цивилизация // Высшее образование в России. – М.:Владос,1997. - №2. – С.10-12.
3. Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості: (Монографія) / За редакцією В.В.Радула. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263с.
4. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. – Казань: КГПИ,1997. – 250с.
5. Вопросы психологии. – 2000. - №3. – С.57 – 66.
6. Сафин А.Д. Руководитель и его творческий потенциал в рамках акмеологической парадигмы //Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави. – Хмельницький: ХДПУ, 1998. – С.76 – 85.
7. Клименко В.В. Психология творчества. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480с.
8. Ростовський О.Я. Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя, Психолого-педагогічні науки, 2003. - №3 – С.18-21.
9. В.Ф.Орлов Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг.ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локареєва Юлія Валеріанівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійне становлення особистості майбутнього вчителя музики.

СТАН ОПОРНО-РУХОВОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ 6–7 РОКІВ У ПОЧАТКОВИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ЯК ПОКАЗНИК АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ

Олександр МАЛІЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається проблема впливу навчальних навантажень на опорно-рухову систему дітей 6–7 років у початковому періоді шкільного навчання.

Постановка проблеми. Початок шкільного навчання є надзвичайно важливим етапом у житті кожної дитини. Набуття статусу „учень” накладає численні обов’язки й велику відповідальність на кожного школяра, створює високий рівень соціальної значущості навчальній діяльності в родині.

Разом з цим початковий період навчання – це серйозне випробування для здоров’я дітей. Різке зменшення загальної рухової активності (до 50%), заміна ігрового моторного компонента на регламентовану навчальну посадку за партою, психоемоційна напруженість дитини є характерними рисами навчальної роботи школярів.

Експерти Всесвітньої організації здоров’я (ВОЗ) визначили орієнтовне співвідношення різних факторів, які забезпечують здоров’я людини, виділивши основними чотири складових:

- генетичні чинники – 15–20%;
- стан навколишнього середовища – 20–25%;
- медичне забезпечення – 10–15%;
- умови та спосіб життя – 50–55%.

Таким чином, навчальну роботу за своїм характером, обсягами та інтенсивністю можна визнати головною стороною способу життя школярів, тобто чинником, від якого найбільшою мірою залежить здоров’я [1, 8].

У цьому зв’язку велике занепокоєння вчених та практичних працівників викликає динаміка стану здоров’я дітей, що розпочинають систематичне шкільне навчання, а також нозологічний профіль захворюваності школярів початкової школи. За даними вітчизняних та зарубіжних дослідницьких центрів, переважна більшість функціональних відхилень, а в міру збільшення учнівського стажу й кількість захворювань пов’язана з порушеннями в опорно-руховій системі – 30–44,8% та зоровій системі – 5,0–19,1% [15, 16].

Особливе значення має факт виявленого поєднання діагнозів міопії та порушень постави [6, 10, 16], що є свідченням дидактогенного характеру цих захворювань [7, 11].

Для більш глибокого розуміння питання впливу чинників навчальної праці на організм дітей (і, зокрема на опорно-рухову систему), що починають шкільне навчання, потрібно проаналізувати весь комплекс змін, які несе в собі навчальний процес, а також сутність цього процесу.

Сутність сучасного шкільного навчання полягає у значних за обсягом розумових навантажень, що мають стійку об’єктивно визначену загальнолюдським цивілізаційним поступом тенденцію до постійного

зростання. Л.С.Виготський наголошував, що наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, не здобуваються за допомогою пам’яті, а виникають та створюються величезними напруженнями всієї активності її власної думки [4].

Аналізуючи процеси інтенсифікації навчальної роботи в початковій школі, В.О.Сухомлинський дійшов висновку, що навчання все більше набуває рис специфічної праці. Тому найважливіше виховне завдання він убачав у тому, щоб поступово прищеплювати дітям навички напруженої творчої розумової праці [14].

Організація сучасного процесу навчання, обсяги навантажень та ступінь їхнього впливу на організм учнів дають усі підстави виокремити навчальну діяльність школярів в особливу групу розумової праці – навчальна праця [8; 9; 13].

Але чи достатньою мірою підготовлені діти до школи, якщо розглядати навчальну діяльність як специфічну працю. З цього приводу Ш.О.Амонашвілі проголошував: „Ребенок же приступает к учению еще не зная, как надо учиться, не овладев системой умений и навыков, лежащих в основе „профессии ученика”. Иными словами, его нельзя считать учеником в подлинном смысле...”

К сожалению, в педагогической науке и школьной практике до недавнего времени этой проблем уделялось недостаточное внимание” [2, 34].

Повною мірою ці думки стосуються не тільки інтелектуальної та інших видів підготовки, але й тілесної, оскільки адаптуватися до сучасного рівня шкільного навантаження без шкоди для здоров’я може тільки психологічно та фізично підготовлена дитина.

Багаторічними дослідженнями фізіологів та гігієністів доведено, що навіть у других–третьох класах оптимальна тривалість безперервної навчальної праці, тобто тривалість уроку, не повинна перевищувати 35 хвилин, а для учнів шести років – 25 хвилин [3, 6].

Визначено, що тільки такий обсяг навантаження відповідає психофізичним можливостям дітей шести років і не призводить до негативних зрушень в організмі. Уведення четвертого уроку навіть 30-ти хвилинної тривалості є фізіологічно необґрунтованим, тому що призводить до значної некомпенсованої втоми [1, 3, 10].

Але практика навчання шестирічних дітей засвідчує постійні перевищення обсягів навчального навантаження й недотримання наведених гігієнічних вимог. Це пов’язано, на наш погляд, з намаганнями освіти кожної країни йти в ногу з науково-технічним прогресом, який вимагає постійного підвищення інтелектуального рівня кожного нового покоління. Тому навчальні програми постійно ускладнюються (і

будуть ускладнюватися в майбутньому), що вже зараз підняло межу обсягів навчальних навантажень до 33% добового бюджету часу [9, 11].

Таким чином, рівень освіти, який постійно підвищується, ставить все більш високі вимоги до стану здоров'я дітей, що починають систематичне навчання, породжуючи цим одне з глобальних протиріч сучасної світової системи освіти, яке інтенсивно поглиблюється протягом останніх десятиріч. Це протиріччя полягає у тому, що підвищення на кожний новий щабель рівня шкільної освіти вимагає все більшої плати здоров'ям учнів.

Шкільне навчання, в основі якого, як було зазначено, покладено інтенсивну розумову працю, проходить на фоні значних статичних напружень. Вони необхідні для підтримання вимушеного, жорстко регламентованого положення тіла під час занять – навчальної посадки. Співвідношення між динамічним (тобто руховим) і статичним – нерухомим компонентами діяльності рухового аналізатора порівняно – з дошкільним періодом різко змінюється на користь статичного компонента. Фізіологи при цьому наголошують, що для дітей 6 років з трьох основних різновидів шкільних навантажень – розумового, динамічного і статичного – останній є найбільш стомливим [1, 10].

Так, для першокласників статичне напруження тривалістю 30 хвилин призводить до порушень рухливості нервових процесів, зниження розумової і м'язової працездатності, падінню рівня кисню в артеріальній крові, пролонгованому відновлювальному періоду з боку деяких вегетативних функцій.

У статті ставилося наступне **завдання**: вивчити вплив навчальних статичних навантажень на показники опорно-рухової системи і, зокрема, постави та навчальної посадки дітей 6 років, які почали систематичне шкільне навчання. Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 25 м. Кіровограда. На початку і в кінці навчального року обстежувалися 28 учнів першого класу, які за результатами медогляду були віднесені до основної медичної групи.

Стан постави та її зміни протягом першого шкільного року навчання вивчався за допомогою комплексу гоніометричних показників методики В.А.Гамбурцева [5].

Виклад основного матеріалу дослідження.

Фонове, початкове обстеження засвідчило, що шкільне навчання діти шести років починають, маючи цілий комплекс функціональних порушень постави. Так, у сагітальній площині показники шийного лордозу, грудного кіфозу та показник статика тіла, що характеризує процес становлення функції прямостояння дитини, наближені чи збігаються з віковою нормою. Але в показниках, зафіксованими у фронтальній площині, була відмічена інша тенденція. Ці показники фіксували у своїй переважній більшості різний, інколи досить суттєвий рівень асиметрії

окремих ланок опорно-рухової системи. Це насамперед:

1. Положення акроміальних точок плечей.
2. Положення нижніх кутів лопаток.
3. Сколіотична установка верхньо- і нижньогрудного відділів хребтового стовпа.

Сумарний ступінь сколіотичної установки у всіх досліджуваних був зміщений у напрямку появи клінічних ознак сколіозу. Але оскільки ці порушення перебували в межах функціональних відхилень (тобто до 5°, при візуальній оцінці стану хребтового стовпа лікарями під час проведення медоглядів перед оформленням дітей до школи) вони зазвичай не фіксуються. Проте, маючи такий по суті передпаталогічний стан опорно-рухової системи (ОРС) на початку першого шкільного навчального року логічним буде припущення щодо погіршення стану на початковому етапі навчання.

У кінці навчального року (травень) гоніометричні виміри, які були проведені за аналогічною методикою та умовами, виявили наступні зміни. У хлопчиків збільшення шийного лордозу становило 22,7% ($t=4,4$; $p<0,01$), а грудного кіфозу – 17,6 ($t=3,5$; $p<0,01$). Таке значне збільшення шийного лордозу вказує на появу та активне формування рефлексу низько на схиленої голови, а вірогідне зростання грудного кіфозу про становлення кіфотичного типу постави [10, 12].

У дівчаток динаміка змін показників шийного лордозу й грудного кіфозу була схожою. Перший показник збільшився на 10,5% ($t=2,5$; $p<0,05$), а другий, на 16,6% ($t=3,3$; $p<0,01$).

Заслуговує також на увагу динаміка показника статика тіла. На думку В.А.Гамбурцева, цей показник надзвичайно важливий при вивченні морфофункціонального стану хребтового стовпа, оскільки відображає співвідношення між положенням таза й кривизною попереково-крижового відділу, що значною мірою зумовлює статику людського тіла та формування постави [5]. У всіх досліджуваних цей показник мав тенденцію до зниження: у хлопчиків – на 0,4% ($t=0,2$; $p>0,05$) і більш істотного – у дівчаток – на 3,5% ($t=2,3$; $p<0,05$). Таким чином, вікова динаміка показника статика виявляється порушеною.

Аналіз гоніометричних показників фронтальної площини хребтового стовпа уможливив виявити наступну негативну тенденцію у формуванні постави учнів 6 років. Асиметрія положення плечей у хлопчиків збільшилася на 22,3% ($t=0,7$; $p>0,05$), а нижніх кутів лопаток – на 127,9% ($t=3,3$; $p<0,01$). Сумарний показник сколіотичної установки зріс на 39,6% ($t=1,4$; $p>0,05$).

У дівчаток асиметрія плечей зросла на 17,0% ($t=0,5$; $p>0,05$), нижніх кутів лопаток – на 60,0% ($t=1,7$; $p>0,05$). Сумарний показник сколіотичної установки погіршився на 40,6% ($t=1,7$; $p>0,05$).

Подібні зміни морфофункціонального стану хребтового стовпа учнів 6–7 років у кінці першого навчального року до мінімуму скорочують межу, за якою настає сколіотична хвороба.

Розгляд особливостей зареєстрованих відхилень фронтальної площини показує, що у всіх обстежуваних спостерігається той чи інший ступінь плюс-асиметрії, тобто правосторонньої асиметрії як локальних показників, так і сколіотичної установки хребтового стовпа в цілому.

Інтерпретація отриманих результатів гоніометричних обстежень стану опорно-рухової системи у відриві від спостережень за перебігом впливу навчальних статичних навантажень була б поверховою. Тому програма педагогічних спостережень на основі хронометражу містить реєстрацію обсягу, інтенсивності статичного компонента, а також характеру навчальної праці дитини щодо її впливу на опорно-рухову систему учня. У ході спостережень було встановлено наступне:

- статичний компонент навчальних навантажень, пов'язаний з необхідністю підтримувати жорстко регламентоване положення тіла за партою, є своєрідним фоном, на якому проходить близько 90% навчальної роботи учнів перших класів;

- діти, що починають систематичне шкільне навчання, не мають сформованої на рівні навички рекомендованої лікарями навчальної посадки за партою;

- підтримувати робочу посадку від початку уроку до його закінчення не може абсолютна більшість дітей. Цей факт підтверджується також в інших дослідженнях, які присвячені вивченню проблеми адаптації організму учнів до навчальних навантажень [1]. Тому тривалість уроку, а також шкільні перерви мають бути переглянуті до фізіологічно обґрунтованих величин;

- найважчими з погляду напруженості статичного компонента навчальними навантаженнями є письмові види робіт, які пов'язані з елементами навчання грамоти. Дрібні м'язи кисті дитини шести років відстають у своєму онтогенетичному розвитку від більших м'язових груп, що породжує іррадіацію м'язових напружень статичного характеру в інші сегменти тіла й включаючи навіть нижні кінцівки. Таким чином усе тіло учня перебуває у значному статичному напруженні, ритмічність дихання порушується, воно тамується. Навчальна посадка загалом характеризується низькою схиленою головою та певною асиметрією плечової лінії (здебільшого праве плече вище), лопаток, тазових кісток, що має загальну тенденцію до зростання. Цілоком можливо, що виявлена при гоніометричних обстеженнях плюс-асиметрія виникає спочатку як функціональне відхилення прикладного походження;

- гігієнічні параметри тривалості письмових робіт (які рекомендовані для першого класу й тривають менше кількох хвилин) у 12–18% перевищуються. В основі подібних порушень, як ми вбачаємо, покладено кілька моментів: загальна тенденція до інтенсифікації процесу сучасного шкільного навчання, досить різний за рівнем

підготовленості до школи контингент дітей, а також за рівнем навчальних здібностей, і цілоком природне намагання вчителя проводити навчання згідно з вимогами, які висуваються навчальною програмою. Це призводить до того, що будь-який вид письмових робіт, обсяги яких перевищують нормативні вимоги, викликає розкоординованість у діяльності опорно-рухової і зорової системи учнів, внаслідок чого втрачається контроль за положенням тіла за партою. Безумовно, з часом (у міру збільшення учнівського стажу) це веде до появи певних функціональних відхилень, а потім до появи клінічних ознак хвороби;

- зазвичай на 18–20 хвилинах другого, третього уроків у поведінці дітей

виникає стан, який у науково-методичній літературі має назву „руховий неспокій”. Діти, сидячи за партою, починають спонтанно виконувати різні рухи, „ходити ногами сидячи”, як влучно помічають це деякі вчителі. Концентрація уваги учнів до навчальної роботи погіршується. Потім з'являються наступні пози втоми: асиметрична посадка з дуже точною назвою сидіти „розвалившись”. Якщо вчитель у цей переломний період уроку знехтує проведенням оздоровчих заходів, тобто малих форм фізичного виховання (фізкультпауза чи фізкультхвилинка), втома буде накопичуватись і прогресувати. Зауважимо, що в дітей 6–7 років цей процес, на відміну від дорослої людини, відбувається не поступово, а стрімко, навіть стрибкоподібно. Учень набуває „пози відмикання”, коли голова кладеться на парту. Це положення означає фактичну відмову від продовження навчальної роботи. На жаль, типова реакція учителя на вияви втоми дітей є примусово-спонукальною: „Не крутіться!”, „Сядьте прямо!”, „Працюємо далі!”.

Вивчення динаміки комплексу морфофункціональних показників хребтового стовпа учнів першого року шкільного навчання показує, наскільки важливим, важким і навіть драматичним для формування здорової постави, раціональної робочої посадки та опорно-рухової системи загалом є період початкового шкільного навчання. Цей період життя дитини є, на наш погляд, також найбільш чутливим періодом у становленні постави, оскільки основні сегменти опорно-рухової системи (хребтовий стовп, грудна клітка, таз) не досягли свого онтогенетичного піку розвитку й тому легко змінюють свою форму під впливом значних навчальних навантажень.

Особливо чутливими до несприятливого впливу статичного компонента навчальних навантажень виявилися гоніометричні показники фронтальної площини та показники шийного лордозу. Ці показники можна вважати найбільш вразливими у формуванні постави та навчальної посадки дітей, що починають систематичне шкільне навчання.

Отже, робоча посадка за партою відіграє значну роль у становленні й формуванні постави. Вона має бути віднесена до тих функціональних компонентів, які характеризують повноцінність опорно-рухової системи дітей 6–7 років. Отримані дані дають змогу

стверджувати, що становлення постави та навчальної посадки за партою є у цей віковий період школярів тісно взаємозв'язаними динамічними процесами, у яких головну роль за своїм деформувальним впливом може відігравати саме навчальна посадка.

Формування навички гігієнічно правильної навчальної посадки за партою повинно бути предметом спільної турботи батьків, учителя, учня, медичних працівників. Але відсутність сучасних науково обґрунтованих рекомендацій перетворює цей важливий розділ профілактично-оздоровчої роботи, насамперед, учителя, у розряд бажаних, але необов'язкових гігієнічних рекомендацій.

Зростання захворюваності ОРС дітей після закінчення початкової школи слід розглядати як результат низького рівня педагогічної культури організації навчального процесу, котрий межує з негуманним ставленням до дітей.

Стан показників постави, які були виявлені як чутливі щодо дидактогенного впливу, доцільно враховувати при визначенні ефективності оздоровчої роботи вчителя поряд з основними показниками виконання вимог навчальної програми. Це уможливить усвідомити вчителю повною мірою свою безпосередню причетність та відповідальність за збереження рівня здоров'я своїх учнів, а також буде сприяти становленню імператива здоров'я дітей при організації та проведенні всієї навчальної діяльності.

Висновки. Таким чином, поєднання методу педагогічних спостережень та гоніометричних обстежень дає змогу до певної міри розкрити закономірності розвитку опорно-рухової системи дітей 6–7 років.

Відмічені гоніометричні показники морфофункціонального стану опорно-рухової системи можуть бути своєрідними показниками успішності чи неповноцінної адаптації ОРС до початкового етапу навчання.

Гоніометричний контроль за станом та динамікою постави учнів перших класів може стати превентивним засобом попередження негативних тенденцій у формуванні постави та навчальної посадки учня.

Подальша перспектива вивчення цієї проблеми полягає, на нашу думку, у розробці теоретико-практичних основ оздоровчої педагогіки для дітей, що починають навчатися в школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам /Под ред. А.Г.Хрипковой; М.В.Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
2. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Антропова М.В. Физиолого-гигиенические требования к организации режима учащихся в школах продленного дня // Сов.педагогика. – 1974. – №1. – С.59–65
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т. Т.2. –М.: Педагогика, 1983. – С.252.
5. Гамбурцев В.А. Гониометрия человеческого тела. – М.: Медицина, 1973. – 200 с.
6. Гигиена детей и подростков /Под ред. Г.И. Сердюковской и А.Г.Сухарева. – М.: Медицина, 1986. – 496с.
7. Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю: Здоровье детей – будущее народа. – М.: Просвещение, 1988. – 31 с.
8. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: Учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Гуманит.изд.центр ВПАДОС, 2000. – 192с.
9. Киколов А.И. Обучение и здоровье. – М.: Высшая школа, 1985. – 240 с.
10. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста /Под ред. М.В.Антроповой, М.М.Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
11. Мойкин Ю.В., Киколов А.И., Тхоревский В.И., Милков Л.Е. Психофизические основы профилактики перенапряжения. – М.: Медицина, 1987. – 256с.
12. Милюкова И.В., Евдокимова Т.А. Лечебная гимнастика при нарушениях осанки у детей. – М.: Изд-во Эскимо; СПб.: Сова; 2004. – 128 с.
13. Навакатикян А.О., Крыжановская В.В., Кальниш В.В. Физиология и гигиена умственного труда. – К.: Здоров'я, 1987. – 152с.
14. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. – М.: Педагогика, 1979-1981.
15. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. – М.: Педагогика, 1990. – 64с.
16. Физическая культура шестилеток /Под ред. Н.Т. Лебедевой. – Минск, Народная асвета, 1986. – 136с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маліченко Олександр Петрович – пошукувач кафедри теорії і методики олімпійського та професійного спорту КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: сучасні педагогічні технології, що зберігають здоров'я школярів.

СУТНІСТЬ І ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА

Неля МАЗУР (Кіровоград)

Стаття присвячена розгляду культурологічного та педагогіко-антропологічного аспектів формування професійної культури викладача. Автор робить спробу визначити змістовні характеристики та сутність досліджуваного утворення.

Перехід України до європейської системи вищої освіти, що зумовлено входженням вітчизняної системи вищої освіти до Болонського процесу, вимагає від викладача вищої школи не тільки високого рівня фахової компетентності, але й здатності працювати в умовах переходу до двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, підвищення ролі самостійної роботи студентів, демократизації навчального процесу, забезпечення мобільності студентів роботи в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо. Отже, ефективність реформ у вищій школі залежить насамперед від рівня професійної культури викладача як утворення, що забезпечує успішність його професійної діяльності, спрямовує професійне самовдосконалення.

Відповідно до цього однією з центральних проблем у цілісній системі вищої освіти є проблема підвищення рівня професійної культури викладача вузу. Її актуальність зумовлена необхідністю розв'язання протиріч, які склалися між новими вимогами, що ставляться до професійної діяльності, самого викладача як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку в просторі культури, процесі конструювання і здійснення культуровідповідних, гуманістично-спрямованих педагогічних систем і технологій та реальним рівнем професійної культури викладача, його готовності розв'язувати сучасні завдання вищої школи.

Отже, не викликає сумніву, що в умовах сьогодення потребує змін зафіксована в традиційній професійній субкультурі і певною мірою – у масовій свідомості, філософія ставлення до викладача тільки як до носія знань з певної дисципліни та науковця, мета якого – захистити дисертацію. Отже, актуальним є завдання наукового обґрунтування змісту й умов формування професійної культури викладача, яка містить спрямованість на роботу в умовах змінного соціокультурного середовища, готовність до наукової співпраці в європейських масштабах, ціннісні орієнтації на основі поєднання досягнень національної і світової вищої школи, професійну мобільність на основі розвиненої комунікативної компетентності й інформаційної культури тощо.

Слід відзначити, що науковцями досліджено різні аспекти соціально-професійного становлення особистості викладача вищої школи, а саме: проблеми формування соціальної та професійної зрілості

педагога (І.А. Зязюн., М.П. Лебедик, В.В. Радул та ін.); професійної майстерності вчителя (В.І. Авершин, Ю.Л.Баланюк., І.А. Зязюн, М. Євнух, І.Т.Федоренко., І.І. Чернокозов., Л.Л. Хоружая., С.О.Шмаков та ін.); умови становлення професійної мотивації майбутнього педагога (В.К.Буряк, В.М.Галузинський, Н.В.Кічук, Н.Г.Ничнало та ін.); проблеми його професійного самовдосконалення (І.А.Зязюн, С.Б.Єлканов, Л.В.Кондрашова, М.І.Сметанський, Н.Г.Ничкало, В.О.Мартиненко, С.О.Сисоєва, В.О. Сухомлинський та ін.).

Проте проблеми формування професійної культури викладача вищої школи залишаються малодослідженими, окремі аспекти проблеми знайшли свого розкриття в працях О.В.Барабанщикова, І.Б.Баткіної, І.Ф.Ісаєва, А.В.Мудрика В.О.Сластьоніна та ін.

Враховуючи це, предметом дослідження в пропонованій статті ми обрали процес формування професійної культури викладача вищої школи, а завданням – визначити сутність, зміст і теоретичні засади формування професійної культури в майбутніх викладачів.

В основу дослідження ми поклали припущення, що подолання наявних труднощів системи професійної підготовки майбутнього викладача можливе за умови, якщо в основу головної ідеї і провідної вимоги до процесу професійного становлення його особистості буде покладено принцип єдності навчання і виховання професіонала й культурологічний підхід. При цьому культурологічний підхід передбачає створення умов для самовизначення особистості студента в культурі.

Ми спираємося на твердження, що втілена у формах індивідуального досвіду культура як певна цілісність являє собою гармонію культури знань і мислення, культури творчої діяльності, культури почуттів, спілкування, поведінки. „Особистість як суб'єкт культури відзначається соціальною стійкістю, продуктивним залученням до суспільного й професійного життя, психологічним комфортом” [9, 48].

Дійсно, у сучасних соціокультурних умовах усе більш помітно заявляє про себе тенденція до об'єднання зусиль дослідників в аналізі професійної культури, до збігу поглядів різних авторів та авторських шкіл у поясненні її сутності, змісту й критеріїв. Отже, формування професійної культури майбутнього викладача набуває не тільки професійного, але й соціального, культурологічного та особистісного значення. Це уможливило розглядати процес формування професійної культури як системогвірний фактор становлення особистості майбутнього викладача.

Слід відзначити, що більшість досліджень професійної культури ґрунтуються на уявленні про культуру як про соціальний феномен, що має

діяльнісну природу [6, 7]. Культура розглядається як універсальна характеристика людської діяльності, що виявляється в різних формах існування як спосіб і форма людського буття, як міра і спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності (Ю.А.Жданов, Л.М.Коган, Е.Р.Маркарян). Ю.М. Давидов розглядає культуру як основу, що гармонізує стосунки двох, але взаємопов'язаних сторін: природи і соціуму. На його думку, соціум (“природно-історичне” буття людини), намагаючись зберегти себе, несе загрозу “природно-космічному” початку в людині. Природа ж зі свого боку намагається “поглинути” соціум, розчинити його у своїх першородних стихіях [2, 23].

З позицій діяльнісного підходу культура виступає як „соціально значуща творча діяльність у діалектичному взаємозв'язку її результативності (визнаній у нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних системах тощо) та її процесуальності, що передбачає засвоєння людьми вже наявних результатів творчості, тобто перетворення досягнень, досвіду людської історії у внутрішні досягнення індивіда, який втілює ці досягнення у своїй соціальній діяльності, спрямованій на перетворення дійсності й самої людини” [6, 7]. Таким чином, діяльнісний підхід до тлумачення культури заснований на її розумінні як сукупності способів перетворення людських сил і здібностей в об'єктивні соціально значущі цінності.

Слід відзначити, що в межах діяльнісного підходу відомі дослідники, такі, як І.Ф.Ісаєв, М.М.Левіна, Н.І.Ліфінцева, В.О.Сластьонін, указуючи на універсальність, цілісність, інтегративний характер професійної культури, при визначенні її змісту й функціональних властивостей звертаються до аналізу професійної діяльності. Оскільки основними видами професійної діяльності викладача вищої школи є науково-дослідна й педагогічна діяльність, то процес формування його професійної культури, на нашу думку, доцільно розглядати в взаємозалежності з підготовкою до цих видів діяльності, тобто у процесі професійного розвитку особистості майбутнього викладача.

Зауважимо, що під професійним розвитком особистості розуміється процес цілісного розвитку студента як суб'єкта професійної діяльності, що детермінований організацією навчального процесу у ВНЗ та активністю самого студента. Професійний розвиток – це дидактична категорія, що характеризує сутність системи знань, умінь, навичок, норм і цінностей, котрі розкривають особистісно-діяльнісні основи професіоналізму й забезпечують формування в майбутніх викладачів професійної компетентності, професійного мислення та методологічної рефлексії як основи їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ми спираємося на думку Ю.К.Чернової [12, 27], що умовами ефективного професійного розвитку та формування професійної культури є:

- системність;
- гуманітарна спрямованість;

- інтегрованість систем загальноосвітніх, фахових і професійних знань, умінь і навичок;
- універсальність структурних компонентів інтегрованого змісту дидактичних систем;
- індивідуалізація як процес розвитку цілісності, як можливість самореалізації особистості.

Отже, студент-магістрант стає професіоналом-викладачем у процесі засвоєння і розвитку власної професійної діяльності, визнання професійних цінностей. Це ж саме можна сказати і про формування в нього професійної культури. Відповідно існує потреба розглянути взаємозв'язок понять „професіоналізм” і „професійна культура”.

За Н.В.Кузьміною, професіоналізм – це показник якості професіонала, що визначається ступенем (рівнем) оволодіння ним змістом праці й засобами розв'язання професійних завдань. Процес професіоналізації у вітчизняній педагогічній науці досліджується у зв'язку з онтогенетичним розвитком людини, її особистісних якостей, здібностей та інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху й самовизначення, виявленням вимог, що пред'являються професією до людини, становленням професійної свідомості й самосвідомості.

В.А.Машин розглядає професіоналізацію як один з центральних процесів розвитку людини в зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних знань, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності.

Л.М.Мітіна, порівнюючи особистісний і професійний розвиток учителя, відзначає процес ломки стереотипів традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок професійного розвитку й особистісного, в основі яких лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до творчої самореалізації. Вона виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безперервного процесу самопроєктування особистості дає змогу їй виокремити три стадії у цьому процесі: самовизначення, самовираження і самореалізацію [7].

Натомість Н.Б.Крилова під загальною професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства й працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв'язувати оперативні завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду” [5, 40].

Отже, професійна культура виконує функції регулювання, збереження, відтворення й розвитку професійної діяльності за умови, якщо в її основі міститься певна філософія або ідеологія [12, 29].

У цьому контексті доречно зауважити, що у вітчизняній і зарубіжній філософсько-культурологічній літературі склався також підхід до розуміння культури як антропологічного феномена. Такий підхід до тлумачення сутності культури пов'язаний з розумінням її ціннісної природи.

Зауважимо, що ціннісну природу культури вперше обґрунтували В.Віндельбанд і Г.Ріккет, які вважали, що у всіх виявах культури ми завжди знайдемо втілення будь-якої визнаної людиною цінності [1]. Узагальнення ідей М.С.Кагана і В.П.Тугарінова [11] уможливило визначити, що культурологічний підхід ґрунтується на дослідженні об'єктивних зв'язків людини з культурою як системою цінностей. Саме у вигляді цінностей людина сприймає значну частину культури, формує на їхній основі власну особистісну культуру й здійснює вплив на соціальне середовище. Тому ми спираємося на розуміння цінностей В.П.Тугаріновим: "Цінність є суттю тих явищ природи та суспільства, що виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу як дійсності або ідеалу"[11] і розглядаємо ціннісні засади професійної діяльності як важливий компонент професійної культури викладача.

Процес набуття майбутнім викладачем професійних цінностей відбувається на особистісно-творчому рівні. Оцінюючи цінності професійної культури, особистість здатна перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як особистісними якостями, так і характером пізнавальної, науково-пошукової і практичної діяльності. Отже, у професійних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили й опосередковує процес набуття виробничих, моральних, правових, естетичних та інших стосунків, тобто, впливаючи на інших, особистість творить себе, свій власний розвиток, реалізує себе в діяльності.

Таким чином, можна вважати, що професійна культура викладача з погляду діяльнісного підходу – це більш високий рівень професіоналізму, досягнутий через філософське осмислення і саморефлексію професії, це міра і спосіб творчої самореалізації фахівця в різних видах професійної діяльності й спілкуванні, спрямованих на засвоєння, передачу і створення професійних цінностей та нових технологій [12, 30].

З огляду антропологічного підходу, доцільно враховувати визначення В.О.Сластьоніна, який професійно-педагогічну культуру розглядає як складне системне утворення, що являє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності [11].

Крім того, необхідно враховувати, що в основі поля діяльності викладача лежить методологія науково-педагогічної діяльності, основу якої становить рефлексія.

У цьому контексті вища школа має бути орієнтованою на розв'язання головного завдання –

виховання не просто спеціаліста високої для своєї галузі знань кваліфікації, а фахівця такого рівня професійної культури, коли вся його діяльність свідомо спрямовується набутими у ВНЗ методологічно ефективними філософсько-світоглядними настановами. Звідси й зросла вимогливість до світоглядної та методолого-філософської "навантаженості" викладання гуманітарних дисциплін і постійний вихід у викладанні філософсько-гуманітарного знання на проблемні ситуації педагогічної антропології.

З цього випливає, що головне в динаміці формування професійної культури викладача вищої школи – виявлення і використання свого особистісного потенціалу як системотвірного фактора авторської педагогічної системи, сходження від окремих педагогічних функцій (дій, ситуацій) до їхньої системи, від типових технологій - до особистісно-креативних.

Як суб'єкт професійної культури, вузівський викладач має володіти наступними характеристиками:

1. Діапазоном професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійним і концептуальним апаратом.

2. Орієнтуватися у сфері фахового предмета, мати високий рівень володіння ним; здатністю до трансформації предметного змісту в діялісно-комунікативну форму.

3. Мати мотиваційну й практичну готовність до різних педагогічних функцій.

4. Володіти сучасними технологіями виконання різних педагогічних функцій – інтелектуально-розвивальними, індивідуально-формульвальними, функціями наукового і педагогічного аналізу.

5. Мати дослідницький потенціал.

6. Демонструвати саморозвивальну активність.

Формування і функціонування професійної культури викладача вищої школи забезпечуються за допомогою наступної сукупності психолого-педагогічних умов: становлення індивідуально-творчої концепції педагогічної діяльності та її змісту, формування цілісності педагогічної діяльності (єдність навчання, виховання і розвитку); розвиток рефлексивної і суб'єктної позиції викладача; залучення майбутніх викладачів до інноваційної діяльності; орієнтація їх на прогресивний варіант індивідуально-творчої самореалізації; диференціація й індивідуалізація в процесі внутрішньовузівського підвищення науково-педагогічної кваліфікації; упровадження варіативних форм підвищення професійно-педагогічної культури викладачів.

Розвиваючи в студентів здатність до рефлексії, ми звертаємо їхню увагу на те, що теоретичне знання конкретизує практичну діяльність у тому разі, коли істинність знання (наприклад, теорія методів навчання, виховання тощо) усвідомлюється як об'єктивна, так і ціннісна-смилова реальність. Така роздвоєність теоретичного педагогічного знання слугує основою для рефлексії ціннісного цілепокладання, яке містить у собі елемент проблематичності.

Загальнонаукова й теоретична педагогічна рефлексія, рівень моральної рефлексії «Я» серед цінностей і норм моралі та культури як характеристика гуманістичного мислення дають змогу узагальнювати як результати діяльності студента, так і свої власні, осмислювати, наскільки правильно викладач реалізував цілі щодо розвитку студента.

Таким чином, роздвоєння теоретичного педагогічного знання сприяє, з одного боку, конкретизувати практичну діяльність, а з іншого - узагальнювати її.

Своєрідність реалізації принципу єдності теорії і практики в процесі навчання і в період педпрактики зумовлена відмінностями між педагогікою як наукою і педагогічною практикою.

Так, орієнтація на особистість студента (учня) під час практики означає, що викладач (вчитель), реалізуючи цінності заради студента несе відповідальність за результати своєї діяльності. Відповідальність педагога виявляється передусім у тому, що його педагогічні дії набувають здатності набувати етичні цінності і реалізовувати їх у взаємодії з іншими людьми через становлення у них ціннісного ставлення до людини та її діяльності. Це виразно виявляється, якщо здійснювати аналіз діяльності на процесуальному рівні.

Отже, рефлексія – це знання і розуміння суб'єктом самого себе, виявлення того, як інші розуміють його особистісні властивості. Рефлексія допомагає розвинути в майбутнього викладача навички саморегуляції і толерантності, сприяє формуванню стійкого ядра особистості педагога й дослідника, який може адаптуватися до інновацій.

Враховуючи значущість рефлексії для професійної діяльності й особистісно-професійного розвитку викладача, ми вважаємо за доцільне розглядати як компонент його професійної культури рефлексивну культуру.

За визначенням В.О.Сластьоніна, рефлексивна культура є системотвірним фактором професіоналізму, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, котрі забезпечують усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду й діяльності педагога способом їхнього переосмислення, висування інновацій, що призводять до подолання проблемних ситуацій, які виникають у процесі розв'язання професійних завдань [8, 37].

Рефлексивна культура викладача як психолого-педагогічний феномен являє собою системне особистісне утворення в складі таких компонентів, як рефлексивність, професійно-особистісний, науковий і ціннісно-смысловий потенціал, відповідальність.

Слід урахувати думку В.О.Сластьоніна, що всі компоненти професійної культури педагога (унашому разі - викладача) у тій чи іншій формі містять рефлексивні механізми їхнього функціонування.

Найбільш значущими критеріями розвитку рефлексивної культури, за В.О.Сластьоніним, виступають:

- наявність уявлень про рефлексивні орієнтири життя і професії;
- намагання до усвідомлення і переосмислення особистісних та професійних орієнтирів свого життєвого шляху;
- створення власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності й життєдіяльності в цілому;
- рефлексія статусного зростання в особистісному й професійному плані, намагання до усвідомлення власної особистості й професійної індивідуальності;
- реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку [8, 38].

Таким чином, спираючись на наведені вище визначення і критерії, аналіз структури професійної діяльності викладача, ми вважаємо, що під професійною культурою викладача вищої школи можна розуміти складне особистісне новоутворення, що інтегрує професійну філософію, рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і самореалізацію в професії. Професійна культура викладача має багатокомпонентний склад, функціональні властивості, може формуватися в процесі спеціально організованої освітньої та самоосвітньої діяльності та в процесі педагогічної практики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: Аспект Прес, 1995. – 288 с.
2. Давыдов Ю.Н. Культура-природа-традиция. – М.: Наука, 1978.
3. Давыдович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону: Изд-во РнДГУ, 1979. – 263 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Белгород, БГПИ, 1992. – 52 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-педагогической культуры личности. – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 204 с.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.45 – 48.
8. Сластьонин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С.37 – 43.
9. Сластьонин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧН «Издательство магистр», 1997. – 244 с.
10. Сластьонин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
11. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.
12. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения. – М.; Тольятти : Издательство ТолПИ, 2000. – 230с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мазур Неля Іванівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування професійної культури викладача вищої школи.

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Аліна МАРТІН (Кіровоград)

У статті розкривається зміст навчальних програм з природничих дисциплін, які використовували у вітчизняній середній школі та їх порівняльна характеристика (ІІ половина ХІХ століття)

Навчальна програма – це державний документ, що визначає зміст знань, умінь і навичок із кожного навчального предмета за роками його вивчення. За результатами виконаних досліджень встановлено, що навчальні програми з природничих дисциплін мають відповідати певним вимогам та повинні мати високий науковий рівень з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, втілювати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містити надто ускладненого й другорядного матеріалу, реалізовувати міжпредметні зв'язки та, ідею взаємозв'язку науки, практики й виробництва, формувати практичні вміння і навички учнів [3, 100].

Історіографія наукових досліджень проблеми змісту природничої освіти засвідчує її важливість на всіх історичних етапах. Водночас аналіз наукових джерел кінця ХІХ – початку ХХ століть свідчить про розмаїття педагогічних поглядів і позицій стосовно зазначеної проблеми. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі висвітлено в дослідженнях багатьох гірськісториків, природознавців, педагогів та методистів таких як, В.Ф.Зусь, А.Любен, О.Герцен, Д.І.Писарев, Ч.Дарвін, О.Я.Герд та інші. У реформування викладання природничих дисциплін на початку ХХ століття значний внесок зробили праці М. Ващенко-Захарченка, К.П.Ягодовського, А. Боголюбова, В. Раєвського, В.В.Половцова, С.І.Созонова та ін.

Найбільш об'єктивно розкрито розвиток змісту окремих природничих дисциплін кінця ХІХ – початку ХХ ст. у ряді новітніх досліджень учених-педагогів сучасності: С.В.Орлової, О.В.Корнеєва, Н.М.Стукало, О.Ф.Норкіної та ін.

Аналіз джерельної бази дає підставу стверджувати, що разом із статутом 1871 року російська гімназія вперше одержала загальнодержавні програми. До цього часу загальнообов'язкових програм не було, а школа працювала на підставі програмно-інструктивних матеріалів, що розроблялися на місцях, головним чином, при навчальних округах. «Інструкція, що існувала, щодо обсягу викладання навчальних предметів у гімназіях і прогімназіях» мала загальний і схематичний характер.

Д.Толстой, автор реформи 1871 року, надавав великого значення складанню загальнодержавних програм як найважливішої основи «охоронної» політики в школі, і вчителі повинні були дотримуватися у своєму викладанні виробленої програми, чітко триматися визначених меж. Процес навчання був

поставлений у рамки суворої поліцейсько-педагогічної регламентації, і декларативної заяви авторів програм про те, що «вироблені навчальні програми не повинні обмежувати вільної й добродійної діяльності кожного викладача», не мали ніякого серйозного значення [2, 162].

Програми 1872 року не тільки не врахували методичних досягнень школи 60-х років у період піднесення, але далеко відкинули школу назад. Саме 60-і роки являють собою період творчого розвитку методики у всіх областях шкільного викладання природничих дисциплін, а 1864 року Київським навчальним округом були видані «Статути педагогічного змісту», надруковані в циркулях Київського навчального округу за лютий 1864 року. Ці матеріали стосувалися викладання природознавства, фізики, хімії, математики, де значна увага була зосереджена на принципах послідовності, наочності, та боротьби з абстрактністю й сухістю матеріалу.

Аналіз програми з природничих дисциплін 1872 року свідчить про те, що викладачі були поставлені в складне становище щодо розподілу матеріалу та можливість самостійно змінювати певні розділи того чи іншого курсу.

Структура курсу математики і математичної географії була така: І клас –

арифметика (1 год.); ІІ клас – арифметика (1 год.); ІІІ клас – арифметика (1 год.), алгебра (2 год.); ІV клас – алгебра й геометрія (разом 3 год.); V клас – алгебра (2 год.), геометрія (2 год.); VI клас – алгебра (1 год.), геометрія (1 год.); VII клас – перший рік: тригонометрія (2 год.), повторення арифметики й алгебри (2 год.), другий рік – алгебра (1 год.), математична географія (1 год.), повторення геометрії (2 год.). Причому в тих гімназіях, де не було природознавства, у VI класі додавалося дві години на викладання математики.

Навчальною програмою з арифметики передбачалося: І клас – вивчення ознак подільності; ІІ клас – пропорції та їхні властивості із застосуванням до практичних питань. Розв'язування задач пропорціями; ІІІ клас – вивчення рівнянь першого ступеня, та повторення попереднього матеріалу.

Розподіл матеріалу з алгебри за роками вивчення мав такий вигляд: ІІІ клас – вивченням рівнянь 1-го ступеня; ІV клас – найпростіші рівняння другого ступеня з одним невідомим; V клас – прогресії; VI клас – прогресії, логарифми; VII клас – перший рік: кінець алгебри (кінчаючи біномом Ньютона), другий рік – повторення.

Вивчення геометрії за навчальними програмами передбачалося: ІV клас – ознайомлення учнів із геометричними формами фігур і тіл; V клас –

вимірювання поверхонь призм і пірамід; VI клас – підсумки, у VII – повторення й розв'язування задач із геометрії.

Порівняно з інструкцією 1865 року курс математики став більш складним. Досить сказати, що відповідно до цієї інструкції алгебра вивчалася тільки в III, IV, V класах, а геометрія лише в IV, V, VI класах.

Курс фізики поділявся на три частини. Перша частина вивчалася в VII класі й містила: попередні загальні поняття; навчання про тверді та рідкі тіла і гази; короткий нарис найважливіших хімічних явищ. Друга частина викладалася у VII класі й містила: магнетизм, статична електрика, метеори теплородні та електричні. Третя частина призначалася для VII класу й складалася з наступних розділів: світло, рух, звук, оптичні метеори.

На природознавство відводилося статутом два уроки на тиждень у VI класі на тій підставі, що учні цього класу порівняно з учнями V і дворічного VII класу менше завантажені. Уроки будувалися за наступним планом:

1) Загальний нарис будови земної кулі; 2) зміни в будові земної кори;

2) найважливіші гірські породи, мінерали; 4) короткі поняття про будову й

життя рослин; 5) класифікація рослин; 6) ссавці; 7) порівняльний огляд інших хребетних тварин; 8) найголовніші представники інших типів царства тварин;

9) нарис системи царства тварин.

Як свідчить аналіз програми, у 70-і роки в умовах реакції, що наступила, були віддані забуттю всі цікаві досягнення методичної думки 60-х років у галузі викладання цих дисциплін. Автори програм 1872 року виявляють стосовно викладання природознавства й фізики ще більш сильне почуття страху, бо у світоглядному плані ці предмети являють собою значну небезпеку, а природознавство й фізика при належній їхній постановці приводять до матеріалізму. Саме з погляду на це програми 1872 року обмежуються мінімальним матеріалом з даних «небезпечних предметів».

Значні методичні досягнення 60-х років можна констатувати в географічній галузі. Викладання шкільного курсу географії визначалося використанням різноманітних методів і прийомів (бесіди, екскурсії, наочний матеріал, креслення, цікаві розповіді). Головна увага зосереджувалася не лише на вивченні номенклатури, але й на розумінні географічних закономірностей та законів. Широко використовувався на уроках географії порівняльний метод при вивченні різноманітних явищ природи.

Усі ці досягнення методичної думки як, і попередні, не одержали ніякого розкриття в програмах 1872 року стосовно викладання географії, а ними передбачалось: I клас – повідомлення коротких попередніх зведень із математичної і фізичної географії, а також робився політичний огляд земної кулі за глобусом; II клас – вивчення Азії, Африки,

Америки й Австралії; III клас – розгляд Європи; IV клас – вивчення Росії; VII клас – повторення.

Перші загальнодержавні програми 1872 року порівняно з передовими досягненнями 60-х років являли собою певний крок назад і мали виразно реакційний характер, що фактично ліквідували та скоротили матеріал із навчальних предметів, які вивчали природу.

У пояснювальних записках до програм були зазначені дидактичні положення, котрими керувалися автори програм, яких цікавило питання застосування теоретичних знань до практики. Зв'язок із практикою розумівся, головним чином, у вмінні застосовувати теоретичні знання при вправах, виборі прикладів, розв'язуванні задач і т.д. [2, 197]. На цій же підставі рекомендувалося при вивченні математики розв'язувати більше задач, а при повідомленні поняття про широту й довготу земної кулі намагатися привчати учнів до самостійного відшукування на глобусі чи мапі широти й довготи даних місцевостей.

Питання про зв'язок між окремими дисциплінами у школі не набув майже ніякого висвітлення, якщо не вважати окремих вказівок стосовно географії та іноземних мов, що зводяться до наступного: у курсі географії з I класу передбачається більш докладне ознайомлення учнів із картою Росії з метою підготовки їх до вивчення історії Росії, що починається в III класі, отже, до систематичного вивчення географії Росії. Для цього перераховуються всі міста (губернські й повітові), що мають історичне значення. Огляд Європи в III класі починається з Балканського півострова для того, щоб підготувати учнів до слухання курсу стародавньої історії. Цими вказівками вичерпується все те, що висвітлено в програмах з цього питання. Таким чином, принцип між предметного зв'язку, що визначав побудову програм, поставлений схематично й не виступає як вимога, що повинна враховуватись як загальна основа навчальних програм.

У 90-і роки, після того, як програми перероблялися кілька разів, багато говорилося про відсутність зв'язку між окремими предметами як про найважливіший недолік програм. Відомий педагог А. Вейсман указував на великий відрив і неузгодженість між програмами з окремих предметів, а саме, значні розбіжності між програмою з географії у III класі (Європа) й історією (елементарний курс), а в IV класі з географії вивчається Росія, а з історії – Греція й Рим. Недостатньою мірою враховані авторами програм вікові особливості дітей, що є один із важливих принципів побудови програм.

Найбільш позитивне в програмах 1872 року, на наш погляд, у тих широких можливостях, які відводяться для повторення та міцності знань, але у багатьох випадках це йде за рахунок самого матеріалу та обсягу знань. У циркулярній пропозиції про навчальні плани від 31 липня 1872 року зазначено, що ініціатива й самодіяльність викладачів повинна йти «не в змісті розширення обсягу викладання у кожному класі, а в змісті більшої його обґрунтованості й можливо,

більшого поглиблення самого розуміння учнів» [1, 162].

Успішно розкриті питання про повторення в програмі з математики (особливо в VII класі, у якому два уроки протягом цілого року приділяються повторенню), географії – зменшення повідомлення кількості фактів для їхнього вивчення при частіших і різноманітних повтореннях. У програмі з фізики зазначено, що знання учнів повинні бути міцні й ґрунтовні і що краще обмежитися невеликою кількістю фактів з кожного відділу явищ і вивчити їх повністю, ніж мати величезну кількість поверхневих знань.

У такому вигляді ці програми існували до 1877 року, із часом вони були дещо змінені. Ці зміни були викликані, головним чином, невдоволенням різних суспільних кіл щодо реформи 1871 року і пов'язаною з нею новими програми 1872 року. Ігнорувати великі недоліки в роботі школи стало неможливим, внаслідок чого починалася робота з перегляду програми, в якій були внесені деякі зміни, а саме: матеріал із курсу фізики був розміщений більш послідовно; при повторенні курсу географії в VII і VIII класах головна увага зосереджувалася переважно на вивченні вітчизняної географії; у математиці була зменшена кількість годин на вивчення нового матеріалу для полегшення переходу з гімназії в реальні училища, а у VIII класі збільшено кількість годин на повторення.

Реформа 1877 року, звичайно, нічого принципово нового не дала, вона не торкнулася «корінних основ» реформи 1871 року, хоча були зроблені деякі кроки, які повинні були заспокоїти «громадську думку».

Курс математики в навчальних планах 1877 року розподілявся в такий спосіб: арифметика вивчалася в трьох молодших класах, алгебра від III до VII класу, геометрія від IV до VI класу, тригонометрія – у VII класі. VIII клас присвячувався тільки повторенню пройденого, а також математичній географії. Крім того, у VI класі передбачалося вивчення короткого курсу природознавства. Курс математики був значно спрощений, а саме: вилучено ряд розділів (дослідження рівнянь 2-го ступеня з один невідомим, розв'язання невизначених рівнянь і т.п.). Викладання географії зазнало певного скорочення, а саме: за навчальними планами 1877 року курс географії розподілявся між шістьма класами (I, II, III, IV, VII і VIII), причому у двох старших класах викладався один урок на тиждень, присвячений лише повторенню пройденого в чотирьох молодших класах із деякими доповненнями, переважно з географії Росії.

Наступним етапом розвитку навчальних програм із природничих дисциплін для середньої школи слід уважати 1889–1890 роки. Аналіз навчальних програм середньої школи даних років свідчить про те, що в курс фізики були внесені наступні зміни: у VII клас перенесений з VIII класу акустика із заміною цього

розділу в VII класі розділом про гальванізм; у курсу VIII класу введена тема про збереження енергії.

За новим планом обсяг навчального матеріалу з географії значно був зменшений, а викладання в VII і VIII класах зовсім ліквідовано. Автори програми виходили із того, що головною метою при вивченні географії повинне бути вивчення карти, що скоріше може бути досягнуте в нижчих класах, ніж у старших, де на вивчення географії відводилася одна година на тиждень, тим більше, що курс географії у молодших класах внаслідок зроблених у програмі скорочень може вивчатися настільки ґрунтовно, що повторення в старших класах взагалі не матиме потреби.

Отже, аналіз програм із природничих дисциплін для вітчизняної середньої школи XIX століття свідчить про те, що програми 1872 року – перші загальнодержавні програми являють собою без сумнів крок назад порівняно з програмно-методичними матеріалами 60-х років і знаменують собою відмову від передових ідей суспільного педагогічного руху попереднього десятиліття. Дуже слабким є загальнодидактичний зміст цих програм, хоча зазначені деякі цінні дидактичні принципи, а саме: принцип міцності, зв'язок із практикою та ін. Перегляд програм 1877 року є доказом кризи змісту шкільної освіти; принципова сутність цієї реформи зводилася до технічного питання перерозподілу програмного матеріалу у зв'язку з організацією VIII класу. Хоча реформа 1877 року жодною мірою не торкнулася підвалин класичної школи, вона, однак, мала певне прогресивне значення. Практика школи, розвиток методичної думки у 80-х роках, виступ громадськості проти «класичного кошмару» змушують Міністерство знову поставити в 1889–1890 роках питання про навчальні програми, що не випадково викликає гостру боротьбу, яка свідчить про кризу класичної школи, котра посилилася й наступила з великою силою наприкінці 90-х і на початку 1900-х років, коли з особливою чіткістю виявилася неспроможність і незадовільність програм 1890 року.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. – М.: Учпедгиз, 1950. – 275с.
2. Збірник розпоряджень і постанов по гімназіях і прогімназіям. – СПб., 1874.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
4. Ягодовський К.П. Вопросы общей методики естествознания. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 273с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мартін Аліна Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (II половина XIX століття – початок XX століття).

КОНЦЕПЦІЯ САМОВРЯДУВАННЯ П.П. БЛОНСЬКОГО

Тетяна МАСАЛІТІНА (Кіровоград)

У статті розкривається роль школи в становленні особистості, місце учня і вчителя в процесі самоврядування, етапи становлення самоврядування в структурних елементах освітніх закладів, негативні прояви самоврядування в закладах освіти.

У наш час проблема самоврядування стає однією з найактуальніших проблем, оскільки в житті нашої країни відбуваються динамічні зміни пов'язані з переосмисленням ставлення до людини як до суб'єкта власного розвитку; новим поглядом на державу як частину світового співтовариства; багатовіковою інтеграцією української культури у світовий простір, що особливо зросла в останні роки; посилення інтересу до спадщини вітчизняних і зарубіжних представників, до альтернативної педагогіки початку ХХ століття; здійсненням спроб творчо адаптувати ідеї створених того часу моделей виховання до сучасних умов.

На початку ХХ століття українські вчені приділяли багато уваги вивченню проблем дитячого колективу, активно шукаючи засоби його зміцнення.

Павло Петрович Блонський – один із визначних українських вчених, які вважали основним засобом згуртування колективу процес самоврядування.

П.П. Блонський залишив помітний слід у розвитку радянської психології, педагогіки та педології. Науковець був одним з лідерів антропологічного напрямку в педагогіці, брав участь у створенні Академії соціального виховання й керував нею, сформулював основні педагогічні принципи масової неповної середньої освіти на основі політехнізму й зв'язку навчання та праці як факторів соціального розвитку особистості, котрі стали теоретико-педагогічною основою будівництва шкільної системи в СРСР.

О.І. Святкін, Ф.Ф. Ковальов, М.Г. Данильченко, С.І. Степанов, Е.Р. Артемонова, З.І. Равкін досліджували різні аспекти його педагогічної діяльності, але питання самоврядування згадувалися побіжно в їхніх працях.

Метою нашого дослідження є розкриття основних педагогічних ідей П.П. Блонського щодо становлення процесу самоврядування в загальноосвітніх закладах. У процесі дослідження ми будемо намагатися дати відповідь на наступні запитання: роль школи в становленні особистості, місце учня і вчителя в процесі самоврядування, етапи становлення самоврядування в структурних елементах освітніх закладів, негативні прояви самоврядування в закладах освіти.

Головну увагу освітянин звертав на школу, як основу, у якій має розвиватися шкільне самоврядування. Основне завдання нової школи вбачалося у створенні морально цінної автономної особистості, спроможної до самовизначення. Дитина протягом навчання в школі повинна навчитися жити, тобто пізнати дійсність і вміти перетворювати її. Автономна особистість сліпо не підкорюється

референтним особам, вона може пристосуватися до мінливого середовища й створювати своє нове життя. Морально автономну особистість можна сформувати не навчанням їй певних догм, а тільки за допомогою вправлення у творчості, розвитку у дитині ініціативи й самодіяльності [8, 104].

Школа повинна не тільки стати місцем життя дитини, але й налагодити раціональну організацію цього життя і самовиховання, і самоосвіти [1, 102].

Нова школа створює творця нового людського життя (не робітника-раба, а робітника-творця-будівника) за допомогою організації цього життя. Виходячи з цього, їй потрібно розуміти не інакше, як самодіяльну трудову дитячу спільноту, оскільки вона є квінтесенцією відповідного суспільства. Під трудовою комуноту розуміється осередок нового суспільства, а не середньовічна комуноту як замкнута спільнота натурального господарства. Її діяльність не зосереджується тільки навколо власних майстерень, ферм і не характеризується абсолютним самообслуговуванням, оскільки завдання полягає у створенні школи елементом навколишнього суспільного життя [7, 294 – 295].

Хоча школярі повинні виконувати свої творчі завдання й організаційні плани, тобто володіти технікою виконання, це не є першочерговим. Краще, щоб діти в процесі свого природного потягу приходили до організації своєї праці. Саме організаційну роботу він уважав найбільш соціальною.

П.П. Блонський розглядав людину, як ми можемо в цьому переконатися на основі його праць, істотою суспільною, і діяльність її – діяльністю суспільною, тому поняття ручної праці в школі замінює поняттям соціальної праці, яке є набагато ширшим.

Слід зазначити, що П.П. Блонський одним із завдань школи ставив формування вмілого суспільного працівника. Перші вправлення дитини в суспільній роботі починаються зі шкільної роботи. У перший час перебування в школі дитина ознайомлюється зі шкільним життям за допомогою активної участі в цьому житті. Республіканська демократична школа, на думку видатного педагога, повинна виховувати республіканців. Вона є дитячим суспільством, тому так важливо, щоб у ній була дитяча кооперація, своєрідна асоціація для дитини, де вона знайде в спрощеній та ідеалізованій формі всі суспільні відносини. Середні заклади освіти повинні перетворитися на дитячу комуноту із самоврядуванням, за допомогою якого діти змогли б стати активними учасниками шкільного життя.

Центральне місце в процесі самоврядування відводиться учню, який, на його думку, є активною істотою, частиною того середовища, у якому перебуває, тому мета виховання не може бути чимось зовнішнім, авторитарно заданим, а повинна виходити з генезису природи дитини.

Школяр є спостерігачем дійсності, що його оточує, тому всі впливи навколишнього середовища сприймаються ним активно: одним він чинить протидію, з іншими — бореться, треті — сприймає.

У школі, яка, за його словами, є майстернею людяності, потрібно якомога більше говорити про людину та про єдність людей, щоб учень виховувався чуйним до людини і саме до людського життя, адже тільки той знає людину, хто цікавиться нею, а цікавиться людиною той, хто живе поряд з нею, любить її і співпрацює з нею, оскільки, на думку тогочасних сучасних соціальних психологів, основою практичного знання людей є наслідування на основі симпатії [14, 119–120].

Ще раз звернемо вашу увагу на те, що любов до іншої людини, до праці зароджується тільки за умови спільної мети, в спільній діяльності, в співпраці, коли у дітей виникають однакові переживання: реалізації цих завдань допомагає самоврядування.

Хоча найбільша увага у школі повинна була присвячуватися учню, разом з тим педагог застерігав від того, щоб увага до дитини не перетворювалася на культ дитячої особистості.

У центрі виховної системи П.П. Блонський поставив завдання формування всебічно розвинутої особистості, яке ґрунтується на її всебічному вивченні, тому процес навчання у школі тісно пов'язується з виробничою діяльністю.

Слід узяти за правило думку П.П. Блонського про те, що самоврядування є не кінцевою метою навчально-виховного процесу, а тільки засобом для розвитку соціальних якостей в учнів.

Яке ж місце в шкільному самоврядуванні повинно відводитися вчителю? Учитель має перестати бути монархом чи унтером, його роль як і роль усього старшого покоління повинна зводитися тільки до непрямого керівництва в силу його психологічної перевершеності. Задання керівника – не стільки дати освіту й виховання, скільки розвинути здібності до самоосвіти та до самовиховання. За допомогою зовнішніх дій він має збуджувати внутрішні сили й прагнення до самовдосконалення. Вихованець повинен бути не тільки об'єктом виховання, але і суб'єктом його; у вихованні треба спиратися на самодіяльність вихованця.

Педагог повинен бути спокійним й урівноваженим, ставити перед школярами тільки зрозумілі й посилені для них вимоги, зрозуміти психологію дітей і поважати їхню особистість.

П.П. Блонський виступав проти самоврядування, яке унеможливило б керування дорослими дітьми, оскільки життя дітей без дорослих неприродне, оскільки старше покоління є провідником культури в дитяче життя. Він наголошував на тому, що стимулювання діяльності дітей необхідне, але тільки потрібним і педагогічно цінним матеріалом. Саме на внутрішньому стимулюванні діяльності дитини наголошував учений, оскільки воно узгоджене з її природою. Учитель повинен супроводжувати дитину,

керувати її дослідженнями, готувати до суспільного життя.

Учитель тільки тоді зможе правильно побудувати навчально-виховний процес, коли він буде освічений у питаннях виховання дітей. Оскільки старі педагоги звикли не рахуватися з бажаннями учнів, то вони не розуміють, що школа є природним шляхом виховання дитини, тому однією з найбільш важливих проблем є та, що вчителі звикли вчити й нічого не розуміють у вихованні, окрім того, вони забувають про людяний підхід до дітей. Одним із джерел невдач учителя є повна відсутність психологічного розуміння учнів.

Не потрібно забувати, що під час керівництва діяльністю дітей уявлення педагога про ідеал мають велике значення (для багатьох дітей молодшого шкільного віку вчитель є ідеалом), оскільки саме він накреслює мету, яку повинні досягнути учні під його керівництвом своїми силами. Але необхідно, щоб істина, яку повинні засвоїти школярі, відповідала їх віковим особливостям. Отже, вчитель у школі, на думку педагога, повинен стати співпрацівником та помічником учнів та керівником дитини в її власній роботі, тому нова школа є школою життя і творчості самого вчителя.

Розглядаючи розвиток форм шкільного самоврядування у зв'язку із становленням життєвого досвіду дітей, педагог-дослідник намагався розв'язати віковий аспект цього питання, але однозначної відповіді на нього не знайшов. Він уважав, що дошкільнику необхідно пройти школу повного підпорядкування колективу, оскільки в цьому віці дитина дуже анархічна й тільки поступово входить у загальну співпрацю. Юнак, з його розвинутою індивідуальністю і духом ініціативи та новаторства, повинен підпорядковуватися колективу тільки за своїми внутрішніми переконаннями [15, 151].

Аналіз творів привів до висновку, що освітянин уважав за необхідне перший дитячий колектив створювати в дитячому садку, діяльність якого повинна перейняти всі позитивні сторони сімейного виховання. Дитячий садок уважався самодіяльністю трудовою комуніою, де відбувається інтеграція всіх видів праці [12, 205]. Ігри й заняття спрямовуються на розвиток колективної діяльності дітей. Дошкільнята навчаються планувати й розподіляти свої дії, розв'язувати внутрішні конфлікти. Розвиток у дітей перерахованих вище умінь сприяє розвитку колективізму.

Підтримуючи віяння свого часу, П.П. Блонський наголошує на необхідності політичного виховання у дошкільнят, оскільки в цей період до певної міри засвоюються міркування і стандарти соціальної поведінки суспільства, суспільні симпатії і антипатії. Політичне виховання у будь-якому віці усвідомлено чи неусвідомлено проводиться середовищем, у якому перебуває дитина. Для того, щоб у неї сформувалися правильні установки й погляди, дитячий садок повинен взяти на себе основну керівну роль, подавати знання, враховуючи конкретність і образність дитячого

мислення та обмеженість їхнього соціального досвіду [9, 207–210].

Досліджуючи виховання дітей дошкільного віку, П.П. Блонський звертав увагу на ряд помилок, яких можуть припуститися вихователі у дитячих садках під час організації колективу дітей: нав'язування дітям колективної діяльності незрозумілої їм чи важкої в організації; підміна колективної діяльності колективним обговоренням.

Дитячий садок ставав підґрунтям для впровадження процесу самоврядування в початковій школі.

На думку педагога, організацію шкільного самоврядування у молодшому шкільному віці потрібно здійснювати із класного самоврядування, тому що школа для дітей молодшого шкільного віку починається передусім з його класу і тільки потім вони входять у загальношкільне життя.

З перших днів перебування учнів у школі вчитель обговорює з ними основні питання про поліпшення життя в класі: як краще розставити меблі у класі, як його оздобити, що нового можна завести у школі.

Основні кроки по впровадженню самоврядування діти починають із впорядкування діяльності у класі, у якому кожен із учнів повинен виконувати свою функцію. П.П. Блонський наголошує: краще, щоб один вид доручень виконували кілька учнів одночасно, це б навчило їх працювати разом під колективною відповідальністю.

Клас пропонується розподіляти на групи за обов'язками. На чолі групи стоїть учень (завідувач), який звітує перед усім класом. Завідувач групи класифікує для зручності об'єкти своєї групи за певними відділами. До того ж педагог наголошує на тому, що весь клас повинен знати хто чим займається. Якщо в класі з'являються нові обов'язки, то школярі голосуванням затверджують нову посаду й призначають відповідальну за неї людину [13, 130].

Громадська діяльність уможливило виховувати в дітях колективну відповідальність замість індивідуалізму, недобррозичливості й жаги виділитися, крім того, вона впорядковує дитяче життя, допомагає виконувати всі завдання планомірно.

Слід зазначити, що в працях П.П. Блонського одним із органів упорядкування діяльності дітей є класні збори. На них діти під головуванням вчителя повинні з'ясувати яким чином покращити життя класу і краще за уподобаннями розподілити обов'язки. Було відмічено, що першокласників голосування цікавить більше як процес, у класі діти більше схильні дотримуватися однієї думки й голосувати їм за щось легше, ніж проти чогось. Тільки в найбільш прозорих випадках діти можуть пояснити мотивацію свого вчинку. Діти першого класу із захопленням ставляться до доручень у класі й легко працюють у маленьких дитячих організаціях. Учителі повинні стежити за тим, щоб діти раціонально використовували свій вільний час і не переважували у дитячих організаціях,

оскільки це може призвести до виникнення невістигаючих учнів.

Другокласники більш ініціативні в розгляді самостійних питань. Вони голосують усвідомлено й активно. Учні порівнюють свій клас з іншими і можуть виконувати самостійні доручення. Для школярів другого року навчання характерний розподіл діяльності в колективі. Діти можуть проаналізувати свою діяльність і відповідно до цього вивести результати діяльності в колективі.

Третьо- і четвертокласники непогано проводять збори, можуть підготувати їхній план і прозвітувати про результати своєї праці [5, 489–490].

Освітянин наголошує, що організаторські здібності в дітей повинні виховуватися ще в школі I ступеня, але це не означає, що про формування цих умінь потрібно забувати в старшій школі.

Звертається увага на те, що діти початкової школи краще працюють у колективі, і колективна робота їм більше подобається ніж індивідуальна. Причинами її успішності є: загальне піднесення, приклад та змагання.

У статті "Маленький школяр як член суспільства" педагог наводить розроблені Народним комісаріатом освіти і Народним комісаріатом охорони здоров'я норми навантажень школярів різних вікових груп і відмічає, що кожен учень може займати одночасно не більше однієї виборної, тобто постійної посади в школі чи в піонерському загоні. Кількість дитячих засідань і зборів повинна бути такою, щоб кожен школяр брав участь не більше, ніж у двох засіданнях чи зборах протягом десяти днів. Кожне дитяче засідання повинно бути регламентовано в часі й для дітей першого класу не перевищувати 30 хвилин, для дітей другого – 1 години, для дітей третього і четвертого класів – 1, 5 години, для дітей п'ятих, шостих, сьомих класів – 2 годин [5, 489]. Отже, П.П. Блонський наголошує на тому, що громадська робота школярів має бути дозована, до того ж діти повинні бачити результати своєї праці, тому дуже важливо, щоб результати їхньої праці були по можливості суспільно корисні.

Навчання дітей у школі II концентру визначний педагог уявляв собі у вигляді двох взаємопов'язаних закладів: промислового підприємства й будинку підлітка. Індустріальна робота займає більшу частину дня підлітка й покликана виховати з нього будівника соціального суспільства. Фабрика, на думку П.П. Блонського, є ідеальною кооперацією робочих сил, її режим дисциплінує учнів. Спочатку підліток вправляється в організації нескладної трудової групи, потім цілої майстерні, цілого відділу і, нарешті, цілої фабрики.

Якщо протягом навчального року діти працюють на виробництві, то влітку вони удосконалюють свої уміння на зразковій фермі. Головним завданням дітей є колективне створення організованого сільського господарства. Під керівництвом спеціальних інструкторів будуються споруди, але діти самостійно купують будівельний матеріал, складають кошторис,

організують бюджет, обробляють землю, доглядають за домашніми тваринами, купують і продають продукти, влаштовують відпочинок і розваги [11, 280–281].

П.П. Блонський зауважував, що підлітки повинні займатися просвітницькою роботою: вони можуть виступати зі своїми рефератами, декламаціями, просвітницькими промовами, музичними творами. Для них була б дуже корисною робота в організації дитячого садка, співпраця з органами соціального забезпечення [11, 283].

Поступово розширюється коло проблем, які можуть розв'язувати учні: діти вирішують не тільки проблеми класу, але й усієї школи. Функції учня розширюються й ускладнюються, і дитина залучається у загальну роботу всієї школи. До певної міри вся школа відходить у підпорядкування самих учнів, оскільки поступово увага учнів звертається на більш глибокі питання такі, як організація шкільної каси, заощадження якої витрачалися б на справи школи за рішенням учнів при схваленні вчителя, організація допомоги слабким товаришам, які її потребують.

У школі обов'язково повинна видаватися своя газета, хоча в міських дітей немає такої гострої потреби в ній, як у сільських, оскільки вони завжди перебувають у вирі подій. Вчитель перед початком уроку повинен наголосити, що потрібно в ній прочитати дітям [13, 134].

Одне із місць у дитячому самоврядуванні займають клуби. Діяльність клубів має бути спрямована на спортивну і мистецьку діяльність. Окремим напрямком у мистецькій діяльності виділяється літературна. Замість назви клубні заняття, яка не зовсім задовольняє педагога, оскільки вона асоціюється в нього з примусовою несистематичною роботою, пропонується ввести назву “дім юнацтва”. Але, на наш погляд, це б не розв'язало б проблеми, оскільки підлітків відлякує, насамперед, не назва, а та діяльність, яка в ній проводиться [11, 230].

П.П. Блонський тільки згадує, але не заострює увагу на театральній роботі, оскільки її позитивний вплив на формування підлітків і юнацтва добре зрозумілий учителям [11, 272].

Будь-яке наближення дитячого закладу до трудової комуні допомагає розвитку різних організаційних навичок і здібностей. Навіть у скромному масштабі звичайної школи, де діти залучені до шкільного благоустрою і де є праця хоча б навчальна, на городі чи по благоустрою школи, у дитини можуть сформуватися наступні здібності, які П.П. Блонський відносив до першої групи: організувати виконання отриманого нескладного завдання; погодити свою індивідуальну діяльність з колективною; бути активним і свідомим членом організаційних зібрань; уміти організувати нескладні і недовгі робочі комісії і трудові артілі. Найважливішими здібностями другої групи є вміння не заважати діяльності свого товариша, а вчасно й уміло йому допомогти.

Уже під час навчання в школі II ступеня діти ознайомлені з якостями гарного організатора, знають типи й схеми організації, уміють складати організаційний план, розподіляти роботу, визначати виконавців, інструктувати й контролювати їх, уміти використовувати технічні можливості й час.

Однією із кращих форм розвитку організаційних здібностей є організаційні зібрання, оскільки вони можуть стати гарним уроком на різні епізодичні теми з організації праці: складанню загального організаційного плану, розподілу завдань й інструктуванню, обліку людей і можливостей, звіту й контролю. Наближення дитячого закладу до трудової комуні дає змогу якнайкраще розвивати організаційні навички й здібності учнів.

Одна із проблем, яка гостро стояла у 20-ті роки, була проблема неуспішності учнів. Дослідження, проведені співпрацівниками П.П. Блонського, показали, що в середньому серед школярів I ступеня з двох предметів не встигає 27% від загальної кількості дітей. Для підвищення рівня успішності навчання в межах самоврядування педагог запропонував створити кімнати для занять. Другокласники в них займалися самостійно, а дітям першого класу допомагав черговий. Чергового пропонувалося обирати із старшокласників.

Крім кімнат для занять, пропонувалося активніше залучати всіх дітей до клубної роботи, до якої, зазвичай, більше залучався “шкільний актив”. При правильній організації такої діяльності педагогічно запущені діти поступово будуть залучатися до колективної роботи, оскільки теж люблять слухати музику, малювати, грати в шашки й шахи, слухати розповіді і забувати про їх вуличне життя й азартні ігри. [2, 46–48].

Поряд з позитивним досвідом самоврядування у 20-х роках намітились і негативні тенденції, на які вказував П.П. Блонський. Вони виявились як у школах, так і на виробництві та клубах для підлітків. Самоврядування являло собою пародію на демократичні вибори, яке зводилося до диктату і довгих нецікавих дітям засідань.

Діти-активісти дуже часто намагалися використати своє керівне становище для з'ясування стосунків із однолітками, котрі, як їм здавалося, завинили перед ними. Зрештою, соціальні біди суспільства, такі як кар'єризм, намагання задовольнити особисті інтереси через керівні посади, стали складовою дитячих колективів.

П.П. Блонський звертав увагу на те, що самоврядування, яке зазвичай зосереджувалося на паперовій роботі, — нерезультативне й виховує із юнаків „паперових пацюків” [11, 284].

Педагога-дослідника хвилювало, що самоврядування перероджується у формально-юридичну адміністративну проблему й перестає бути педагогічною. Його гнітив формалізм, який все частіше починав з'являтися в школах стосовно цієї проблеми, адже в багатьох школах самоврядування фактично не було, оскільки з'являлися спотворені його

форми, наприклад, учителі передавали всі організаційні обов'язки школярам, а самі були безпорадними спостерігачами: у школі був бруд, галас, метушня, а деякі вчителі гордовито виголошували, що в них запроваджується "вільне виховання" з основами самоврядування. Саме в таких школах, на його думку, псувалися майбутні організатори.

Він наголошував на тому, що в школі не можуть процвітати товариські суди, якщо в них існує наклепництво, дух тяжби, дитячі жорстокі вироки, оскільки для життя в тогочасному суспільстві, необхідний не пасивний раб колективу, а ініціативний організатор і новатор усвідомлено-активного цілого й впевнений співпрацівник цього цілого.

Товариські суди потрібно збирати тільки у крайньому разі, краще ж дотримуватися інших методів перевиховання учнів. На підтвердження своїх слів він наводить стару пораду, щоб угамувати забіяку, необхідно доручити йому контролювати й попереджувати всі бійки у класі [13, 131].

Розглянуті нами положення свідчать, що в працях П.П. Блонського спостерігається об'єктивне ставлення до процесу самоврядування, наголошується як на позитивних (розвиток в учнів самостійності, відповідальності, принциповості, вмінні виявляти ініціативу, творчого ставлення до дійсності, чітка організація робочого дня, співпраця вчителя й учнів і т. д.), так і на негативних (використанні дітьми керівного становища, з'ясування стосунків з однолітками, дезорганізація в школах, безпорадність учителів, бюрократія і т. д.) сторонах цього процесу.

Центральне місце серед загальноосвітніх закладів із впровадження самоврядування відводиться школі, оскільки вона повинна налагодити організацію життя дитини, самовиховання і самоосвіти. Школа розуміється не інакше, як самодіяльна трудова комуна.

Ще раз наголосимо на тому, що П.П. Блонський ставить до процесу самоврядування не до як необхідності, а як до одного із засобів розвитку соціальних якостей особистості, а також розвитку її творчості. З одного боку, цей процес допомагає особистості швидко долучитися до роботи колективі, а з іншого — виявити себе як індивідуальності.

Самоврядування повинно стати стилем життя школярів. На етапі зародження самоврядування допомагає утворити цей стиль життя вчитель. Якщо на початку керівну роль займає вчитель, то поступово кермо влади передається дітям, вчитель починає працювати як умілий фасилітатор. Позиція педагога полягає у тому, щоб не просто передати свій досвід, а разом з учнями виробити необхідні постулати.

П.П. Блонський наголошував, що позиція педагога визначає характер керівництва дитячим самоврядуванням, але не завжди вона буває правильною, оскільки може носити бюрократичний, авторитарний чи ліберальний характер.

Аналіз творів привів до висновку, що педагог-дослідник більше розглядає теоретичне підґрунтя цієї проблеми і недостатньо уваги приділяє практичним рекомендаціям.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 101 – 103.
2. Блонский П.П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью // На путях к новой школе. – 1961. – №2 – С.46 – 50.
3. Блонский П. П. Мои воспоминания. – М., 1971.– 174 с.
4. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЕК", 1997. – 575 с.
5. Блонский П.П. Маленький школьник как член общества // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 489 – 491.
6. Блонский П.П. Общество и школа будущего// Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С.181 – 185.
7. Блонский П.П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 286 – 301.
8. Блонский П.П. Основной принцип новой школы // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 103 – 105.
9. Блонский П.П. Социальное развитие ребенка // Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.: Издательство "Институт практической психологии", 1997.– С. 206 – 211.
10. Блонский П.П. Трудовая школа // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 209 – 225.
11. Блонский П.П. Трудовая школа второй ступени // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 225 – 286.
12. Блонский П.П. Школа как самоуправляющаяся трудовая комуна // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 203 – 209.
13. Блонский П.П. Школа социального труда // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 129– 135.
14. Блонский П.П. Человеческая общественно-трудовая жизнь как центральный предмет новой школы // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1961. – С. 118 – 124.
15. Равкин З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной октябрем. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Масалітіна Тетяна Олександрівна — викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ імені В.Винниченка.

Наукові інтереси: саморегуляція педагогічних працівників, самоврядування в закладах освіти.

РОЗРАХУНКОВІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІКО- ГЕОГРАФІЧНОГО ЦИКЛУ

Олена МИРГОРОДСЬКА (Кіровоград)

У статті обґрунтовується доцільність використання розрахункових задач на практичних заняттях з економічної географії, як засобу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів-географів.

В період інтеграції України до європейського освітнього простору актуально постають питання модернізації вищої освіти. Серед багатьох завдань цього етапу особливо важливим убачається підготовка висококласного спеціаліста, здатного до творчості, наукових досліджень, органічної інтеграції освіти та науки. Процес формування творчої особистості майбутнього спеціаліста повинен урахувати можливості навчальних дисциплін щодо формування дослідницьких умінь і навичок студентства, адже володіння комплексом дослідницьких умінь є важливим елементом будь-якої творчої та наукової діяльності.

Процес формування дослідницьких умінь був об'єктом дослідження А.Карлашук, Н.Недодатко (формування дослідницьких умінь учнів старших класів); С.Арсенової, І.Каташинської, Н.Яковлевої, Т.Мишківської (формування дослідницьких умінь студентів педагогічних ВНЗ у процесі вивчення педагогіки); Є.Барчук, В.Комкова (формування дослідницьких умінь студентів у ході лабораторного практикуму з хімії та фізики) та інших.

Аналіз досліджень доводить, що широкі можливості реалізації цього завдання мають дисципліни педагогічного та природничо-математичного циклів. Разом з тим процес формування дослідницьких умінь як бази для розвитку творчо-наукової діяльності в умовах підготовки майбутніх учителів географії у процесі вивчення спеціальних дисциплін у попередніх дослідженнях не розглядався.

У контексті нашого дослідження ми вбачаємо своє завдання у виявленні можливостей дисциплін економіко-географічного циклу щодо процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів-географів.

Мета цієї статті показати доцільність використання розрахункових задач як засобу формування дослідницьких умінь студентів географічних спеціальностей у процесі вивчення економіко-географічних дисциплін.

Традиційно розв'язання розрахункових задач є складовою при навчанні за спеціальностями математика, фізика, хімія, інформатика педагогічних вищих навчальних закладів. На відповідних факультетах навіть існують спецкурси "Розв'язання розрахункових задач".

Однак не слід забувати про зв'язки географії з математикою. Застосування математичного методу

досліджень у соціально-економічній географії підвищує її творчий потенціал, надає широкі можливості з використання завдань наукового та прикладного характеру.

На нашу думку, розв'язання задач з використанням найпростіших математичних розрахунків повинно стати складовою процесу навчання студентів географічних спеціальностей під час вивчення економічної географії, а не лише під час вивчення картографії, гідрології, метеорології.

Розв'язання розрахункових задач є особливо важливим під час аналізу витрат сировини, палива, енергії, допоміжних матеріалів на вироблення певних видів продукції, при обґрунтуванні принципів розміщення галузей та виробництв. Розв'язанням елементарних задач можна також аналізувати процеси відтворення населення, особливості міграційних процесів, характеризувати особливості розміщення населення та систем поселень.

Розв'язання задач слід практикувати після розгляду теоретичного матеріалу з відповідних розділів і тем курсу. Перехід від теорії до задач сприяє застосуванню теорії, поглиблюючи набуті знання й розвиваючи вміння та навички студентів.

У психологічній та педагогічній літературі пропонуються різні трактування поняття "задача" та різні їхньої класифікації.

З погляду використання в економічній географії вважаємо за доцільне розглянути зміст понять "прикладна задача" та "міжпредметна задача".

І.Шапіро під задачею прикладного характеру розуміє задачу, яка надає можливості використання математики в організації, технології, економіці сучасного виробництва, у сфері обслуговування, у побуті, при виконанні трудових операцій [5, 26].

П.Новіков під прикладною задачею розуміє таку, структура якої об'єднує компоненти основного й суміжного предметів, а розв'язання та аналіз її сприяє більш повному й глибокому розкриттю змісту понять, що визначають зв'язок між конкретними навчальними предметами [3, 110].

Міжпредметною задачею М.Вдовенко називає таку, яка залучає студента до діяльності із встановленню зв'язків між структурними елементами матеріалу і вміннями з різних навчальних дисциплін [1, 15]. Задачі такого типу можуть бути спрямовані на досягнення різних навчальних результатів:

– пояснення причинно-наслідкових зв'язків у явищах, що вивчаються, за допомогою знань і вмінь з інших дисциплін;

– введення нових наукових понять за допомогою тих, що вивчалися раніше в інших навчальних дисциплінах;

– конкретизація вже відомих понять, розширення їхніх ознак з урахуванням використання в різних науках;

– узагальнення знань з різноманітних дисциплін в систему, що об'єднується однією проблемою або об'єктом навчання;

– використання знань різних навчальних дисциплін для доведення загальних теоретичних положень, обґрунтування наукових ідей, ознак;

– практичне використання знань з різних навчальних дисциплін у різних видах практичної діяльності [1, 13].

Н.Самойлова об'єднує поняття міжпредметної задачі й задачі прикладного характеру й виділяє три такі типи:

– тренувальні – міжпредметні задачі прикладного характеру, що спрямовані на формування умінь і навичок. При їхньому розв'язанні студенти використовують традиційні способи розв'язання;

– пошукові – міжпредметні задачі прикладного характеру, що вимагають від студентів нестандартних способів розв'язання рішення, умілого поєднання кількох традиційних способів, використання відомих алгоритмів у нестандартних умовах;

– творчі – такі, що сприяють формуванню і розвитку навичок дослідницької діяльності. У задачах такого типу мета може бути не визначена або змінена. Комплекс необхідних умов, способів і засобів для досягнення мети студенти визначають самотійно [5, 400].

У своїй діяльності ми практикуємо розв'язання розрахункових задач у навчальних курсах “Техніко-економічні основи промислового виробництва, сільського господарства і транспорту” та “Географія населення”. У ході експерименту ми проводили анкетування студентів ПІІІ курсів під час якого намагалися з'ясувати, чи доводилося їм під час навчання в школі, з-поміж інших видів робіт розв'язувати географічні задачі. Зі 103 анкетованих 63% відповіли, що географічних задач не розв'язували взагалі. Під час особистого спілкування зі студентами було з'ясовано, що навіть ті 37% опитаних, що розв'язували в школі географічні задачі, робили це переважно в курсах фізичної географії.

Тут ми хотіли б акцентувати увагу на тому, що більш активно статистичний матеріал, який є основою для розв'язання розрахункових задач, використовує саме соціально-економічна географія. Проте більшість статистичних даних, які наводяться в шкільних та вузівських підручниках, є абсолютними. Без додаткового опрацювання їх можна використовувати, наприклад, для побудови графіків та діаграм.

Разом з тим деякі види завдань на порівняння певних суспільно-географічних процесів і явищ вимагають додаткових математичних розрахунків. Тому одним зі своїх завдань у ході формуального експерименту ми вбачали необхідність навчити студентів робити такі розрахунки.

Повинні констатувати, що розрахункові задачі безпосередньо сприяють розвитку практичних дослідницьких умінь студентів, що виявляється в роботі зі статистичним матеріалом. Однак більш складні розрахунки сприяють розвитку логічного географічного мислення і, таким чином, допомагають у процесі формування операційних та організаційних дослідницьких умінь, для яких характерне вміння застосовувати методи наукового пізнання, вміння робити висновки із отриманих результатів, вміння застосовувати прийоми самоорганізації у процесі дослідницької діяльності, вміння здійснювати самоаналіз і самоконтроль, вміння регулювати свої дії у процесі роботи.

Щоб з'ясувати реальні можливості використання розрахункових задач у вищезначених навчальних курсах, ми проаналізували їхні навчальні програми.

У ході такого аналізу ми з'ясували, що в курсі “Географія населення” розрахункові задачі можна пропонувати студентам під час розгляду наступних тем: “Кількість та відтворення населення” (визначення відносних показників народжуваності й смертності на основі фактичних даних, визначення показників природного приросту); “Міграції населення” (визначення показників сальдо та обсягу (величини) міграцій, визначення коефіцієнтів міграційного прибуття та валової міграції); “Розселення населення. Типологія поселень” (визначення показників густоти населення, середньої людності поселень, показник концентрації поселень на певній території, визначення середньої відстані між поселеннями); “Урбанізація як світовий процес” (визначення рівня урбанізації країн і територій світу).

У курсі „Техніко-економічні основи промислового виробництва, сільського господарства і транспорту” розрахункові задачі можна використовувати під час розгляду тем „Природні ресурси та їхня класифікація” (визначення рівня ресурсозабезпеченості країн конкретними видами природних ресурсів); „Паливно-енергетичний комплекс” (визначення показників умовного палива, визначення приведених витрат на видобуток різних видів палива, визначення вартості перевезень різних видів палива транспортними засобами); “Металургійний комплекс” (визначення витрат основної і допоміжної сировини на виробництво сталі й прокату, витрат сировини та електроенергії на виробництво кольорових металів, визначення потреб у транспортних засобах на перевезення сировини тощо); „Агропромисловий комплекс” (обґрунтування доцільності розміщення підприємств харчової промисловості в районах вирощування сировини та в районах споживання продукції).

Наведемо приклади використання розрахункових задач при вивченні студентами педагогічних ВНЗ економічної географії.

У курсі “Техніко-економічні основи промислового виробництва, сільського господарства та транспорту” студенти вивчають особливості функціонування підприємств різних галузей, вчать обґрунтовувати принципи розміщення підприємств різних типів. Реалізації окреслених завдань при вивченні теми “Чорна металургія”, на нашу думку, сприяють такі задачі:

Задача 1

Визначити, якої потужності повинно бути родовище залізної руди, щоб забезпечити роботу металургійного комбінату потужністю 2.5 млн.т прокату на рік на 40 років безперервної роботи, враховуючи, що на виробництво 1т прокату витрачається 2.5 т залізної руди [4,17-18].

Пропонуючи студентам розв’язання задач такого типу, ми не лише активізуємо їхні вміння практично здійснювати елементарні математичні розрахунки, а й сприяємо розвитку логічного мислення. Адже, ознайомившись зі змістом задачі, студент повинен чітко зрозуміти, що вона розв’язується в кілька етапів. Спочатку способом математичних розрахунків треба встановити, яку кількість залізної руди споживає металургійний завод означеної потужності протягом року і лише потім визначити прийнятну потужність родовища на 40 років безперервної роботи.

Задача 2

Визначити ефективність вибору сировинних і паливно-енергетичних баз сучасного металургійного заводу, що проектується в районі м.Твер (Росія) на основі порівняльних техніко-економічних розрахунків транспортних витрат:

1) залізна руда – м. Залізнодорожск (КМА, Росія), коксівне вугілля – м. Воркута (Росія);

2) залізна руда – м. Костомукша (Карелія, Росія), коксівне вугілля – м. Горлівка (Донбас, Україна).

Вартість перевезень 1т вантажу залізницею на 10 км становить 2.5 коп. [4, 17–18].

Пропонуючи такі задачі, ми, з одного боку, сприяємо розвитку в студентів умінь практичного характеру. Адже, щоб обрати один з варіантів постачання металургійного заводу потрібною сировиною, студенти повинні за допомогою карт атласу визначити відстані до залізрудних та вугільних баз за кожним з можливих варіантів, а потім математичними розрахунками, визначити сумарні транспортні витрати.

З іншого боку, розв’язання таких задач сприяє розвитку організаційних та операційних умінь, оскільки після виконання практичних дій кожен студент повинен здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів, узагальнити їх і зробити остаточні висновки.

Ми вважаємо цікавим погляд І.Лов’янової, котра доводить, що розрахункові задачі як засіб навчання в математиці можна використовувати не лише для формування елементів теоретичних знань і пов’язаних

з ними умінь (особливо практичних), а й для контролю за рівнем сформованості знань, умінь та навичок [2, 429].

Уважаємо, що подібний підхід до використання розрахункових задач повністю відповідає поставленій нами меті щодо формування дослідницьких умінь студентів-географів у процесі вивчення економічної географії.

На нашу думку, перевагою розрахункових задач є те, що їх досить зручно використовувати під час проведення поточних та підсумкових контрольних робіт. Таким чином, у викладача з’являється можливість перевіряти рівень сформованості в студентів групи практичних дослідницьких умінь. Адже важко не погодитись із тим, що завдання на побудову графіків або діаграм під час контрольної роботи є більш клопітким і займає значно більше часу.

Пропонуємо один з варіантів підсумкової контрольної роботи з курсу “Географія населення”, де кілька завдань – це розрахункові задачі.

Отже, ми повністю переконані в тому, що використання розрахункових задач під час проведення практичних занять та діагностувальних контрольних робіт з економічної географії у процесі підготовки майбутніх учителів-географів не лише сприяє поглибленню теоретичних знань, а й надає широкі можливості для формування дослідницьких умінь різних груп і своєчасної діагностики їхньої сформованості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовенко Н. Оптимизация качества подготовки специалистов в вузе посредством межпредметных профессиональных задач. – Автореф...к.п.н. – Саратов, 1999. – 23 с.

2. Лов’янова І. Підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до здійснення задачного підходу в навчанні // Зб. наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції “Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища”. – Полтава, 2004. – С. 428–430.

3. Новиков П. Задачи с межпредметным содержанием в средних профессионально-технических училищах. – Минск: Высшая школа, 1979. – 148 с.

4. Пропадуца О.Л. Методичні вказівки до виконання практичних робіт з курсу «Техніко-економічні основи виробництва». – Кіровоград, 2003. – С.17–18.

5. Самойлова Н. Применение межпредметных задач прикладного характера при изучении информатики в техническом вузе // Зб. наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції “Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища”. – Полтава, 2004. – С. 398–401.

6. Шапиро И. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: Кн. для учителя.– М.:Просвещение, 1990. – 96 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миргородська Олена Леонідівна – викладач кафедри географії та геоecології КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів географії.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА Й ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СПІВРОБІТНИКА ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Ігор МИХАЙЛІЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена актуальним проблемам формування і розвитку особистості молодого правоохоронця, розглянуто аксіологічний підхід до проблеми його професійного становлення у сфері професійної освіти.

Аналіз сучасного стану правоохоронної системи України показує, що проблема підготовки й формування її кадрів є сьогодні найважливішою при розв'язанні завдань підвищення якості професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ й ефективного функціонування системи професійної підготовки кваліфікованих міліцейських кадрів, що безпосередньо пов'язане з майбутнім і долею подальшого розвитку правоохоронної системи країни.

Прогностичне вивчення питань, пов'язаних з кадровим потенціалом підрозділів системи МВС, показує, що однією з тенденцій останніх років стає обмеження зростання і навіть скорочення кількості кваліфікованих професіоналів-правоохоронців, зменшення притоку молодих кадрів з числа тих, що закінчили вищі навчальні заклади системи МВС, а це перешкоджає процесам формування висококваліфікованого кадрового ядра правоохоронної системи.

На жаль, сьогодні професійна діяльність співробітників органів внутрішніх справ проходить на фоні очевидних проблем у правоохоронній системі, серед яких найгострішими є низький престиж в суспільстві професії міліціонера й вплив висококваліфікованих кадрів з органів. Водночас працівник міліції часто має низьку мотивацію до службової діяльності, не прагне підвищувати свою кваліфікацію, його професійна діяльність уявляється йому в негативному емоційному забарвленні. При цьому, як показують дослідження, найменша професійна активність спостерігається в молодій групі співробітників ОВС до 30 років, які у принципі повинні виявляти особливі зусилля в нагромадженні професійного багажу. Тому особливості **актуальності** сьогодні набувають питання визначення пріоритетних цінностей правоохоронця в обраній професії і пов'язане з цим підвищення мотивації та активності в професійній діяльності, а це вимагає відповідних рішень та необхідність психологічного-педагогічного дослідження та обґрунтування.

Незважаючи на визнання значущості особистісно-ціннісного начала у всіх сферах людської діяльності (у філософії і логіці, соціології і культурології, загальній і соціальній психології, етиці й естетиці, в галузі природних і гуманітарних наук, у цілому ряді міждисциплінарних досліджень, що торкаються тих або інших сторін сучасних цивілізаційних процесів), а також на народження педагогічної аксіології, визнаної багатьма дослідниками фундаментом духовної і

професійної культури майбутнього фахівця (Ш.Амонашвілі, О.Артамонова, С.Архангельський, А.Мудрик, М.Нікандров, В.Сластьонін, Л.Спірін, А.Щербаков та ін) аксіологія співробітника органів внутрішніх справ як теорія орієнтації його у світі правоохоронних цінностей залишається сферою досі недостатньо розробленою, що створює значні перешкоди в розв'язанні завдань аксіологічного виховання працівників органів захисту правопорядку.

Тому **об'єктом** цього дослідження є визначення теоретичних засад та практичних аспектів формування ціннісного компонента й професійно-значущих ціннісних орієнтацій співробітника міліції, а **предметом** – загальний процес його особистісно-професійного становлення в обраній професії.

Особливості формування ціннісної сфери особистості вивчає педагогічна аксіологія, основи якої розроблялися такими відомими вченими, як С.Ф.Анісімов, О.Г.Здравомислов, М.С.Каган, В.В.Розанов, В.П.Тугаринов.

Загальні особливості виховання моральних та професійних цінностей у працівників ОВС досліджували В.Д. Берназ, О.Ф. Беца, М.М. Козяр. Педагогічні умови розвитку ціннісної сфери особистості правоохоронців як основи професійної культури вивчали такі вчені: М.М. Ібрагімов, В.В. Куличенко, С.С. Сливка, В.Г. Яценко (у контексті формування моральної культури співробітників ОВС), В.П. Бакуменко, С.І. Бражник, С.А. Бублик, К.М.Булденко, В.М. Плишкін (у напрямку формування етики міліцейської служби, естетичної культури працівників ОВС), Ф.В. Алшай, І.Д. Дехтярьов, В.В. Леоненко, В.Т. Лихолоб, С.Г. Любичев, Б.Ф. Чміль (у контексті виховання професійної етики та загальної культури представників різних служб ОВС).

У сучасній психолого-педагогічній і філософській літературі існують різні підходи до визначення цінностей:

- 1) цінність отожднюється з новою ідеєю, що виступає як індивідуальний або соціальний орієнтир;
- 2) цінність сприймається як поширений суб'єктивний образ або уява, що має людський вимір;
- 3) цінності ідентифікуються з культурно-історичними стандартами;
- 4) цінність асоціюється з типом "пристойної" поведінки, з конкретним життєвим стилем.

Ми поділяємо розуміння цінностей В.П. Тугариновим, яке є найбільш ґрунтовним: «Цінність є суттю тих явищ природи та суспільства, що виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу як дійсності або ідеалу [7].

Цінності можуть бути предметними та суб'єктивними. Предметні цінності – це природне благо і зло, культурна спадщина, корисний ефект пізнання, моральне добро і зло, естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів, предмети релігійного поклоніння тощо. Цінність фіксується і визначається через певні життєві уявлення, а її зміст розкривається за допомогою певного комплексу ідей. Але цінність та ідея поняття не тотожні. Ідеї можуть бути істинними й хибними, науковими й релігійними. Вони характеризуються через той тип мислення, який надає їм потрібний імпульс.

Людський світ тим самим не є простою сукупністю об'єктів пізнання або перетворення. Він набуває суб'єктивного значення, переживається людиною як частина її самої, на нього поширюються людські якості та властивості. Предметні цінності і є відображенням значення предметів у людському житті, вони уособлюються людиною в поняттях «позитивного» і «негативного», добра і зла, істинного і хибного, дозволеного і забороненого, справедливого і несправедливого тощо. Саме суб'єктивні цінності є способом і критерієм оцінки людиною навколишньої дійсності й своєї діяльності. Вони є сукупністю настанов та оцінок, імперативів і заборон, ідеалів і принципів, цілей і проєктів, які виконують функцію норм, ustalених орієнтирів поведінки людини, її життєдіяльності. Здатність цінностей бути регуляторами й орієнтирами людських стосунків і поведінки індивідів зумовлена їхнім суспільним характером. Цінності є продуктом колективної діяльності людей – соціальних груп, націй, класів, суспільства. Тому будь-яка цінність формується як суспільна цінність [5, 118].

Дійсно, людина зіставляє свою поведінку з нормою, ідеалом, метою, котра виступає зразком, еталоном. Поняття “добро” і “зло”, “порядок” і “порушення”, “закон” і “злочин”, що мають місце в професійній культурі працівника ОВС, теж слід називати цінностями, а пов'язані з ними погляди та переконання – ціннісними ідеями, котрі можуть оцінюватися як прийнятні або неприйнятні, оптимістичні або песимістичні, активно-творчі або пасивно-споглядальні.

Цінності також більш рухливі, аніж культурно-історичні стандарти. Так у межах однієї культури може пройти зміна ціннісних орієнтацій. Нарешті, цінності далеко не завжди знаходять пряме відображення в соціальній практиці. Наприклад, працівник міліції сприймає доброту і ненасилля як беззаперечну цінність, але при виконанні службових обов'язків змушений використовувати елементи примусу й насилля. Отже, цінність є специфічним компонентом культури, уособлює людський вимір культури, ставлення до форм людського буття, людського існування. Вона характеризує вимір суспільної свідомості, оскільки екстрапольована через людську особистість. Власне цінність – це особистісне ставлення до світу, що виникає не тільки на основі

знань та інформації, але й власного життєвого досвіду людини.

На нашу думку, необхідною умовою успішності процесу професійного становлення співробітника органів внутрішніх справ у процесі його соціалізації у професійній субкультурі є урахування принципів педагогічної аксіології (С.Ф.Анісімов, О.Г.Здравомислов, М.С.Каган, В.В.Розанов, В.П.Тугаринов) [3, 9–11]:

- гуманізму – положення, за яким ціннісні орієнтації – це насамперед відображення ставлення до себе. При цьому відзначається особлива роль емоційно-чуттєвої сфери й оптимально організованої професійної діяльності на основі особистісно важливих цінностей;

- комплексності – згідно з ним ціннісні орієнтації існують і транслуються особистістю як цілісне особистісне утворення, коли в єдине ціле поєднуються загальнолюдські й національні, статеві і вікові, індивідуальні та професійні цінності;

- адекватності – орієнтує на відповідну замішувальну характеристику цінності дійсним зв'язком між суб'єктом та об'єктом, підкреслює залежність ціннісної сфери, закріпленої у професійній культурі особистості, від ціннісних пріоритетів професійної соціальної групи;

- динамізму – забезпечує адекватну соціальну адаптацію особистості до вимог субкультури. Разом із тим – динамізм уможливорює забезпечити стабільність системи ціннісних орієнтацій, зберегти тотожність особистості та професійного колективу;

- емоційної відкритості – дає змогу сформулювати ставлення працівника ОВС до цінностей професійної культури за допомогою духовних почуттів: совісті, поваги, обов'язку, естетичного почуття тощо;

- залученості – допомагає характеризувати цінність із позицій узгодженості з іншими цінностями та здатність цієї цінності уходити в більш широку соціальну аксіологічну систему;

- ієрархічності – передбачає розподіл цінностей у порядку від вищої до нижчої, що дає змогу визначити структуру ціннісних орієнтацій особистості або професійної групи.

Отже, цінність виступає як певний поведінковий орієнтир, що детермінує ставлення людини до себе й навколишнього світу. Відповідно в загальному процесі особистісно-професійного становлення працівників ОВС цінності – це внутрішній, емоційно засвоєний регулятор діяльності правоохоронця, що визначає його ставлення до навколишнього світу й до себе, який моделює зміст і характер його реальної професійної діяльності.

Ми згодні з Н.А.Асташовою [1] та М.М.Козяром [4], що процес інтеріоризації цінностей у загальному процесі професійного становлення працівника ОВС можна подати у вигляді певного ланцюга психічних реакцій та педагогічних дій: залучення у процес професійної освіти й соціалізації ціннісних об'єктів – розкриття цінностей співробітників ОВС – виклик

особистісної емоційної позитивної реакції – фіксація цієї реакції – генералізація стосунків – усвідомлення цінностей – корекція ціннісних ставлень на основі сформованих у професійній субкультурі уявлень про ідеальний рівень цінностей. Але цей процес досить складний і довготривалий.

Проведене нами анкетування курсантів першопочаткової підготовки Навчального центру підготовки працівників органів внутрішніх справ при УМВС України в Кіровоградській області щодо ранжування цінностей субкультури працівників ОВС лише оголило ряд моментів (суперечностей), які виникають у процесі становлення фахівця-правоохоронця. Зокрема, слід визнати, що на даний момент, перебуваючи на самому початку свого професійного становлення, курсанти характеризуються невідповідністю між проголошуваними цінностями й вимогами, які ставляться до міліцейської професії. Звичайно, говорити про становлення фахівця-професіонала можна тільки через 5–6-років роботи співробітника за фахом після закінчення навчального закладу. Курсанту належить ще пройти цей шлях ідентифікації з професією, йдучи по якому він і обростає професійними цінностями, без котрих будь-який фахівець – не фахівець. У цьому разі ми вказуємо на те, що замислюватися про виховання певного інваріантного набору цінностей, що супроводжують міліцейську професію, необхідно саме в навчальному закладі, разом із вихованням і ціннісного відношення до професії в цілому.

Результати дослідження системи цінностей вказують на невисоку значущість для курсантів таких життєвих сфер, як чуйність, принциповість, професіоналізм, товарищівість, культурність, служіння людям, що є невід’ємною складовою (ядром) професійної культури правоохоронця.

Звичайно, курсант ще далеко не фахівець-професіонал і чекати від молодшої людини в цьому віці повної ідентифікації з професією було б неправильно (і наївно). Адже не кожна людина і в зрілому віці демонструє високий рівень професійної культури. Тут хотілося б сказати про інше й задатися наступним питанням: чи займається професійне навчання побудовою ціннісного світу майбутнього співробітника правоохоронних органів, який готує себе до роботи в правоохоронній сфері; чи піклується командно-викладацький склад про створення умов для становлення системи професійних цінностей майбутніх захисників правопорядку? Уважаємо, що планомірна (добре організована) робота в цьому напрямку все ж таки не ведеться. Традиційно критеріями ефективності освітнього процесу використовується лише система знань, умінь і навичок (ЗУН), які засвоюються курсантами протягом періоду навчання. Виходячи саме з цього, виставляються як поточні, так і підсумкові оцінки курсантам. Проте якщо взяти до уваги той факт, що навчальний заклад покликаний готувати (виховувати)

фахівця в тій чи іншій області, а процес виховання професіонала декілька ширший за просту трансляцію курсанту ЗУН, то разом з останніми навчальний заклад повинен турбуватися і про становлення професійної культури своїх випускників. Таким чином, окрім успішності з предметів, необхідно враховувати і те, якою мірою навчання сприяє становленню як базисної, так і професійної культури майбутнього правоохоронця, інтеріоризації професійних цінностей.

Спробуємо визначити місце цінностей професійної субкультури та пов’язаних з ними ціннісних орієнтацій у структурі професійної культури працівників ОВС. Систематизація й узагальнення теоретичних положень цієї проблеми в науково-педагогічній літературі, власна науково-дослідна робота і врахування структури об’єктивного виразу професійної культури у культурологічних дослідженнях дали змогу нам виокремити загальні структурні компоненти у особистісному вияві професійної культури працівників ОВС [5, 119]. Слід констатувати пріоритетне значення професійно-світоглядного компонента, що визначається рівнем загальної та професійної освіти, інтегрує цілісне усвідомлення змісту й функцій професійної культури, системи загальнолюдських та професійних цінностей і визначає на їхній основі життєву мету, життєву та професійну позицію, мету професійної діяльності та сенс життя професіонала-правоохоронця й та професійної моральності, яка містить сукупність сформованих цінностей, смислів та ідеалів, внутрішніх мотивів та установок професійної діяльності, систему інтеріоризованих норм і традицій професійної субкультури, професійно значущі психологічні якості, готовність діяти в нестандартних та критичних ситуаціях у змісті професійної культури правоохоронців.

Отже, визначаючи місце цінностей і ціннісних орієнтацій як основи професійної культури в загальному процесі професійного становлення працівників органів внутрішніх справ, слід враховувати основні способи поширення і сприйняття культури (механізми тиражування культури, сублімації, проєкції, ідентифікації), розроблені в працях філософів М.Бубера, М.Бахтіна, Е.Левінаса та інших прибічників діалогу поліфонії в культурі [2], соціологів З.Бжезинського, Г. Енценсбергера, П.Гуревича, психологів З.Фрейда, Т.Адорно та інших. Отже, основними способами формування професійних ціннісних орієнтацій правоохоронців потрібно вважати виховання в процесі професійного навчання та службової діяльності, а також соціалізацію у професійній субкультурі.

Розглядаючи ціннісні орієнтації як систему ціннісних зв’язків, вчені (Б.Ананьєв, О. Асмолов, П. Гальперін, В. Петровський, К. Роджерс, В. Франкл тощо) доводять, що процес становлення цих зв’язків безперервний і пов’язаний з розвитком потреб людини.

З цим погоджується В.О.Ядов, який відзначає, що ціннісні орієнтації уявляють собою синтез знань,

почуттів та прагнень, відіграють важливу роль не тільки в усвідомленні сенсу життя, його цілей, а й становлять фундамент для самоутвердження особистості, визначають життєву позицію стосовно всіх сфер суспільного життя [9, 110], і тому процес формування цих цінностей досить складний і довготривалий.

Ціннісні орієнтації виявляються в сенсоутворювальній діяльності, у ситуаціях вибору, пов'язаних з переусвідомленням усього того, що є життєво важливим для особистості, які передбачають вільний вибір вчинку та особисту відповідальність за нього. На наш погляд, формування ціннісних орієнтацій як компонента професійної культури працівників ОВС може відбуватися протягом таких етапів:

- 1) уявлення цінностей працівників ОВС;
- 2) усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю;
- 3) прийняття ціннісної орієнтації;
- 4) реалізація ціннісної орієнтації в діяльності й поведінці;
- 5) закріплення ціннісної орієнтації в спрямованості особистості, у компонентах професійної культури;
- 6) актуалізація ціннісної орієнтації у професійній культурі як якості особистості правоохоронця.

Формування ціннісного ядра професійної культури працівників ОВС може відбуватися як у процесі навчально-виховного процесу в навчальних закладах та під час службової підготовки, так і під час взаємодії правоохоронця в межах професійної субкультури. Необхідними умовами ефективності педагогічних впливів на цьому етапі є: по-перше, сформованість відповідних ціннісних орієнтацій, високого рівня професійної культури в осіб, які здійснюють виховний вплив; по-друге, достатній рівень розвитку комунікативної культури у працівників ОВС; по-третє, зрозумілість соціокультурних установок, їхня відповідність особистим життєвим смислам та ідеалам правоохоронців, свобода вибору певного варіанта цінностей.

Крім того, розглядаючи формування цінностей як системного компонента професійної культури працівників ОВС, основу їхніх сенсожиттєвих орієнтацій, слід урахувати особливості професійної діяльності правоохоронців, пов'язані з екстремальними ситуаціями, що є повсякденною нормою. Варто погодитися з В.Е. Чудновським [8], що екстремальність професій створює специфічні умови для соціалізації працівників ОВС, неоднозначно впливає на формування життєвих цінностей і сенсу життя.

На основі експериментальної роботи зі співробітниками ДАІ Н.А. Гришина та В.Е. Чудновський виокремлюють три групи правоохоронців за характером впливу професій на становлення ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій.

1. Група професійної та особистісної дезадаптації. Екстремальність професій стає для представників цієї групи непосильним випробуванням, і врешті-решт вони полишають службу.

2. Група "пасивної адаптації", для якої характерна "нестійка рівновага" між вимогами професії та рівнем їхньої реалізації. Це співробітники, які звикають до службових труднощів як до життєвої необхідності і в той же час не отримують задоволення від професійної діяльності, котра обмежується лише пасивним виконанням поставлених завдань.

3. Група активного самовдосконалення. При цьому професійне й особисте самовдосконалення стає для правоохоронців єдиним, взаємопов'язаним процесом; відбувається підвищення значущості професій до рівня сенсу життя [8].

Отже, ми можемо зробити висновки, що тільки в третій групі співробітників ОВС є сформованою професійна культура, котра виконує захисну та сенсоутворювальну функцію у професійній діяльності та житті правоохоронців. Відповідно критерієм сформованості професійної культури в працівників ОВС у загальному процесі професійного становлення є наявність таких особистісних якостей, як зібраність, організованість, здатність швидко орієнтуватись і змінювати свою поведінку при ускладненні ситуації, а також філософське ставлення до життя, глибоке розуміння життєвих цінностей. Для них це сукупність цінностей, що формують сенс життя і виступають як мета професійного самовдосконалення, як намагання і можливість допомагати людям, що потрапили в біду. Крім того, саме такий сенс життя є метою самореалізації особистості професіонала, допомагає відійти від кола вузькоособистісних інтересів, пом'якшує вплив екстремальних ситуацій та стресів.

Усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення як шляху самореалізації можливе тільки за умови повної ідентифікації ціннісних орієнтацій та установок професійної культури, ієрархії суб'єктивно значущих особистісних цінностей.

Тільки в цьому разі ціннісна орієнтація набуває сенсоутворювальної функції, а професійна культура є регулятором й основою для професійної діяльності.

Враховуючи, що під самореалізацією В.В.Радул розуміє процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого б вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для впровадження досвіду в реальну діяльність, у визнанні цих досягнень іншими [6, 28], доречно виокремити умови формування ціннісних орієнтацій як регулятора процесу самореалізації і компонента професійної культури працівників ОВС.

Спираючись на дослідження Н.А. Асташової, А.Г. Здравомислова, М.С. Колана, В.П. Тугаринова, на нашу думку, слід виокремити такі умови формування аксіологічного компонента професійної культури працівників ОВС у загальному процесі особистісно-професійного становлення:

1. Вільний розвиток позитивно значущої ціннісної орієнтації.

2. Глибоке осмислення усвідомленої ціннісної орієнтації.

3. Системне співвідношення особистих ціннісних орієнтацій з цінностями професійної субкультури.

4. Задіяння значущих ціннісних орієнтацій професійної культури в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях.

5. Самостійний пошук нових професійно й особистісно привабливих цінностей.

6. Виокремлення аксіологічних тенденцій у професійній освіті, службовій підготовці та виховній роботі.

Таким чином, аксіологічний підхід до проблем професійного становлення особистості співробітника органів внутрішніх справ дає змогу аналізувати й загальні закономірності розвитку його особистості як носія загальнолюдських і професійних цінностей, і процес формування системи ціннісних орієнтацій у професійній освіті й службовій діяльності, досліджувати можливі способи проникнення теорії цінностей у процес методологічного оснащення професійної освіти і професійної підготовки правоохоронців, а також розглядати загальний вплив ціннісних парадигм на практичну діяльність кожного співробітника правоохоронних органів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8 – 13.

2. Гуревич П.С. Человек как предмет философской антропологии: методологические аспекты // Личность. Культура. Общество – 2001. – Т.3. – С. 52 – 68.

3. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Наука, 1986. – 351 с.

4. Козьяр М.М. Педагогічні основи виховання у курсантів навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 1998. – 166 с.

5. Михайліченко І.В. Ціннісні засади формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ // Наукові записки. – Випуск 54. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – 220 с.

6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

7. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.

8. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах смысла жизни // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 82 – 89.

9. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология: история, теория, эмпирические исследования. – Л., 1979. – С. 106 – 120.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайліченко Ігор Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження професійного становлення і педагогічних умов формування професійної культури працівників ОВС.

СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Роман МОНАРЬОВ (Кіровоград)

У даній статті автор пропонує аналіз спрямованості особистості в структурі реалізації активності вчителем.

Будь-яка цілеспрямована діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, включало її в ці відносини, забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних відносин і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити “новий крок” на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організованою так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин. Цим положенням й стверджується актуальність даної статті.

Активність відрізняє людину, так як й будь-яка інша особливість її поведінки. “Людина є “homo technicus” й “homo socialist”. Звідси зрозуміло, - зауважує П.П. Блонський, - в чому вбачається ключ до розгадування поведінки людини. Цей ключ - технічна діяльність людського суспільства. Суспільне виробництво є тим

базисом, на якому базується поведінка людства...” [1, с. 44].

“Особистість є істотою соціальною в справжньому смислі слова, повторюючи не свої особливі, а загальні для усіх погляди, виконуючи загальні для усіх звичаї, виявляючи у відомих випадках загальні усім дії... Людина в суспільстві безумовно підпорядкована суспільним вимогам” [2, с.11].

Об'єкт даної публікації - розвиток активності вчителя.

Предмет - вплив спрямованості особистості на розвиток активності вчителя.

Проблема розвитку активності особистості майбутнього учителя тісно пов'язана із її становленням залежно від цілеспрямованого педагогічного впливу. Ряд науковців цілеспрямованість відносять до складників самовизначення особистості. Так, наприклад, С.Л.Рубінштейн вважає: Відповідно до основних сфер життєдіяльності у структурі самовизначення можна виокремити його відносно самостійні різновиди: соціальне, професійне, громадсько-політичне, сімейне, у сфері спілкування. Центральним тут є соціальне самовизначення — інтеграція молоді в

основні компоненти соціальної структури суспільства. Соціальне самовизначення безпосередньо пов'язане із вибором професії, результатом якого є не лише отримана професія, а й новий трудовий колектив, до якого вступає молодь” [3, с. 42].

В.І.Журавльов, аналізуючи розвиток особистості школярів та студентів, використовує таке поняття життєвого самовизначення:” Це — процес змін суспільного стану виховання на межі шкільного та післяшкільного періоду, які регулюються педагогічними і соціальними факторами, процес, який характеризується певними ознаками...” [4, с. 185]. Звідси слідує, що життєве самовизначення молоді, яка навчається, характеризується в основному його професійною спрямованістю. Звідси активність майбутнього учителя проявляється як риса особистості, яка самовизначилася. Так, на думку окремих авторів, активність „виражає рівень реалізації функціональних особливостей соціальної спільності, рівень загальної соціальності особистості, її внутрішню потребу..., рівень прийняття цінностей суспільства...” [5, с. 6].

Одним із показників цілісності природи людини є цілеспрямованість, здатність планувати й досягати певних цілей, що, у свою чергу, визначається спрямованістю особистості. Спрямованість особистості — це ціннісно-орієнтаційна категоризація її свідомості. Спрямованість особистості визначає всю систему її спонукань, її стратегічні й тактичні цілі, які регулюють діяльність особистості.

Свій вияв спрямованість знаходить у таких визначальних особистісних феноменах, як потреба, установки, ціннісні орієнтації, інтереси, цілі, ідеали. Існують різні визначення й характеристики спрямованості.

В.Н.Мясищев у середині ХХ століття говорив про багатоманітність відносин, що визначає багатосторонність та багатство особистості, як такий, синтетичний продукт історії розвитку, що утворився, і який потребує виділення у структурі особистості домінуючих відносин, які характеризують її спрямованість [6, с. 10].

Досліджуючи такі поняття, як спрямованість, потреби, мотиви й цілі, В.Г.Крисько спеціально виділяє поняття „світогляд особистості”: Це сформована система переконань, наукових поглядів на природу, суспільство, людські стосунки, яка стала внутрішнім досягненням особистості й відклалася у свідомості у вигляді певних життєвих цілей та інтересів, відносин, позицій [7, с. 158-159].

М.І.Єнікеєв розрізняє такі особливості спрямованості особистості:

- соціальна значущість стосунків особистості, рівень їх суспільної цінності - моральність її буденної поведінки, відповідність поведінки особистості прогресивним соціальним ідеям, ідейність особистості;

- різноманітність потреб особистості, широта її інтересів та визначеність центральних, стрижневих інтересів
- цілеспрямованість особистості;
- ступінь стійкості відносин - послідовність та принциповість особистості, цільність особистості [8, с. 121-122].

Завдяки своїй спрямованості люди здатні долати перешкоди, докладати зусилля і йти своїм життєвим курсом. Ще у 30-х роках ХХ ст. Олпорт, Вернон та Ліндзі виділяли шість типів ціннісних орієнтацій у відповідності із спрямованістю основних інтересів: до теорії, методології, науки; до економіки; до політики, ідеології; до соціальних інститутів; до релігії й обрядів; до мистецтва, літератури, прекрасного. В основі знаходиться відома типологія Е.Шпрангера, де він виділяє шість типів особистості: теоретичний, економічний, політичний, соціальний, релігійний та естетичний [8].

Особливу зацікавленість становлять спроби створення узагальнених теорій побудови й функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості. Досить яскраво це показано в працях М.Рокича. Він визначає ціннісні орієнтації як „абстрактні ідеї, позитивні або негативні, не пов'язані із відповідним об'єктом або ситуацією, що показують людські переконання про типи поведінки й переважаючої меті”, як „... стійке переконання те, що будь-яка мета індивідуального існування, що будь-який образ дій є з особистої й суспільної точок зору переважаючими у будь-яких ситуаціях” [9, с. 5].

М.Рокич вибудовує свою типологію на таких принципах:

- 1) порівняно не велике загальне число цінностей, що є досягненням людини,
- 2) усі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоч і різною мірою;
- 3) цінності організовані в системи;
- 4) джерела людських цінностей виявляються в культурі, суспільстві його інститутах та особистості;
- 5) вплив цінностей прослідковується практично в усіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення [9, с. 30].

М.Рокич розрізняє два класи цінностей — термінальні та інструментальні. Термінальні цінності він визначає як переконання в тому, що якась мета індивідуального існування з особистої й суспільної точок зору полягає у тому, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності - як переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої й суспільної точок зору переважаючим у будь-яких ситуаціях [9, с. 160]. Розведення термінальних та інструментальних цінностей відтворює їх поділ на цінності-цілі та цінності-засоби.

Об'єктивно формується проблема - чому виникає можливість і потреба дієвого ставлення індивіда до дійсності, що зумовлюють здатність такого ставлення (й самоставлення), яка сама структурує складноорганізовану, але вже суб'єктно задану потребу зростання можливостей й зростання потреб - від самоставлення до самопізнання, до самоактуалізації, до самовираження, до самореалізації, у їх зумовленості та ієрархічній залежності у процесі розвитку людини як суб'єкта в онтогенезі, філогенезі, у культурно-історичному здійсненні соціальної еволюції.

Потреба та необхідність встановлювати нові невідомі у світі іншого живого зв'язки із особами собі подібними, формується на зовсім нових засадах, започатковуючись у процесі антропогенезу. Вона зумовлюється, по-перше, такою сутнісно значущою особливістю діяльності людини, що розвивається, як наявними у ній специфічними протиріччями - між індивідуальним характером здійснення діяльності перш за все із виробництва праці, з одного боку, та існування людини взагалі, з іншого, й далі, між її індивідуальним, цілеспрямованим здійсненням, по-друге, та об'єктивною необхідністю зв'язків з іншими індивідами, необхідністю, що визначається фіксованими способами дій знаряддями праці, багатократним їх використанням, характером продукту праці, особливостями колективно значущих цілей удосконалення, накопиченням дієвого потенціалу їх тощо. Специфікою відповідній структурній організації діяльності у розширеному варіанті її розуміння є, зокрема, те, що між метою діяльності і дією з її реалізації встановлювалося відношення до дії, її оцінка для себе по відношенню до цієї дії. Це був особливий спосіб існування живого, який передбачав активну позицію у його здійсненні, передбачав суб'єкт дії, суб'єкт діяльності, здатний до відтворення особливої соціальної форми життя, у якій відношення й самовідношення стають необхідною умовою його існування.

Неготовність сучасного учителя до досягнення високої якості освіти багато у чому зумовлена сцієнтистською спрямованістю особистих професійних установок, застарілими психолого-педагогічними знаннями, що приводить до домінування монологічних методів навчання. Орієнтація вчителя на репродуктивну методичку визначає якість загальної середньої освіти, яка суспільством та державою визнається недостатньою.

Знаннієоцентристська позиція вчителя затруднює використання нових освітніх технологій (навчальних дискусій, навчальних конференцій, відеотренінгів, комп'ютерних інформаційно-пізнавальних та контролюючих програмних засобів тощо) у якості форм, методів та прийомів, що надають навчанням й вихованню діалогічність, творчу спрямованість, емоційну забарвленість, що стимулює становлення суб'єктності вихованців, розвиток їх пізнавальної самостійності, толерантності. Професійна

ментальність сучасного учителя, що розуміється як образ думок, духовних установок та стиль педагогічної діяльності, часто негативно впливає на динаміку кількісного і якісного розвитку вчительства як соціально-професійної групи, і на процес становлення самосвідомості.

Професійний розвиток невіддільний від особистісного - в основі обох знаходиться принцип саморозвитку, що зумовлює здібності людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення.

До важливого фактора розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала відносять усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самоздійснення у праці, тобто потреба у підвищенні рівня професійної свідомості.

За С.Л.Рубінштейном, самосвідомість — це перш за все визначення свого способу життя, усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного й професійного зростання [10], що спонукає до постійного експериментування, творчого пошуку, вирішення проблем соціального й професійного розвитку: робити вибір - відчувати свободу, з одного боку, й бути відповідальним за все, що відбувається та відбудеться, - з іншого.

Активне бажання керувати собою виникає за умови, коли відбувається усвідомлення необхідності та можливостей самоврядування. Це відбувається об'єктивно, без зовнішнього тиску, у міру входження індивіда у самостійне життя. Здатність до самоврядування формується на основі власної оцінки фактичного розвитку особистісних якостей та їх порівняння з аналогічними якостями своїх ровесників або свого ідеалу. Це порівняння спрямовується бажаною й досягненням метою бути схожим на ровесників та обраний ідеал. У результаті відбувається корегування у ієрархії значущості якостей у бік зближення з портретом референтної групи.

Оскільки таких груп може бути велика кількість, необхідно в міру можливостей конкретизувати зміст, ієрархію та ступінь вираженості самооцінки якостей, характерних її представникам.

Часто у науковій літературі актуалізується роль і значущість самооцінки у структурі спрямованості особистості. Самооцінка як значуща характеристика спрямованості особистості має складну структурно-динамічну будову. При її вивченні звично виокремлюють два аспекти: процес, коли розкриваються шляхи, способи та умови її виникнення, розвитку, функціонування, та результат, коли виявляється система знань людини про себе та її ставлення до себе. У структурі самооцінки існує два взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, що містить знання людини про себе різного ступеня узагальненості, та афективний, фіксує хвилювання людини стосовно знань про себе. Розвиток кожного із цих компонентів має свою специфіку, тому у їх єдності втілюється внутрішньо диференційований характер.

Вступ до вищого навчального закладу й перебування в ньому пов'язані з інтелектуальною працею, що супроводжується певними вольовими зусиллями. Нарощування знань у процесі навчання забезпечує розвиток інтелекту, здатності до творчості. Навчання у виш змушує студента вступати у різноманітні соціальні стосунки, вирішувати питання, що стосуються взаємодії та співпраці з іншими людьми.

У своєму дослідженні ми здійснили вимірювання самооцінки, що будується на примусовому ранжуванні списку із 20 якостей, які, за нашим припущенням, найбільшою мірою відбивають загальну самооцінку студента та забезпечують навчання, спілкування й відпочинок, а також потребу у самоповазі особистості.

У загальному списку, впорядкованому за алфавітом, подані 4 умовні групи по 5 якостей у кожній: фізичні — швидкість, витривалість, гнучкість, спритність, сила; соціальні — вірність, доброта, відвертість, комунікативність, скромність; інтелектуальні — критичність розуму, зацікавленість, гострота розуму, винахідливість, творчий розум; вольові - наполегливість, самовладання, самостійність, сміливість, цілеспрямованість. Студенти двічі ранжували цей список, складаючи портрети свого ідеального й реального „Я”: „хочу бути таким(такою)” та „зараз я такий (така)”.

Опитування проводилося на початку лекції на потоці. Після певного роз'яснення були роздані бланки з переліком зазначених якостей та пропонувалося зробити коротку усну характеристику змісту кожної із них, що повинно було сприяти розумінню їх значення. Відповідно до інструкції на початку потрібно було описати свій ідеал. Для цього студенти зправа від переліку якостей послідовно ставили числа від 1 до 20, номеруючи якості у порядку їх зменшення за ступенем значущості. Чим більше число, тим менш значуща якість у суб'єктивному уявленні студента про своє майбутнє. Після цього етапу анкетний листок перегинався так, щоб стовпчик чисел, що характеризують ідеал, виявився на звороті. У другій інструкції за таким же принципом пропонувалося описати себе у даний період життя: зліва від переліку прономерувати усі якості - від найбільш до найменш вираженої. Опитувальний листок потрібно було підписати.

У оцінках ідеального та реального „Я” доцільно враховувати тільки явно переважаючі й менш вагомі якості. Підраховувалася відносна частота якості, що зустрічається на перших та останніх 5 місцях. На цій основі здійснювалося ранжування якостей та підраховувався процент вияву даної якості у групі, тих якостей, що виділяються.

Для виявлення зв'язків між ієрархіями якостей у ідеальному та реальному „Я” юнаків та дівчат ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (Яз). Для попарного зіставлення вибірок за

частою вияву ефекту, що нас цікавить, беремо багатофункціональний статистичний критерій - кутове перетворення Фішера (χ^2). Усі отримані дані мають рівень статистичної значущості $P < 0,01$.

На основі отриманих даних зафіксовані такі ситуації:

- достовірно подібними є ієрархії якостей в ідеальному та реальному „Я” юнаків та дівчат;
- ідеал дівчат практично подібний до уявлень юнаків про себе ($R_s = 0,83$), а ідеал юнаків більш дистанційований від реального „Я” дівчат ($R_s = 0,57$);
- реальне „Я” юнаків та дівчат більш подібне ($R_s = 0,83$), ніж „Я” ідеальне ($R_s = 75$);
- самооцінка дівчат як результат порівняння ідеального та реального „Я” дещо вища, ніж самооцінка юнаків;
- найбільш розвинені у даний час у респондентів такі якості (%): у педагогів-психологів (дівчат) - доброта (53), комунікативність (50), вірність (46), відвертість (45), самостійність (38), допитливість (36); у дівчат-педагогів — доброта (58), комунікативність (49), відвертість (47), цілеспрямованість (46), вірність (44), самостійність (40), порядність (37); у юнаків-педагогів - цілеспрямованість (51), доброта (47), наполегливість (35), комунікабельність (35), винахідливість (36).

Якщо вибрати по одній із найбільш розвинених якостей у кожній групі, то виявиться, що у педагогів-психологів це доброта, винахідливість, самостійність, витривалість; у дівчат-педагогів - добро, винахідливість, цілеспрямованість, витривалість; у юнаків-педагогів - доброта, винахідливість, цілеспрямованість, витривалість.

Як бажаними для розвитку в майбутньому виділяються такі якості (%):

- для педагогів-психологів - цілеспрямованість (68), самостійність (55), самоволодіння (47), доброта (41), комунікабельність (40). Наполегливість (36); для дівчат-педагогів - цілеспрямованість (57), доброта (57), комунікабельність (47), відвертість (45), самостійність (44), самоволодіння (40), вірність (37); для юнаків-педагогів - цілеспрямованість (65), винахідливість (44), самостійність (43), доброта (39), наполегливість (38), самоволодіння (37). Вибираючи по одній із найбільш бажаних для наступного розвитку у кожній групі якостей, ми виявили, що у педагогів-психологів це доброта, творчий розум, цілеспрямованість, витривалість; у дівчат-педагогів — доброта, винахідливість, цілеспрямованість, витривалість; у юнаків-педагогів - доброта, винахідливість, цілеспрямованість, витривалість.

Якщо вибрати по одній найменш розвиненій якості із числа соціальних, інтелектуальних, вольових та фізичних, то виявляється, що у педагогів-психологів це скромність, творчий розум, сміливість, сила; у дівчат-педагогів - скромність, критичність розуму, сміливість, сила; у юнаків-педагогів - скромність, критичність розуму, наполегливість, гнучкість.

Середній ранг груп якостей, що оцінюються такий. Середня сума місць якостей, об'єднаних за групами для усієї сукупності (430 осіб), в оцінці реального та ідеального „Я” становить: фізичні якості - 16,9 та 16,9; інтелектуальні - 11,7 та 10,6; соціальні - 4,9 та 8,2; вольові - 8,6 та 5,2. Існує певна перевага у розвитку вольових якостей за рахунок відносного знецінення соціальних. Практично більшість студентів надають перевагу розвитку психологічних якостей перед фізичними.

Матеріал даної статті дає можливість переконатися у тому, що спрямованість особистості майбутнього учителя є однією із визначальних умов формування його соціальної активності. Показано, що з допомогою такої визначальної характеристики спрямованості як самооцінка, нам вдалося виокремити деякі якості та характеристики студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. П.П. Блонський. Очерк научной психологии. — 1957.

2. В.М. Бехтерев. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946.
4. Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. - Ростов-на-Дону, 1972. - 206 с.
5. Социальная активность как мера самостоятельности личности // Творчество и философия. - К., 1989.
6. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. - М., 1956.
7. Крысько В.Г. Психология в схемах и таблицах. - М.: Хервест; М.: АСТ, 2000.
8. Общая психология. - М.: Приор-издат, 2002.
9. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values // A theory of organization and change. - San Francisco, 1972.
- Ю.Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Монарьов Роман – магістрант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей соціально-професійного становлення вчителя.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

Стаття висвітлює специфіку, зміст та форми інструментально-виконавської діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи. У ній проаналізовано науково-методичний та практичний досвід підготовки студентів мистецьких факультетів в інструментальних класах, накреслено способи оптимізації цього процесу з урахуванням сучасних вимог.

Актуальність дослідження. Музичні заняття в загальноосвітній школі мають свою специфіку та виконують важливі функції: естетичну, пізнавальну, виховну. Протягом багатьох років робота вітчизняних музичних педагогів та методистів спрямована на пошук такої концепції, яка природно й органічно пов'язала б музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Успішна реалізація цього завдання залежить від особистості вчителя музики, його світогляду та рівня професійної підготовки.

Створення при загальноосвітніх школах центрів естетичного виховання школярів значно розширює і водночас поглиблює вимоги до інструментальної підготовки музичних фахівців, які однаково майстерно повинні виконувати роль викладача і концертмейстера, акомпаніатора й ілюстратора, соліста (вокаліста, інструменталіста) й лектора. Підготовка до цих видів фахової діяльності передбачена програмами та здійснюється на заняттях з основного та додаткового музичних інструментів, оркестрового та концертмейстерського класів, інструментального ансамблю. Повноцінна музично-інструментальна підготовка студентів неможлива без міжпредметних зв'язків. Особливо важливою є взаємодія з такими дисциплінами, як хорове диригування, сольний спів,

вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар, історія музики, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, аранжування, методика музичного виховання. Таке всебічне засвоєння шкільного репертуару (як інструментального, так і вокально-хорового) готує майбутніх учителів до різноманітних видів музично-педагогічної діяльності: проведення уроків музики, керівництва музичними гуртками (хорами, оркестрами, вокальними та інструментальними ансамблями), викладання окремих музичних дисциплін в естетичних центрах, виконання функцій концертмейстера (хору, ансамблю, оркестру), акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам).

Постановка проблеми. Слід зазначити, що в музично-інструментальній підготовці студентів мистецького факультету є прогалини. Художнє навчання та виховання школярів здійснюється за трьома мистецькими напрямками: музика, хореографія, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво. Так, наприклад, проведення занять з хореографії потребує музичного супроводу, але випускники музично-педагогічних та мистецьких факультетів зовсім не готові до здійснення такого специфічного виду діяльності. Особливість концертмейстерської роботи в хореографічному класі полягає у тому, що треба вміти виконувати на інструменті супровід до тренажних вправ та навчально-концертного репертуару для різних вікових груп у різних стилях та жанрах (класичному, народно-сценічному, бальному, сучасному та інших). Також

необхідно знати хореографічну термінологію французькою мовою. Навчальними планами музичних училищ та консерваторій така підготовка студентів-інструменталістів також не передбачена. Побуває думка, що цього можна навчитися безпосередньо в хореографічному класі або на репетиціях шкільного танцювального гуртка. Як свідчить практика, майстерно з цією роботою справляються лише обдаровані від природи музиканти після певного строку роботи з викладачем-хореографом. Але ж сучасна система художнього навчання школярів та студентів розширює можливості працевлаштування випускників-музикантів у хореографічних навчальних закладах, на хореографічних відділеннях педагогічних університетів та училищ культури, у дитячо-юнацьких та естетичних центрах, творчих колективах, де концертмейстеру потрібно вільно володіти різножанровим та різностильовим репертуаром.

Ми вважаємо, що навички такої діяльності необхідно прищеплювати ще в педагогічному університеті, навчаючи студентів за спеціально розробленою методикою, що ґрунтується на принципах інтегративного підходу, поєднує традиційні та нові методи інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, оптимізує весь процес навчання. Виконання цих вимог передбачає удосконалення змісту, форм і методів навчання студентів в інструментально-виконавських класах.

Мета і завдання дослідження: розкрити специфіку, зміст та форми інструментально-виконавської діяльності сучасного вчителя музики; проаналізувати науково-методичний та практичний досвід підготовки студентів музичних факультетів і відділень в інструментальних класах; накреслити способи оптимізації цього процесу з урахуванням сучасних вимог.

Розробленість проблеми. Інструментально-виконавська підготовка є складовим компонентом системи професійного навчання майбутнього вчителя музики у вищому педагогічному закладі освіти. Її зміст, функції, основні закономірності та принципи побудови вже досліджувалися вітчизняними вченими. Окремі аспекти цього виду фахової діяльності знайшли відображення у спеціальних публікаціях О.О.Апраксіної, Л.Г.Арчажникової, А.Г.Бутник, Р.А.Верхолаз, Г.Г.Голик, Л.П.Гончаренко, Л.В.Гусейнової, Д.Б.Кабалевського, Т.І.Карнаухової, М.І.Корецького, О.Д.Ляшенко, А.Ф.Назарова, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, Т.М.Пляченко., О.П.Рудницької, З.В.Румянцевой, Г.М.Ципіна, О.П.Щолокової. Методичні основи виконавської підготовки студентів-піаністів спеціальних музичних навчальних закладах викладено в працях Л.Г.Баренбойма, Г.Г.Нейгауза, А.П.Щапова та ін.

Рівень професійної підготовки сучасного вчителя музики визначається сформованістю системи знань,

умінь і навичок з чотирьох циклів: психолого-педагогічного, музично-теоретичного, інструментально-виконавського та вокально-хорового. Інструментально-виконавська підготовка передбачає опанування навичок музично-виконавської (сольної, ансамблевої, оркестрової) та концертмейстерської діяльності, а також засвоєння методики навчання гри на музичному інструменті. Не випадково з усіх умінь учителя музики вітчизняні та зарубіжні вчені й музиканти-методисти насамперед відзначають уміння володіти інструментом, тому що аудіозапис музичного твору може бути лише доповненням до живого виконання, а не механічною заміною його. І це дуже важливо, бо гра вчителя на інструменті пов'язана з більшим емоційним впливом музики на школярів. Крім цього, при такому виконанні вчитель може зупинитися і повторити необхідний фрагмент, акцентуючи увагу дітей на окремих моментах музичної виразності. Виконання концертмейстерських функцій (як на уроках музики, так і в позакласній роботі) без живого виконання практично не можливе, коли треба декілька разів підряд повторювати певну музичну фразу, закріплюючи вокально-хорові навички учнів. Для концертного ж виконання супроводу до вокальних, хорових чи хореографічних творів сучасні вчителі музики використовують аудіозаписи на аналогових та цифрових носіях. І, насамкінець, учитель, який вільно володіє інструментом (а ще краще кількома інструментами) завжди буде мати більший авторитет в учнів, ніж той, що відчуває себе скуто з інструментом у руках, не вміє грати на слух, погано читає з листа, не вміє імпровізувати.

Виконуючи різноманітні твори, вчитель знайомить школярів з історією цих творів, вчить розрізняти стильові та жанрові особливості, визначати засоби художньої виразності різних композиторських шкіл, допомагає розпізнавати основні риси музичних складів – гомофонно-гармонічного та поліфонічного. Самому ж учителю гра на музичному інструменті дає дуже багато: опановуючи закони виконавської діяльності і вдосконалюючи своє вміння, він вчиться переносити основні принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на музично-виконавську діяльність дітей.

Виконуючи на уроці роль соліста, ілюстратора, акомпаніатора, вчитель музики і в позакласній музично-просвітницькій та виховній роботі використовує своє вміння грати на інструменті (проведення лекцій-концертів та музичних бесід, репетицій шкільних музичних колективів).

Виконавська діяльність у всіх її проявах зміцнює авторитет вчителя як музиканта, носія культури, пропагандиста всього кращого, що створено в музичному мистецтві. Пам'ятаючи про це, він повинен постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність: більше читати з листа, відпрацьовувати швидко, свідоме та грамотне засвоєння нотного тексту;

знайомитися з новими творами, опанувати їхню стилістичну суть; постійно поповнювати свій виконавський багаж.

У чому ж полягає специфіка інструментальної підготовки вчителя музики? Більшість випускників мистецьких та музично-педагогічних факультетів навчалися гри на струнно-смичкових, духових та народних інструментах. А в практичній діяльності в загальноосвітній школі користуються фортепіано як універсальним інструментом, на якому зручно виконувати різноманітні супроводи до пісень та вокальних вправ, ілюструвати певний художній матеріал, виконувати сольні твори тощо. Звичайно, не всі такі студенти однаковою мірою володіють фортепіано, а тому вимушені в деяких випадках звертатися до аудіозапису.

Під інструментальною підготовкою ми розуміємо володіння фортепіано не лише як основним музичним інструментом, а і як додатковим, на якому також проводяться заняття і в концертмейстерському класі.

Чому ми віддаємо перевагу саме фортепіано, вважаючи його інструментом, який найбільш повно відповідає вимогам щодо проведення уроків музики? Тому що більшість творів шкільної програми (близько 80%) написано спеціально для фортепіано. Крім того, працюючи в класі чи на заняттях хору над піснею, необхідно користуватися так званою репетиційною технікою, яка передбачає одночасне володіння навичками співу, гри на музичному інструменті та диригувати однією рукою. Фортепіано в цьому разі є найзручнішим інструментом. Ілюструвати школярам фрагменти з опер, балетів та симфоній можна переважно на фортепіано.

Інструментально-виконавська діяльність вчителя повинна відповідати вимогам загальноосвітньої школи, а його робочий репертуар треба систематично поповнювати новими творами, які значно розширюють рамки шкільної програми з музики.

В основу фахових виконавських якостей учителя музики покладено органічне поєднання багатьох компонентів: розвиток загальномузичних знань та вмінь; вдосконалення практичних навичок гри на музичному інструменті; формування культури звука й техніки виконання; вміння сприймати музику через пізнання її суті й змісту та подальше втілення цього змісту в конкретному звучанні.

Крім того, вчителю необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміння не просто виконувати музичний твір, а „подавати” музичний матеріал учнівській аудиторії, адаптувати його для сприйняття дітьми; вміння спілкуватися з класом, урахування вікових особливостей та індивідуальні здібності дітей; вміння добирати та систематизувати інструментальні твори для класної та позакласної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей; вміння ставити педагогічні завдання і виконувати їх засобами музичного мистецтва; вміння аналізувати педагогічні ситуації, що

складаються на уроках музики та на заняттях шкільних музичних колективів (аналіз власних дій та дій учнів); володіти навичками педагогічної імпровізації.

Які ж професійні якості вчителя музики пов'язані з його інструментальною підготовкою та як їх можна вдосконалити? Вузька музично-виконавська спеціалізація вчителя не може сприяти розв'язанню загальнопедагогічних завдань. Майстерно володіти фортепіано зовсім не означає бути вмілим учителем. Спираючись на комплекс фахових вимог до вчителя музики, ми визначили завдання інструментально-виконавської підготовки студентів мистецького факультету: 1) знати та вміти виконувати інструментальні твори різних стилів, жанрів та форм; 2) вміти розкривати художній образ музичного твору засобом точного прочитання авторського тексту, спираючись на власний виконавський досвід; 3) володіти навичками самостійної роботи над музичним твором; 4) постійно збагачувати педагогічний репертуар додатковим інструментальним матеріалом засобом читання з листа (ескізна робота над творами); 5) знати специфіку виконання репертуару шкільної програми із слухання музики (вміння виконувати фрагменти, епізоди творів, окремі інтонації, зупиняючи увагу дітей на найбільш виразних чи значних моментах); 6) формувати та розвивати концертмейстерські навички (гра вокально-хорових та інструментальних акомпанементів, хореографічних композицій тощо); 7) розвивати власні творчі навички (імпровізація, гра на слух, транспонування, створення нескладних супроводів до пісенного репертуару, аранжування).

Такі досить широкі вимоги до фахової підготовки шкільного вчителя музики визначають зміст та структуру його інструментально-виконавської діяльності (Л.Г.Арчажнікова). Музично-інструментальні знання, вміння та навички, якими повинен володіти вчитель, можна згрупувати за видами професійної діяльності, пов'язаними з грою на інструменті:

1. Сольне виконання (передбачає: знання стилістичних закономірностей виконання творів композиторів певних шкіл і течій, знання засобів художнього втілення авторського замислу; вміння добирати та виконувати на належному рівні цікавий матеріал, що доповнює основний шкільний програмний репертуар із слухання музики та може використовуватись у роботі з учнівськими хореографічними колективами).

2. Самостійна робота над музичним твором (передбачає: знання методики поетапної роботи над твором, особливостей роботи над звуком, ритмом, динамікою у творах різного стилю, жанру, форми; прогнозування технічних труднощів; вміння розв'язувати виконавські завдання точним прочитанням тексту та розумінням суті авторського замислу, а також через пошук засобів художньої виразності й подолання технічних труднощів; ескізне засвоєння музичних творів у короткій строк).

3. Акомпанування (передбачає: знання особливостей виконання супроводу до дитячих вокально-хорових та інструментальних творів; вміння працювати над акомпанементом різної фактури вокально-хорових творів; акомпанування власному співу; спрощення партій акомпанементу й навпаки – збагачення його більш насиченою гармонією та підголосками; створення в акомпанементі цілісного музичного образу).

4. Читання з листа (передбачає: знання специфіки читання з листа сольних та ансамблевих творів; знання особливостей різних типів фактури та закономірностей їхнього гармонічного розвитку; вміння оперувати музично-слуховими уявленнями та створювати слуховий образ музичного твору; вміння передбачати логіку розвитку музичної думки; вміння фіксувати основні напрямки динамічного й темпового розвитку твору; вміння вирізняти гармонічну основу).

5. Транспонування (передбачає: знання основних аплікатурних принципів гам, акордів, арпеджіо; вміння чути внутрішнім слухом музичний матеріал в авторській тональності; вміння швидко переносити фактурні та гармонічні особливості в іншу тональність; вміння спрощувати музичний матеріал засобом вилучення другорядних деталей мелодії та гармонії).

6. Гра в ансамблі (передбачає: знання закономірностей виконання сольної партії та супроводу; вміння відчувати динамічну, ритмічну та художню цілісність твору; вміння розрізняти головне та другорядне; сформованість навичок ансамблевого виконання).

7. Творче музикування (передбачає: знання закономірностей імпровізації у різних стилях; вміння добирати на слух знайомі мелодії та акомпанементи до них, гармонізувати музичні уривки; вміння імпровізувати на задану тему, змінюючи ритмічну основу та фактуру).

Фахова майстерність учителя музики залежить від того, наскільки тісно переплітаються і взаємодіють ці знання, вміння й навички в практичній діяльності, як уміло вчитель оперує ними в поєднанні з іншими компонентами комплексу професійних якостей.

Важливим у процесі роботи над твором є пошук засобів музичної виразності, правильний добір яких є основою відтворення музично-образного змісту твору. Виконуючи твір на уроці, розв'язуючи художні завдання, вчитель повинен у той же час володіти вміннями, що сприяють активізації уваги дітей та вихованню більш глибокого розуміння ними змісту твору.

Назвемо основні з цих умінь: а) зосереджувати увагу дітей на окремих елементах музичного твору, висувуючи щоразу нові художні завдання (послухати звучання мелодії, акомпанементу, підголосків, окремих епізодів тощо); б) постійно прислухатися до музики, усвідомлюючи при цьому інтонаційну

виразність відповідно до змісту твору; в) відчувати й розуміти процес розвитку музичної думки, враховуючи всі елементи виразності в їхній взаємодії; г) охоплювати форму твору, звертаючи при цьому увагу на співвідношення цілого та окремих частин, кульмінацій та цезур, темпових та динамічних контрастів; д) теоретично осмислювати твір, аналізуючи особливості музичної мови.

Серед професійних якостей учителя музики великого значення набуває його творча активність, уміння знаходити раціональні форми й методи роботи над музичним твором. Так, одним з методів, що сприяють формуванню творчих якостей, є метод ескізного вивчення творів. Він полягає у тому, що твір не обов'язково вивчається напам'ять, а його виконання не доводиться до можливої досконалості. Скорочується час роботи над твором, таким чином за рахунок цього збільшується кількість „прочитаних” творів.

Але не слід сприймати цей метод як поверхневе виконання. При ескізному розучуванні на перший план висувуються ті вміння, які необхідні вчителю в подальшій практичній діяльності в школі: уміння розуміти зміст твору в цілому, осмислення його художнього змісту та визначення засобів музичної виразності. Такий вид самостійної роботи сприяє значному розширенню репертуару та музичного світогляду вчителя, збагаченню його виконавського досвіду.

Інструментально-виконавський репертуар учителя містить твори різних стилів, жанрів та епох, але ступінь складності цих творів обов'язково повинен відповідати рівню музичної підготовки фахівця. Особливе місце у виконавському репертуарі вчителя займають твори шкільної програми зі слухання музики. Слід зазначити, що шкільний репертуар безпосередньо стосується не тільки уроку музики. Він також пов'язаний і з проведенням різноманітних позакласних та позашкільних заходів (лекцій-концертів, музичних бесід, тематичних вечорів, музичних вікторин тощо).

Добираючи твори для виконання у школі, вчитель керується завданнями виховання високого художнього смаку школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю та конкретністю виконуваного матеріалу.

Виконавський репертуар учителя повинен містити твори різних вікових груп школярів: молодшої, середньої та старшої. Якщо в початковій школі ці твори досить прості, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня професійних виконавських умінь і навичок.

Якість виконання є одним з показників професійної майстерності вчителя. Чим більший запас п'єс, які вчитель може виконати на належному професійному рівні, тим вищим буде його авторитет, кращими будуть результати виховної роботи засобами музичного мистецтва.

Зупиняючись на музично-виконавській діяльності вчителя, слід підкреслити, що йдеться не про виконання „взагалі”, а про виконання творів для дітей, коли грати треба яскраво, образно, емоційно, зрозуміло для учнів, постійно підтримуючи контакт з класом. Під час виконання такого репертуару вчителю необхідно бути особливо вимогливим до себе й постійно пам'ятати, що музика повинна пробуджувати в дітей творчу фантазію, сприяти формуванню в них асоціативно-образного, а згодом і логічного мислення.

Одним з важливих компонентів фахової підготовки вчителя музики є опанування навичок концертмейстерської роботи. Здійснюючи концертмейстерську діяльність, вчитель повинен уміти акомпанувати хоровому та сольному співу, володіти репетиційною технікою; читати з листа й транспонувати в різні тональності акомпанемент; грати вокально-хорові вправи з модуляціями у всі тональності; підбирати на слух популярні пісні; володіти навичками ансамблевої гри та інструментування творів для конкретного складу виконавців.

Як свідчить практика, найбільш складним для більшості вчителів є добір акомпанементу на слух та його транспонування. Відсутність цих навичок обмежує можливості проведення уроків музики й позакласної роботи. Опанування ж навичок читання з листа, добір на слух і транспонування дає змогу вчителю: значно швидше засвоїти досить широкий пісенний репертуар, використовувати в роботі незнайомі твори, якщо цього потребує педагогічна ситуація; уникати зайвого форсування дитячих голосів при виконанні творів, написаних у незручних для дітей тональностях. Треба добирати твори, які мають велике естетичне й виховне значення; доповнювати словесні пояснення відповідними музичними прикладами; підбирати на прохання учнів та колеґ твори чи уривки з творів (при відсутності нот).

Читання з листа, гра на слух і транспонування пов'язані з процесом музичного сприйняття, яке значною мірою залежить від рівня розвитку внутрішнього слуху музиканта. Основою ж внутрішнього слуху є здатність вільно оперувати музично-слуховими уявленнями, яка, у свою чергу, пов'язана з активізацією процесу мислення.

На жаль, більшість учителів не володіють досить розвиненим внутрішнім слухом, отже, не завжди вміють довільно оперувати музично-слуховою уявою та диференційовано сприймати й уявляти музичний матеріал. У такому разі формування вищезазначених навичок необхідно починати з розвитку вміння підбирати на слух, оскільки саме цей вид діяльності може стати основою успішного читання з листа й транспонування нотного тексту.

У роботі над розвитком уміння підбирати на слух Л.Г Арчажнікова пропонує використовувати наступну послідовність: 1) заспівати про себе чи

вголос певну мелодію (пісню), визначити її тональність, розмір, лінію вокальної партії; 2) заграти мелодію на фортепіано, осмислити логіку ритмічного й гармонічного розвитку; 3) підібрати бас і гармонічний (акордовий) супровід мелодії; 4) заспівати мелодію, виконуючи на інструменті супровід.

Вміння читати з листа потребує: а) швидкого „занурення” в замисел твору, передбачення лінії розвитку музичного образу, виділяючи в змісті найголовніше, одночасно бачити партію соліста та акомпанементу, музичний і літературний текст, усвідомлювати характер музики, звертаючи увагу на зміну темпу, тональності, фактури й ритмічного малюнка; б) відпрацювання вміння виконувати твір без зупинок, сприймати музичний текст не окремими нотними знаками, а великими звуковими комплексами, об'єднаними за суттю; в) опанування найбільш поширених фактурних формул (гам, арпеджіо, акордів), розвиток вміння спрощувати фактуру акомпанементу, не змінюючи змісту твору; г) формування навичок гри фортепіанного супроводу, відчуваючи внутрішнім слухом звучання вокальної чи інструментальної партії; д) відпрацювати вміння грати акомпанемент з одночасним читанням вокальної партії.

Працюючи над формуванням навичок читання з листа, вчитель повинен урахувати наступне: починати роботу доцільно з творів, написаних у повільному темпі, з невеликою кількістю зустрічних знаків, з однотипною фактурою акомпанементу, що не потребує складної аплікатури; навчитися спрощувати фактуру, виділяючи найголовніше, не змінюючи при цьому музичного змісту твору; у міру вдосконалення навичок читання з листа спрощення доводяться до мінімуму; треба вільно орієнтуватися на клавіатурі, не дивлячись на неї.

При формуванні навичок читання з листа можна застосовувати ряд методичних прийомів: подумки прочитати й проаналізувати твір, визначивши структуру розвитку музичного образу; заграти акомпанемент і подумки проспівати вокальну партію; поєднувати виконання вокальної партії на фортепіано з виконанням акомпанементу лівою рукою.

Процес транспонування музичного твору також має свої особливості: з навичками читання з листа його поєднує безпосередній зв'язок між зоровим сприйняттям і музично-слуховим уявленням, з транспонуванням – збереження і перенесення слухових уявлень, що залишилися в пам'яті після сприйняття твору в авторській тональності й перенесення її у нову.

У формуванні навичок транспонування вчителю суттєво допомагають: 1) знання правил гармонії та вміння їх застосовувати в практичній діяльності (виконання різних гармонічних послідовностей); 2)

оволодіння аплікатурними формулами гам, арпеджіо, акордів у всіх тональностях.

Перш ніж транспонувати твір, необхідно уявити звучання музики в авторській тональності, осмислити внутрішню логіку її розвитку, лінію мелодичного та гармонічного руху; подумки перенестись у нову тональність, добре уявляючи, як будуються в ній основні акорди. Потрібно чути й бачити не окремі звуки, а гармонічні комплекси, розуміючи гармонічну мову і функції акордів. Для засвоєння навичок транспонування А.Ф.Назаров пропонує наступні методичні прийоми: а) грати у різних тональностях акордові послідовності з 4-5 акордів, що несуть основні функції тональності; б) вирізнити з пісні (романсу) різноманітні кадансові побудови й зіграти їх у різних тональностях.

Висновки. Отже, інструментально-виконавська діяльність учителя музики є складним і багатограним процесом, ефективність якого залежить від педагогічного таланту, багатства інтелекту й рівня професійної підготовки музичного педагога. Нові підходи до інструментального навчання студентів (орієнтація на різнопланову діяльність шкільного вчителя музики, поєднання традиційного фортепіанного репертуару з хореографічним; використання міжпредметних зв'язків; взаємозумовленість теоретичної, методичної та практичної підготовки студентів; поєднання

визькоспеціальних та загальнопрофесійних знань, умінь і навичок) уможливають удосконалити процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному університеті. Дотримання вчителем зазначених у цій роботі форм, методів та принципів інструментально-виконавської діяльності забезпечить високий рівень музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Професія – вчитель музики: Книга для вчителя. – М.: „Просвещение”, 1984.
2. Баренбойм Л.А. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. –Л., 1969.
3. Кабалевський Д.Б. Виховання розуму та серця: Книга для вчителя. – 2-е вид., випр. і доп. – М.: „Просвещение”, 1984.
4. Назаров А.Ф. Суть педагогічної імпровізації та її місце у структурі особистості вчителя музики // Умови формування педагогічних умінь та творчих здібностей учителя музики: Зб.наук.праць. – Ярославль, 1982. – С. 32-42.
5. Шапов А.Ф. Фортепіанна педагогіка. – М., 1960.
6. Ципін Г.М. Навчання гри на фортепіано: Навч. посібник для студентів пед. ін-тів. – М.: „Просвещение”, 1984.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ ДЕЯКИХ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ

Ольга НАУМЕЦЬ (Кіровоград)

У статті виділені основні характерні ознаки найбільш активних методів навчання учнів у теорії та практиці зарубіжної школи.

Мета статті полягає у виокремленні характерних ознак найбільш поширених методів навчання учнів у школах економічно розвинених країн світу, адже методи навчання займають одне з центральних місць у дидактиці. Вони є засобом відтворення змісту освіти й виконують роль конкретного механізму передачі молодому поколінню навичок та вмінь.

Характерна риса пошуків західних педагогів угалузі методів навчання полягає у відсутності опори на цілісну загально дидактичну концепцію. Емпірична спрямованість конкретних дидактичних розробок виявляється в стійкій редукції методів навчання до видів навчальної діяльності. Методи навчання розробляються з одностороннім „акцентом не на викладання, а на навчання” і в міру охоплення сфери діяльності в останні роки часто розглядаються як „педагогічна технологія”.

Пошук методів навчання завжди був предметом пильної уваги багатьох учених. Одні з них надавали

перевагу особистісно-зорієнтованому та розвивальному навчанню (Г.Кершенштейнер, П.Петерсен, Р.Вінкель), інші – діяльнісному підході, вільній співпраці вчителів та учнів (А.Лай, А.Фішер). Прихильниками кооперованого навчання учнів були Р.Джонсон, Д.Джонсон, Р.Славін та ін. На початку 60-х рр. ХХст. П. Мейман, Г.Отто та В. Шульц розробили нову дидактичну теорію, яка ґрунтується на навчально-психологічних та розвивально-психологічних засадах. Була запропонована нова кібернетично-інформаційно-теоретична дидактика. Автором її був Ф. фон Кубс.

На Заході приділяється значна увага індивідуалізації навчання. Її розглядають як найбільш перспективний засіб інтелектуального розвитку особистості, що сприяє її „самореалізації, автономії, стимулюванню унікальних потреб та інтересів учнів”[3]. Американський педагог-теоретик Ф. Колпидша індивідуалізацію навчання визначає як зміцнення і розширення селективної функції школи, дуалізм програм навчання. Цю ж думку підтверджує

й інший відомий американський учений Б.Скіннер та його послідовники. Вчені також вважають, що при індивідуальному навчанні відбувається безпосереднє занурення учнів до системи навчання з метою розвитку чи інших навичок. Прикладом може бути впровадження індивідуально-керованих робіт, скорочено ТПЕ, як одного з найзначніших нововведень, здійснених під час реформи освіти в ліцеях Франції, розпочатої 1999 року.

ТПЕ – це нова форма факультативних занять, що мають не обов'язковий характер і передбачають як урочну, так і позакласну роботу учнів за інтересами. Вони можуть виконуватися в групі чи індивідуально, але обов'язково під керівництвом учителя. Починаючи з 2000–2001 навчального року, ТПЕ впроваджені в перших та випускних класах загальноосвітніх ліцеїв. Ця інновація реалізується цілком добровільно, з ініціативи навчального закладу, педагогів та учнів. Переходячи до наступних класів, учні можуть продовжити або припинити свою участь у ТПЕ. Вони можуть брати участь в одному із проєктів ТПЕ, але він повинен охоплювати щонайменше дві дисципліни. Одна з цих дисциплін має обов'язково належати до основних предметів навчального напрямку. У випускному класі учням пропонують дві загальні теми з трьох основних освітніх напрямків та чотири спеціалізовані теми, три з яких вибираються учнями й пропонуються ще до початку навчального року.

Учні сформованих груп уточнюють колегіально назву спільної теми і упродовж трьох тижнів працюють над індивідуальною проблематикою і водночас над колективним „продуктом”. У середині групи учні можуть розподіляти роботу поміж собою, а потім акумулювати досягнуті результати. При цьому широко застосовуються такі форми та види діяльності, як тренінги, дискусії і дебати. Це сприяє обміну ідеями та зібраною інформацією. Разом з тим атмосфера в таких групах сприятлива. Зазвичай широко практикуються також наукові експерименти, робота в лабораторіях, використання наочності, відео, газет. Чим більше учні використовують джерел інформації, тим більше їхня „продукція” має шансів бути творчою. Деякі групи учнів під час участі в ТПЕ демонструють свою винахідливість – роблять фотомонтажі, вигадують комікси й навіть пишуть п'єси.

Задля реалізації ТПЕ у французьких ліцеях розкладом щотижня передбачаються дві вільні години (пара). Французькі вчителі надають якомога більше самостійності учням і в той же час супроводжують їх, пропонують необхідну допомогу, особливо це стосується учнів перших класів. Педагоги намагаються вчасно помітити учня, який відчуває себе „загубленим” у колективній діяльності в рамках ТПЕ. Вони визначають п'ять умов, за яких ліцеїсти можуть досягти успіху в ТПЕ:

1. Самостійний і свідомий вибір теми.
2. Доступність і простота формулювання теми, її незмінність у ході дослідження.

3. Наявність необхідних інформаційних ресурсів з теми дослідження.

4. Міждисциплінарний статут теми дослідження.

5. Результативність.

Важливу роль у функціонуванні ТПЕ відіграє система оцінювання. Процедура оцінювання ретельно розроблена й реалізується в кілька етапів.

Передусім зараховується індивідуальна письмова робота учня. Під час написання цієї роботи школярі повинні знову проаналізувати всі свої дії, зіставити мету роботи з отриманими результатами; визначити причини, через які обрали саме цю, а не іншу тему дослідження; розкрити етапи її написання аж до оформлення бібліографії. Ця письмова робота спонукає учнів до роздумів. Звітна робота подається в обсязі однієї або двох друкованих аркушів. Другий етап оцінювання – це презентація своєї „продукції”. У разі, коли з технічних причин результати роботи неможливо наочно продемонструвати (маються на увазі театральна вистава, наукові досліди тощо), учень користується аудіо -, відео -, фототехнікою, щоб учителі мали повне уявлення про роботу й належним чином могли її оцінити. До цього етапу оцінювання учні готуються завчасно. Отож цілком очевидно, що ТПЕ надають ліцеїстам чудову можливість досягти творчих успіхів у навчанні, набути пізнавальної компетентності в міждисциплінарних дослідженнях, випробувати власні сили в науково-пошуковій роботі, надолужити прогалини в знаннях, опанувати знання з урахуванням індивідуальних пізнавальних потреб та інтересів. Крім того, вони набувають навичок автономності, самостійності, відповідальності за результати як власної діяльності, так і діяльності навчальної групи [4].

Іншим прикладом може слугувати модель навчання мислення, розроблена К. Чускою. Назва моделі „Процес навчання мислення”. Згідно з програмою існує чотири умови, які необхідні для того, щоб розвивалося продуктивне мислення.

Перша умова – наявність предмета для роздумів. Автор проаналізував шкільні програми і виділив 14 явищ, які в них присутні й дають можливість організувати мислення.

Друга умова – наявність матеріалу, над яким можна думати (схеми, карти).

Третя умова – визначення способів мислення (порівняння, класифікація, оцінка, уява).

Четверта умова – постановка мети розумової діяльності (знаходження найбільш раціонального розв'язку, створення чогось нового).

Також автор пропонує кілька способів оцінки рівня мислення учнів. До них належать стандартизовані тести, інші матеріали.

Одна з найважливіших соціально-педагогічних проблем у США – підготовка нового покоління працівників сільського господарства, які мають не тільки глибокі професійні знання й уміння, але й необхідні особистісні якості для усвідомленого обрання свого фаху. Для розв'язання цієї проблеми

розроблено ефективну систему господарювання, важливу роль у якій відіграють неформальні організації молоді: Національна організація FFA („Майбутні фермери Америки”) і 4-H[®]. Head – „голова”, Heart – „серце”, Hands – „руки”, Health – „здоров'я”. Чотири букви „H” означають, що організація пропонує своїм членам роботу для розуму, серця, рук і зміцнення здоров'я, тобто види діяльності, які охоплюють усі сфери життя дітей: інтелектуальну, емоційно-рольову й фізичну. На сьогодні членами національної організації „4-H” у США є понад 6,5 млн. учнів.

Основна форма організації діяльності членів „4-H” – проекти, тобто самостійні практичні завдання творчого характеру різного обсягу й тривалості (від кількох тижнів до кількох років), виконувани індивідуально чи групою учнів. Темі проектів можуть бути різноманітними – від вирощування сільськогосподарських рослин і тварин, ремонту та обслуговування машин і механізмів до вивчення системи місцевого самоврядування й практичної психології. Учні набувають практичний досвід у реальному житті, у ситуаціях, пов'язаних з досліджуваною сферою: відвідують ферми й ветеринарні клініки, агрохімічні лабораторії, беруть участь у виставках тварин. Протягом року кожен член клубу повинен брати участь не менш ніж у трьох заходах, виконати не менше 7 самостійних навчальних завдань як теоретичного, так і практичного характеру.

Програми „4-H” дають змогу також успішно розв'язувати й інші завдання. Насамперед йдеться про виховання соціальної активності молоді, прагнення брати участь не тільки в житті своєї громади, але й керувати нею, приймати рішення, від яких залежить її розвиток. При цьому ефективно використовується весь освітній і виховний потенціал соціуму, організовано продуктивну взаємодію різних вікових та соціальних груп населення [2].

Позитивну роль у підготовці школярів до життя та свідомого вибору професії за кордоном відіграють курси за вибором, кількість яких у найбільш економічно розвинених країнах (США, Японія) становить близько 300. Зокрема, у японській школі диференціація посилилась, і учні можуть вивчати наступні предмети за вибором: іноземні мови, суспільствознавство, музика, живопис, а також займатися позакласною діяльністю за інтересами. Диференціація навчання не зводиться тільки до тих норм, які детермінуються економічними і соціально-політичними факторами. Вона враховує також особистісні інтелектуальні та емоційні якості учнів. Учні старших класів загальноосвітньої школи мають можливість для більш поглибленого вивчення профільних предметів, розвитку особистих пізнавальних навичок і можливість вдосконалюватися в обраному раніше напрямку.

Прикладом можуть бути школи Німеччини, де випускники старших класів по закінченні навчання отримують відразу два документи - атестат про середню освіту та свідоцтво про здобуття певної спеціальності.

Значного поширення за кордоном набуває технологія групового навчання або кооперована прогресивна освітня технологія, чи то технологія співробітництва, яка ґрунтується на новій філософії конструктивізму й постмодернізму і стає методологічною основою освітньої політики, філософією людства у XXI ст. Основні ідеї технології зводяться до необхідності підготовки відповідальних, творчих, активних людей, які поважають диверсифікованість, діалог культур і спільне навчання вчителів та учнів. У її основі лежать методи критичної педагогіки, педагогічної антропології, етичної бесіди, презентації проектів, педагогіки співробітництва тощо. Вона ґрунтується на взаємодопомозі учнів, при цьому кожний з них зберігає свою власну ідентичність.

На думку американських учених Р. Джонсона і Д. Джонсона, коопероване навчання є однією з найбільш досліджених моделей навчання. Їй було присвячено понад 600 досліджень протягом останніх 90 років. Теоретичні основи кооперованого навчання розроблені американським ученим Мартоном Дойгем 1887 року. У 1940-х роках Мадлен Хантер розробила свою концептуальну систему, користуючись якою ми можемо застосовувати її у групах учнів. Кооперованому навчанню присвятили свої праці такі дослідники, як: Спенсер (Каліфорнія), Шльомо Шаран (Ізраїль), Девід Дервіс та Роберт Славін (Каліфорнія), котрі розвинули його, випробували на практиці. Найбільший доробок у цій галузі належить професору освітньої технології Д. Джонсону. Він визначає його як „навчання з використанням малих груп” і виділяє п'ять необхідних компонентів для здійснення кооперованого навчання: позитивна взаємозалежність; взаємодія, підтримка, робота „пліч-о-пліч”; індивідуальна відповідальність; уміння спільно працювати в малій групі; групова обробка результатів. Р. Славін зазначає, що модель кооперованого навчання є альтернативою традиційному навчанню й використовується сьогодні в усіх типах американських шкіл. При цьому зауважує, що воно „належить до навчальних методів, у яких учні всіх рівнів поведінки працюють разом у напрямку розв'язання групового завдання”. За умови, якщо коопероване навчання здійснюється ефективно, то: підвищується самооцінка учня; збільшуються його досягнення; зростає соціальна підтримка; стає доречнішою поведінка; виробляються навички кооперації; поліпшується внутрішня мотивація; зростає активність учня; стає кращим ставлення до школи й учителів; більш позитивний контроль та самоконтроль [5].

Таблиця 1.
Найбільш характерні ознаки традиційного й кооперованого навчання

Характерні ознаки	Традиційне навчання	Коопероване навчання
Форма навчальної діяльності	Традиційна	Інноваційна
Кількість учнів	Учнів більше, ніж 2. До 30 і більше. Склад незмінний	Пари учнів змінного складу
Вік	Одного віку, одного класу	Різновікові, різнорівневі
Вид діяльності	Учитель консулює інших	Кожен працює по черзі один з одним
Характер спілкування	Один звертається до групи учнів	Усі вчать кожного й кожен вчить усіх

В основу кооперованого навчання покладено „правило четвірки” або „правило вісімки” (Келлерман, 1979р.), тобто в групі може налічуватись 4 або 8 учасників. Групи можуть бути гетерогенними (різні типи темпераментів) (Уайтелер і Ліберман, 1964р.) і гомогенними (однорідні темпераменти) (Ял, 1975р.). Члени групи мають бути згуртованими, ролі розподілені.

Таблиця 2.
Розподіл ролей між учасниками гри

Ролі, пов'язані з завданням	Ролі, пов'язані з рольовою підтримкою
1. Ініціаторський. Пропонує нові ідеї і способи розв'язання. Змінює погляд на проблему.	Той, хто заохочує і підтримує участь інших.
2. Той, що розробляє і розвиває ідеї та пропозиції, висунуті учасниками.	Той, хто гармонізує, виступає посередником при розбіжностях.
3. Той, що орієнтує. Спрямовує групу до мети, оцінюючи те, що відбувається.	Охоронець і виконавець. Підтримує, заохочує, полегшує. Той, хто встановлює стандарти для оцінювання.
4. Оцінювач-критик. Критично оцінює, порівнює із стандартами.	Пасивний спостерігач. Слухач у групових диспутах.
5. Той, що слухає до дії. Підштовпує групу до дії, до ухвалення рішення.	

Учитель при цьому виконує роль наставника, порадирика, методиста. Між вчителем та учнями встановлюються суб'єкт – суб'єктні стосунки.

За видами навчання розрізняють прості й складніші. До простих можна віднести такі:

* Думай – працюй у парі – ділися. (Спочатку формулюють відповіді, кожна група промовляє їх уголос, потім слухає інші пари).

* Круглий стіл. (Учні поділені на дві команди, учасники яких різняться за кольором карток. Усі сидять навколо столу. Кожний член команди пише одне речення - пропозицію з розв'язання поставленої проблеми. Потім проводиться обмін думками, визначається краща команда, виробляється спільне рішення).

* Внутрішньо-зовнішнє коло. (Перший партнер відповідає, другий – слухає. Звучить сигнал - і ролі змінюються).

* Кути. (Завдання розподіляються за чотири команди; кожна готує свій варіант відповіді, визначається краща).

До складніших відносять графіті, команди, ігри, турніри, тести, групові дослідження, триступеневе інтерв'ю, мозковий штурм, галерея, смітник та ін., які стимулюють активність учнів, формують навички самостійної роботи, привчають до відповідальності, навчають працювати колективно над розв'язанням проблеми— якості, які важко виробити традиційними формами навчання [5].

За прогнозами спеціалістів Європейської Ради, шкільна освіта в такому вигляді, як вона існує сьогодні, зникне. Технічні засоби навчання й засоби масової комунікації призведуть до знищення шкільних класів та уроків, а вчителі перетворяться в консультантів. Але існує і третій підхід – синтезувальний – поєднання вузько прагматичного й радикального рішень у галузі освіти. Тому в багатьох школах США учням надаються необхідні умови для досягнення успіхів у навчанні та прогресі, в оволодінні новими знаннями за рахунок нових педагогічних методів і технологій навчання, електроніки, використання новітніх досягнень науки і техніки. Майже в усіх школах навчальний матеріал викладається із застосуванням автоматичних машин, аудіо-, відео-, та комп'ютерної техніки, спеціального наочного й лабораторного обладнання. Для наймолодших учнів широко застосовуються різноманітні електронні машини, котрі відповідають на запитання й допомагають навчати малюків орфографії, навчальне телебачення, електронні портативні ігри та прості комп'ютери, спеціальні мовні лабораторії (для навчання правильної вимови), слайди та інші наочні матеріали. На початку 90-х років відбулася повна комп'ютеризація у школах. Учні старших класів мають можливість навчатися не тільки в хімічних, фізичних, географічних та астрономічних, електронно-радіо-технічних, інформаційно-комп'ютерних та інших лабораторіях і кабінетах, виконувати дослідження на біологічних та дослідних сільськогосподарських ділянках у своїх школах, але й відвідувати науково-дослідні, виробничі та промислові установи. Для ознайомлювальних екскурсій учням шкіл відкриті двері усіх закладів, установ та підприємств США [2].

Загалом, для американських шкіл характерна вільна манера проведення самого уроку, а звідси й розкута поведінка учнів. Вони можуть слухати урок, лежачи на диванчику, поклавши голову на подушку і вкрившись теплою ковдрою. Парти в класах розставлено не рівними рядами, а так, як уважає за необхідне вчитель, об'єднуючи дітей у невеликі групи для співпраці або в спільне велике коло чи якимось інакше. Дуже часто вчитель із дітьми сідає просто на килим, постелений на підлозі. Під час уроку, окрім учителя,

нерідко можна побачити й більше волонтерів, добровільних помічників учителя (батьків, студентів ВНЗ, учнів старших класів). Діти вільно виходять під час уроку в разі потреби, повертаються, а головне – вони щоразу мають нагоду на початку уроку вибрати з кількох запропонованих учителем варіантів, спосіб, за допомогою якого вони будуть засвоювати новий матеріал. Вони можуть тримати біля себе пакети із соком, водою, фруктами, біля викладача може стояти термос із кавою... Жодних заборон, повна довіра й самодисципліна. Попри таку свободу поведінки, ніхто не зловживає нею: хоча б для підготовки до наступного уроку чи перегляду стороннього, скажімо, модного журналу. Американські вчителі привчають своїх вихованців до певного порядку [6].

На відміну від американських, японські школярі не вчать, а вчать. Саме вчать історичні факти – усі підряд за хронологічною таблицею; англійські слова – за словником, сторінка за сторінкою; назви станцій на головних залізничних магістралях за розкладом потягів; маршрут за маршрутом. На іспит з історії Японії треба знати хронологію подій, імена імператорів, проводирів повстань. Але не дай боже викласти ВЛАСНІ припущення про причини цього повстання: екзаменатори проваллять цього абітурієнта, бо їм потрібний старанний, поступливий і обов'язково дисциплінований учень, що покірно виконує завдання. Інша справа – блиснути на екзамені з філософії, цитуючи напам'ять філософів, наприклад, І. Канта. Не важливо, що ви нічого не розумієте з написаного в „Критиці чистого розуму”, головне, що ви без запинки декламуєте текст! [1].

Ще одним методом є вміння висловлювати думку письмово. Ми в Україні сказали просто – писати твір, але у Франції практикуються твори трьох типів: „резюме”, „пояснення тексту” й „дисертація”. Правила написання кожної з робіт надзвичайно вимогливі й чітко означені: якщо вони порушуються, робота не оцінюється і не зараховується, скільки б розумних думок не мала б і які б знання не були в ній продемонстровані. Викладачів у письмових роботах цікавить передусім чи засвоєний погляд І. Канта або Б. Спінози, а не те, що особисто висловлює з цього приводу учень.

„Резюме” – це здебільшого уривок із серйозної журнальної статті в обсязі однієї сторінки. Тема довільна, наприклад, : „Преса як непотрібний інститут у суспільстві”, „Хто такі сучасні шукачі пригод?” тощо.

„Пояснення тексту” передбачає формальний літературний підхід. Наприклад, із творів Гюго чи Стендаля треба виокремити кілька „напрямків” і прокоментувати кожен з них. Зокрема, показати, як автор використовує метафори, „кольорові” терміни, яке місце відводить ритму тощо.

У „дисертації” мають бути: вступ, як мінімум дві (краще три) частини, теза та антитеза думки, що розвивається в тексті, прикінцева частина. За обсягом вступ і прикінцева частина не повинні перевищувати 5-ї частини тексту. Злочином вважається написання дисертації поза запропонованою темою. Прикладом можуть бути такі теми: за цитатами А. де Сент-Екзюпері: „Бути людиною – означає бути відповідальним”; „Чи встигне людство позбавитись нівелювання культур?”, „Я бажав би, щоб мене менше возвеличували, але краще знали” тощо [7].

Таким чином, з усього вищезазначеного можна зробити висновок, що високий рівень знань, умінь та навичок учнів у зарубіжній школі забезпечується доцільним поєднанням індивідуальних та групових (колективних) методів навчання на основі жорсткої диференціації. При виборі методів цілі навчання та здібності учнів є висхідними. При цьому освіта в економічно розвинених країнах є запорукою не лише процвітання держави, а й шляхом до кар'єрного зростання й матеріального забезпечення кожної людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар О. Японія очима українця // Всесвіт, 2004. – № 5–6. – С. 41–46.
2. Заїченко Н. Організація гурткової роботи з учнівською молоддю в США // Рідна школа, 2004. – №10. – С.73–76.
3. Миронов В. Б. ХХ век — век образования. М.: Педагогика, 1990. – С.141–216.
4. Нагорна О. Індивідуально-керовані роботи як інноваційний напрям особистісно зорієнтованого навчання ліцеїстів у Франції // Рідна школа, 2004. – №11. – С. 70–72.
5. Сазоненко Г.С. Перспективні освітні технології. – К., 2000. – 560 с.
6. Мусієнко Н. Українське шкільництво в США: досвід самореалізації // Рідна школа, 2004. – №10. – С.69–71.
7. Шевченко А. Освіта у Франції // Рідна школа, 2001. – №11. – С.70–74.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Науменко Ольга Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителів та студентів, педагогіка сучасної зарубіжної школи.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

Світлана ОМЕЛЬЯНЕНКО (Кіровоград)

Автор виділяє види самостійної роботи студентів залежно від різних ознак, розкриває сутність управління організацією самостійної роботи в кредитно-модульній системі навчання.

Усі світові та пропонувані останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять

самостійну, творчу роботу студентів. Суттєвою відмінністю кредитно-модульної системи є модифікація мети навчання при освоєнні конкретного модуля. Мета пізнавальних зусиль студента – це не оволодіння певними знаннями, вміннями, способами

дії (як це декларується в традиційному навчанні), а створення за допомогою цих безумовно необхідних і безумовно важливих для професії знань та умінь власного творчого освітнього продукту. Такий підхід до мети навчання кардинально змінює у позитивний бік мотивацію та якісний перебіг учіння студента, перед яким відкривається перспектива власного вибору варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом діяльності. Це може бути професійний проблемний твір за вивченою темою, педагогічне оповідання, рецензія наукової статті, історичного чи художнього твору, теоретичний нарис літератури до певної теми в школі чи ВНЗ, невелика дослідницька робота, схеми і таблиці, де узагальнюється теоретичний матеріал, проект уроку чи навчального модуля, прилад, експериментальне обладнання тощо. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності та якісних характеристик) – складова діагностики і заліку всього навчального модуля. Тобто тут пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності, але не як самоцілі, а лише як необхідному та високоефективному засобу засвоєння теоретичних знань та професійних умінь. Адже тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля студента в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми. У пропонованій статті ми визначимо види самостійної роботи студентів, проаналізуємо процес управління організацією самостійної роботи студентів в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача. У сучасній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, що здійснюється поза безпосереднім втручанням викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості. Цього можна досягти лише тоді, коли вона організується й реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі.

Самостійна робота студентів – це спланована, організаційно й методично спрямована їхня пізнавальна діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, яка здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять.

Аналіз педагогічної літератури [1–4] дає змогу констатувати, що самостійна робота може бути різних видів залежно від ознак, які покладені в основу її класифікації.

За дидактичною метою виділяється чотири види самостійної роботи:

1. Формування в студентів умінь виявити в зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого їм алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність, які містять умови завдання. Пізнавальна діяльність студентів полягає у тому, щоб пізнати об'єкт певної галузі знань при повторному сприйманні інформації про нього або дій з ним. Як самостійну роботу цього типу, найчастіше використовують домашні завдання – робота з підручником, конспектом лекцій та ін. Спільне для самостійних робіт цього виду є те, що усі визначені завдання, а також спосіб їхнього виконання повинен бути поданий безпосередньо в самому завданні або у відповідній інструкції.

2. Формування знань-копій і знань, які уможливають розв'язувати типові задачі. Пізнавальна діяльність студентів при цьому полягає у чистому відтворенні й частковому реконструюванні, зміні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації. Це передбачає необхідність аналізу даного об'єкта, різних способів виконання завдань, визначення найбільш доцільних з них або послідовного визначення логічно розташованих один за іншим способів його розв'язання. До самостійних робіт такого характеру можна віднести певні етапи лабораторних і практичних занять, курсових робіт, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру. Особливість робіт цього виду полягає у тому, що в інструкції до них необхідно повідомляти ідею, принципи розв'язання й висунути перед студентами вимоги розвивати цей принцип або ідею стосовно конкретних умов.

3. Формування в студентів знань, що є основою розв'язання нетипових задач. Пізнавальна діяльність студентів при розв'язанні таких завдань полягає у набутті й прояві в зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на базі раніше засвоєного формалізованого типу через перенесення знань, умінь і навичок. Завдання цього типу передбачають пошук, визначення й реалізацію ідей розв'язання, що завжди виходять за межі минулого формалізованого досвіду й вимагають від студентів варіювання умов завдання та засвоєної раніше навчальної інформації, розгляду їх під новим кутом зору. Самостійні роботи цього типу повинні висувати вимоги аналізу незнайомих навчальних ситуацій і генерування суб'єктивно нової інформації.

4. Створення передумов для творчої діяльності. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні цих робіт полягає у глибокому проникненні в сутність об'єкта, що вивчається, встановленні нових зв'язків і стосунків, потрібних для обґрунтування нових принципів, ідей, генерування нової інформації. Цей тип самостійних робіт реалізується, як звичайно, при виконанні завдань науково-дослідного характеру.

Також варто звернути увагу на класифікацію самостійної роботи за рівнем пізнавальної самостійності студентів:

1. Самостійні роботи за зразком, що містять розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. Вони дають змогу засвоїти матеріал, але недостатньо розвивають творчу активність.

2. Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, але й структури знань, залучення відомих знань для розв'язання конкретних завдань. У цьому разі відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються.

3. Евристичні самостійні роботи пов'язані з розв'язанням окремих питань чи проблем, окреслених на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Тут формується вміння бачити проблему, що вивчається, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання, відбувається більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність.

4. Дослідницькі самостійні роботи, в яких студенти мають відійти від зразка, діяльність набуває пошукового характеру, розробляються і передбачаються нові методи розв'язання проблемних задач, виявляються розумові здібності студентів.

У процесі самостійної пізнавальної діяльності студент має навчитися виділяти пізнавальні завдання, добирати способи їхнього розв'язання, виконувати операції самоконтролю за грамотністю розв'язання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань. Формування умінь і навичок самостійної роботи студентів може проходити як на свідомій, так і на інтуїтивній основі. У першому випадку вихідною базою для правильної організації діяльності слугує усвідомлене розуміння цілей, завдань, форм, методів роботи, відомий контроль за її процесом і результатами. У другому випадку переважає недостатнє розуміння, дія звичок, які сформувалися під впливом механічних повторень.

Організація самостійної роботи відбувається у два етапи: початкової організації, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності студентів з виявленням причин появи помилок; самоорганізації, що не вимагає безпосередньої участі викладача в процесі самостійного формування знань студентів.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливим є правильне визначення обсягу й структури змісту навчального матеріалу, що виносяться на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їхньої самостійної роботи. Методичне забезпечення такої праці студентів охоплює програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні індивідуальні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи систему самостійної роботи студентів, потрібно, по-перше, навчити їх учитися і, по-друге,

ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технікою її наукової організації.

Серед основних навчальних умінь і навичок, які необхідно засвоїти студентам для успішної самостійної роботи, одне з перших місць посідають уміння і навички роботи з науковою літературою. Оскільки студентам треба вміти орієнтуватися серед нових джерел інформації, відкидати непотрібне, встигнути опрацювати й засвоїти необхідну інформацію, то саме за цих обставин провідною функцією професійно орієнтованого читання стає функція референції, тобто зіставлення тексту з дійсністю. У більшості випадків навчальної і наукової діяльності студентів на перший план постає інформаційний аспект пізнавальної і комунікативної функції навчання як вербального пізнавального спілкування. У цьому разі читання можна назвати інформативним. Це читання передусім задовольняє професійні, інформаційні потреби студента, який, читаючи, отримує необхідну інформацію, оцінює, засвоює і використовує її, прокладає шлях до нової інформації. Важливою ознакою високого рівня професійно орієнтованого читання є вдале виконання різних записів інформації у процесі роботи з книгою. Необхідно вчити студентів робити анотації, резюме, реферати, правильно оформляти цитати, складати тези, плани, конспектувати матеріал, що опрацюється.

Традиційно використовуються такі форми організації та проведення самостійної роботи студентів: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквіуми, графічно-розрахункові та контрольні роботи, складання позаурочного читання з іноземної мови. Вважається, що студент в цей час повинен самостійно опрацьовувати конспекти лекцій, літературу до тем, що виносяться на практичні й семінарські заняття, самостійно складати конспекти з тем, які виносяться на самостійне вивчення, виконувати реферати тощо. Останнім часом форми такої роботи урізноманітнилися пошуком інформації у системі Інтернет, виконанням найпростіших завдань на комп'ютерній техніці. Однак, в усіх випадках ми маємо справу з тільки інформаційно-пошуковими формами роботи, суть яких зводиться до чисто технічної роботи, а факт існування звіту визнається як фактор успішного засвоєння опрацьованого матеріалу. Такі завдання не вимагають навіть глибокої систематизації, не те, що творчого осмислення, конструювання, моделювання. Такі форми роботи практично не оцінюються, бо передбачається врахування їхніх результатів у оцінці знань, здобутих студентом під час їхнього виконання. Проте, відомо, що ефективність такого роду самостійної роботи є надто низькою і ретельно виконує її лише частина студентів, які встигають.

Доцільно, щоб структура навчального модуля була наповнена здебільшого творчою діяльністю педагога й студентів і містила такі основні елементи їхньої пізнавально-творчої взаємодії:

- спонукально-мотиваційна робота (студенти не тільки сприймають мотиваційні й цільові пояснення педагога, але й самостійно конструюють власні мотиви, формулюють особисту мету й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля);

- первинне освоєння теоретичного матеріалу (студенти в ході лекції, пояснення нового матеріалу за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчать переформулювати згідно з власним розумінням і ступенем готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складають проблемні питання до теми тощо);

- самостійна проблемно-пошукова діяльність з осмислення і поглиблення нових теоретичних знань (студенти звертаються до певних джерел, щоб відповісти – усно чи письмово – на конкретні проблемні запитання, що уточнені у взаємодії з педагогом на попередньому етапі з метою вдосконалення набутих теоретичних знань);

- самостійна пошукова, евристична робота завершеного характеру для формування евристичних способів діяльності, розвитку пізнавальних і рефлексивних умінь і навичок;

- систематизація й узагальнення провідних знань та вмінь, способів творчої діяльності (містить такі самостійні роботи, як відповіді на тестові запитання, написання коротких наукових рефератів, складання задач, узагальнювальних схем, таблиць, графіків, алгоритмів тощо);

- підсумкова самостійна евристична чи креативна робота (за вибором) як створення особистісно значущого творчого продукту – твору, оповідання, наукового проекту, експериментальної моделі, приладу, рецензії тощо, – якість якого стає вирішальною при діагностиці й оцінці освоєння навчального модуля;

- корекція виконаної підсумкової творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

У традиційній системі освіти викладач – основний і найбільш компетентний носій знань, а також суб'єкт пізнання, що контролює, тоді як за новими підходами викладач більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, він стає компетентним консультантом і помічником студентів. Його професійні вміння спрямовуються не просто на контроль знань і вмінь, а на діагностику їхньої діяльності, щоб своєчасно допомогти кваліфікованими діями уникнути труднощів, які виникають у пізнанні й застосуванні знань. Педагогічні технології організації й управління самостійною роботою студентів передбачають диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, а також професійної та загальнотеоретичної підготовки, особистих можливостей і задатків.

Підготовка майбутніх фахівців під час організації та управління їхньої самостійною роботою стає ефективною за умов урахування викладачем функцій педагогічного управління цим процесом, серед яких визначають такі: організації, корекції та контролю. Крім того, у професійній діяльності викладача щодо організації самостійної роботи студентів, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно враховувати також принципи непрямого управління. Спроби управляти студентами лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні й нерідко деструктивні вияви. У разі підходу до професійної діяльності викладача як до процесу, що не тільки прямо, але й опосередковано впливає на професійний розвиток майбутніх фахівців, останні самі мають право вибору особистого реагування, що виявляється у формах активності особистості. Можна сказати, що, чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом самостійної роботи, тим ефективніше відбувається професійний розвиток майбутніх фахівців.

Отже, непряме педагогічне управління самостійною роботою студентів – це засіб опосередкованої координації їхнього професійного розвитку, що опосередковано впливає на особистість без жорсткої дії, що регламентує, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки та який реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової самостійної творчої діяльності. Викладач опосередковано, через створення сприятливих умов для самостійної роботи, так званої “творчої атмосфери”, за допомогою непрямого впливу збуджує бажання та потребу до професійного самовираження й творення. З цих позицій, у ході активно-творчого спілкування стає можливим непряме управління професійним розвитком, під час здійснення якого потрібно орієнтуватися на емоційні вияви особистості в процесі діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Молоцька І.В. Організація самостійної роботи студентів. – Дніпропетровськ: Пороги, 2004. – 122 с.
2. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів. – Харків: ХМК, 2003. – 64 с.
3. Організація самостійної роботи студентів. – Черкаси: Видавництво ЧДУ, 2003. – 216 с.
4. Петрушов С.М., Шевцов Л.В. Практичні основи організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. – Алчевськ: ДонДТУ, 2005. – 114 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Омельяненко Світлана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів.

МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ, ВИХОВАТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ

Наталія ОРЛОВА (Черкаси)

У статті визначається місце вчителя, вихователя у формуванні особистості (ретроспективний аспект).

У висловлюваннях філософів, педагогів, учених стосовно окремих сфер життя значний пласт думок стосується вчителя. Наведемо окремі роздуми про вчителя, його роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління.

Вчителеві ми віряємо моральність і розум наших дітей, віряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни.

К. Ушинський.

Учитель – це той же вчений, але в своїй особливій лабораторії, де він, всебічно вивчаючи учнів, невпинно творить, щоденно веде пошуки найдосконаліших методів проектування долі і душ людських. У цьому йому допомагають знання, ширість, золоті руки і вічно молода душа.

Б.С. Патон

Щоб стати справжнім знавцем дитячих сердець, справжнім вихователем, справжнім авторитетом, не обмежуйтеся лише уроками. Якнайбільше бувайте з учнями, робіть їхнє позанавчальне життя цікавим і змістовним. Тоді прийде успіх, і ви дістанете справжню насолоду від педагогічної праці.

О. Захаренко

...Вчительство... велике діло любові, терпеливості й самозречення.

Учителем школа стоїть.

І. Франко

Учитель!.. Людина, яка знає все, бачить усе, розуміє все. Учитель не для себе живе – для народу. Тож якою треба бути людиною, щоб заслужити всенародну шану!

Ю.О. Збанацький

Слова Сухомлинського “серце віддаю дітям” – не просто метафора. У них – вічна правда вчительської професії. На відміну від шкільних програм, вона залишається незмінною для всіх поколінь педагогів.

А.І. Райкін

У серце ввійде лише те, що йде від серця.

Ж.-Ж. Руссо.

Якщо в селі вчитель – людина, сповнена любові, мудрості, з невинною душею; якщо він людина, обдарована всім тим, що необхідно для його професії..., – тоді він своїм способом дій стає справжнім батьком села.

Й.-Г. Песталощі.

Педагог виховує нову людину, людину майбутнього; тому необхідно, щоб він сам уособлював у собі найвищі риси нової людини, сам являв людину з майбутнього.

Ш.О. Амонашвілі.

Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі. Визначивши, що треба вкласти в юні душі, вихователь замислюється над тим, як настроїти своїх вихованців на сприйняття моральних цінностей.

В.О. Сухомлинський.

Не деспотичні накази, не нав’язлива дисципліна і недовірливий контроль, а тактовне порозуміння, віра у досвід, співпраця і співжиття!

Януш Корчак

Метою цієї роботи було з’ясувати передумови, які сприяли формуванню О.А. Захаренка як педагога, як керівника шкільного колективу. Нами проаналізована відповідна література й розглянута ця проблема в ретроспективному плані.

Неабияку роль учителю приділяв відомий педагог Я.А. Коменський. Він прагнув утвердити в школі принципи гуманного виховання і вважав, що вихователь повинен збуджувати в людини щирий інтерес до всього корисного, морального. Учений великого значення надавав у моральному вихованні позитивному прикладу батьків, учителів. Педагог мріяв про час, коли діти з великим бажанням, легкістю будуть поспішати до школи як на свято. У висловлюваннях геніального представника педагогічного світу простежуються настанови про формування пізнавальних інтересів під час навчального процесу. Він казав: “Коли вчитель перед початком кожної роботи або зацікавлює учнів, рекомендує їм подаваний матеріал, або підбадьорює їх запитаннями про те, що вже було пройдено, щоб через зв’язок підійти до сьогочасного матеріалу, або щоб, усвідомивши щодо цього своє нецтво, учні були охоплені тим більшим інтересом до сприйняття роз’яснення предмета” [8, 147–148].

Ідеї про педагогічну, вчительську працю Г.С. Сковороди – прогресивного народного вчителя – були для свого часу новим, оригінальним словом у теорії виховання. Видатний педагог-просвітильник наголошував, що саме на ґрунті кращих традицій народної педагогіки розв’язуються питання про якості вчителя та вимоги до нього.

Один з найголовніших обов’язків учителя, вихователя – виявляти й розвивати природні задатки своїх вихованців. Звичайно, пізнати природний хист дитини нелегко, але це можливо. Сковорода застерігав педагогів від покvapливих і необґрунтованих висновків щодо тих чи інших нахилів, інтересів, здібностей у дітей. Завдання – вчителя своєчасно розкрити внутрішній світ дитини й спрямувати її діяльність правильним шляхом.

Учитель зобов'язаний оберегати дитину від шкідливих зовнішніх впливів, сприяти розкриттю і формуванню її природних можливостей, що виявляються й закріплюються в процесі праці, діяльності. Адже “сродность” утверджується дією і працьовитістю. Сковорода цілком ясно заявляв, що “сродность трудолюбием утверждается” [16, 113]. Тому вчитель – не пасивний спостерігач самовиявлення природи дитини. Його завдання, пізнавши природні задатки учня, розвивати їх, цілеспрямовано діяти в напрямку високої мети – виховання щасливої, вільної і творчої особистості.

Учитель – це дбайливий садівник, який, активно втручаючись у природний хід розвитку вихованця, веде його по наперед наміченому шляху. Але для того, щоб педагог добре виконував свої обов'язки, він сам повинен мати “сродность” до педагогічної діяльності, до місії наставника молоді. Для підтвердження цього положення мислитель наводить приклад: дві людини виконують одну й ту ж функцію, одну й ту ж роботу, а результати їхньої діяльності цілком протилежні. Чим це пояснюється? Річ у тому, що одна людина працює “по сродности”, інша – всупереч своїй “натурі”, наперекір тій силі, що закладена в її природі. “По сей-то причині искусній врач неудачно лечит. Знающий учитель без успіху учит. Учений проповідник без вкуса говорит” [15, 328].

Тільки праця споріднена, тільки праця за схильністю, за покликанням може бути успішною. І справді, професія, яка не відповідає можливостям і здібностям людини, не приносить їй ні насолоди, ні морального задоволення, а суспільству завдає непоправної шкоди: “Самая добрая душа тім безпокойніе й несчастливие живет, чем важнішую должность несет, если к ней не рождена... Откуда же уродится труд, если нет охоти й усердія?” [там само, с. 323].

Просвітитель висміював тих людей, які охоче займали посади не “по сродности”, а лише заради достатку й високого суспільного становища. У творі «Разговор, называемый алфавит, или букварь мира» Сковорода звертається до кожного, хто збирається зайняти певне суспільне становище, з порадою добре обміркувати свої природні дані, нахили й можливості, щоб, урахувавши їх у своїй практичній діяльності, принести суспільству якнайбільше користі. З глибоким переконанням мислитель стверджував, що там, де порушується “сродность”, там немає прогресу й неминуче настає смерть для живої справи [там само, с. 359]. Усе це, за Сковородою, прямо стосується й педагогічної діяльності.

Тільки людина, що глибоко засвоїла знання, може, як твердив Г. Сковорода, виконувати великі й почесні завдання педагога. “Долго сам учишь, если хочешь учить других” [там само, с. 353]. Учитель повинен любити науку, постійно, систематично вивчати її, бо “хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись...” і “коли не любити

всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним” [16, 213].

Значну роль у роботі вчителя відіграє слово. Зле слово розливає жовч, зміїну отруту, мучить душу, і, навпаки, добре слово сіє у серці любов, радість, мир. Сам Г.Сковорода був чудовим майстром бесід на різноманітні, зокрема, й на моральні теми. У викладанні в Переяславському та Харківському колегіумах, у бесідах із селянами, у листах до учнів і друзів просвітитель показав зразки логічного, вдумливого й дієвого переконання. Сковорода блискуче володів умінням проникати в суть, у корінь розв'язуваних питань.

До вчителя просвітитель ставив великі вимоги: це людина глибокого розуму, високої моралі, єдності слова і діла, людина, безмежно віддана своєму народові, батьківщині. Тим, хто обрав професію вчителя, Сковорода дає низку порад у творі “Алфавит, или букварь мира” [15] та ін. Цю правду, ці поради не вільні від теологічних положень, але якщо звільнитися від останніх, на перший план виступають важливі настанови педагога: облиш усі справи, до яких ти не народжений, не покликаний, будь добросердним, стриманим, терплячим, вивчай мови, навчись бодай одної, але ґрунтовно, не бійся ненависті ворогів, люби свою працю.

К.Д. Ушинський уважав необхідним виховання у майбутніх учителів потягу до знань, до самоосвіти. Він запроваджує після завершення навчання в семінарії річне стажування, яке випускники проходили під керівництвом наставників семінарії, брали в них консультації, зверталися за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками. Лише після цього випускники отримували кваліфікацію вчителя народної школи [11, 233].

Значну роль К.Д. Ушинський відводив учителю у навчанні дитини долати важкість розумової праці й переживати насолоду при оволодінні навчальним матеріалом. Викладання кожного предмета повинно неодмінно вестися так, щоб на долю вихованця залишалось рівно стільки праці, скільки можуть подолати його молоді сили. Лікуючи хворого, лікар тільки допомагає природі; так само і наставник повинен тільки допомагати вихованцеві боротися з труднощами осягнення того чи іншого предмета: не вчити, а тільки допомагати вчитися. Метода такого допоміжного викладання, крім багатьох інших достоїнств, має ще головне те, що вона, привчаючи вихованця до розумової праці, привчає і долати важкість такої праці й переживати ту насолоду, яку вона дає. Розумова праця чи не найважча праця для людини [19, 118–119].

Цікаві вимоги до викладача ставив О.Я. Герд:

– викладачеві необхідно напередодні скласти конспект уроку, старанно обмірковуючи способи, якими найзручніше довести дітей до ясного розуміння всього уроку. Таке викладання, коли говорить в основному вчитель, а учні залишаються пасивними,

дає мало користі. При цьому “зазубрювання досягає найвищого ступеня”. Викладання повинно мати характер жвавої бесіди [2, 6];

– увагу учнів у класі слід збуджувати головним чином інтересом до предмета, посиленою роботою і частими відповідями [1, 87-90].

С.Русова ставить такі вимоги до садівниці: наукова освіта, широта її світогляду, фахова підготовка; вона мусить мати глибоке почуття любові до дітей [12, 156]. Зокрема, у статті “В дитячому садку” звертає увагу на те, щоб “...не вчити дитину, не давати їй готове знання, хоч би й саме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття”. Це той ґрунт, на якому школа зможе й далі певно будувати свою ширшу освіту [13, 12–13]. До того ж відомий педагог зауважує: “До кожної дитини треба підходити з ласкою, із щирим бажанням її зрозуміти, порадити, як перемогти свої вади, спостерігати її фізичне становище, бо дуже часто від слабості, від якої-небудь непомітної хвороби залежать настрої і нахили дитини”.

Значну увагу вихователь має приділяти здійсненню морального виховання. С.Русова вважала, що моральне виховання має бути індивідуальним. “Індивідуалізація – то перша вимога справедливого виховання, бо діти одне від одного відрізняються” [12, 136–137]. Засоби виховання мають відповідати психічному і фізичному складу дитини. А в цьому складі найбільше значення мають нахили дитини, її бажання і почуття, бо на них спирається весь духовний розвиток дитини. Моральне виховання – гостре й глибоке питання. Воно вимагає від вихователів певної моральної свідомості. Насамперед у такому питанні – що таке добро, а що – зло? [там само, с. 133].

У кожній праці, вважає С.Русова, потрібне не одне знання технічне, а й своя творча думка, потрібна чесність у виконанні. Свідомо талановита садівниця вігратиме важливу роль не тільки в стінах дитячого садка, а й серед громадянства того села, тієї частини міста, де вона працює.

Значну увагу С.Русова приділяла підготовці вихователя (садівниці) для роботи в дитячому садку. Вона говорила: “Не можна забувати, що особа садівниці є головний фактор у садку, – вона дає йому прогресивний рух. А найперша її турбота – це здоров’я дітей”. Кожна садівниця має собі зробити іспит – рік попрацювати біля дітей, щоб перевірити свої індивідуальні нахили, чи відповідають вони вимогам педагогіки, чи задовольнить її дошкільне виховання морально, чи сама вона фізично може витримати цю нелегку працю [там само, с. 155].

Значну роль учителів в едукативному процесі відводив В.О. Сухомлинський. Він уважав, що вчитель, директор повинен вдосконалюватися, щоб бути ерудованим, володіти мистецтвом викладання та навчання. Психологічний семінар для вчителів у Павлівській школі був суттєвим чинником становлення їхньої майстерності. На семінарах обговорювалися

проблеми успішності та поведінки учнів із глибоким аналізом та з урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей кожного учня.

На думку Василя Олександровича, одна з найважливіших рис педагогічної культури вчителя – бути чутливим до духовного світу підлітка. Великий вчений уважав, що вихователю треба зробити тривалим захоплення тим заняттям, яке найбільшою мірою відповідає силам, задаткам підлітка. Осереддя особистості – це трудове, творче захоплення.

Педагог має бути людиною, яка розуміє, що відчувається в голові і в серці підлітка. Якщо мені вдалося вкласти в душу вихованця те, що в моїй душі, вихованець прийде до мене за порадою й допомогою, розкриє свої серце [18, с. 47–48]. У наших вихованців таланти розкриваються тільки тоді, коли кожен підліток зустрінє у вихователі ту живу воду, без якої задатки висихають і хиріють. Розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Вітчизні – дійовим служінням Вітчизні [там само, с. 98]. В.Сухомлинському належать такі слова: “Якщо твій вихованець переживає щастя творення добра для людини, ти, вихователю, найщасливіший творець” [17, 236].

Читаючи працю Василя Олександровича “Особистість учителя, педагогічний колектив і колектив вихованців” про мудру владу вчителя, проймаєшся глибокою повагою до великого педагога. Він так добре визначив відповідальність учителя за кожного учня: “Від педагога залежить, чим стане серце дитини – ніжною квіткою чи засушеною корою. Вершину мудрості своєї влади над душею дитини я бачу в тому, щоб дитина розуміла мене з півслова” [17, 234]. В.О. Сухомлинський не вважав мудрістю, майстерністю, коли вчитель, вихователь тричі повторює слова, щоразу підвищуючи голос і закінчує на високій ноті, ще й стукнувши кулаком по столу. Василь Олександрович уважав, що велика творчість, справжнє виховання не там, де педагог з вершин спускається на землю, а там, де він піднімається до тонких істин світу дитинства [там само, с. 229]. Мудрий учитель завжди був прихильником доброзичливих стосунків між учителем і учнями, що він характеризував так: особистість вихователя приваблює учнів красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів. Він писав: “Пам’ятайте, що з тієї миті, як у юній душі проснеться перше бажання бути схожим на вас, – кожне ваше слово набуває для учня особливу вагу, кожна ваша думка стає думкою і переконанням вашого учня” [там само, с. 192]. Учень вірить. Як це важливо для вчителя!

Цінні думки щодо ролі вчителя, вихователя у формуванні особистості школяра знаходимо в педагогічній спадщині О.Захаренка. Олександр Антонович, як і Г.Сковорода, К.Ушинський та інші відомі педагоги, високо цінував роль людського знання у світовому прогресі і його поширення серед населення [9, 97].

Судячи про методи роботи Захаренка, видно, що видатний педагог захоплювався щирою і великою наукою Песталоцці, який наголошував, що виховання неможливе без щирої, самовідданої любові до дітей. О. Захаренко був переконаний у тому, що любов учителя до дітей і дітей до вчителя ґрунтується на взаємності, взаєморозумінні, безмежній вірі один одному, що діти розуміють того вчителя, який розуміє їх, який знаходить час для взаємного спілкування на побутові та наукові теми, що діти люблять педагогіво-особистостей [3, 18].

Керуючись творами попередників, зокрема В.О. Сухомлинського, у сільській Сахнівській школі створили систему виховної роботи на загальнолюдських цінностях. У школі створена „швидка допомога”, яка кожному керівнику та класоводу стає у пригоді протягом майже десятка років. Суть її у випущених школою невеликих методичних розробках, де подана інформація про факти, що мають знати різновікові діти з певної теми та методика їхнього викладу. У методичках презентовані такі загальнолюдські цінності: „людина”, „сім'я”, „знання”, „культура”, „земля”, „соціальна справедливість”, „милосердя”, „патріотизм”, „здоров'я”. З часом ці загальнолюдські цінності замінюються новими: „цвинтар”, „мова”, „людська пам'ять” та ін. [3, 15-17].

О. Захаренко, як і В. Сухомлинський, вимагав від учителя і вихователя раннього розпізнавання в дитини задатків, що дала їй природа, доведення її природного дару до досконалості в дитинстві, до філігранності в юності. При цьому, вважав Олександр Антонович, успіх гарантований, а дитина все життя буде дякувати наставникам, що направили її на путь праведний. Йдеться не лише про освітні знання, а й про поповнення запасу духовних сил, щоб висгачило їх на все життя [там само, с. 16–17].

В роботі О. Захаренка поєднувалася висока компетентність, відповідальність, творче ставлення. Його школа пройнята національним духом свого народу. Вся робота побудована на демократичних засадах. Директор так організовував роботу, що вчителі й учні школи становили єдиний загальношкільний колектив, головною цінністю якого він уважав індивідуальність кожного його члена. Усіх їх єднала любов до дітей, спільність мети, доброта, захопленість, творчість, працьовитість, прагнення бути для учнів у всьому взірцем [7, 65]. Особливу увагу приділяв директор школи кадрам. Він наголошував, що особливий підбір кадрів потрібен у молодші класи, починаючи від педагогічних класів училищ, педагогічних інститутів, університетів. Це мають бути особливі люди, знаочі, творчі, з розвинутим почуттям відповідальності. Адже практично в їхніх руках доля і майбутнє нашої України. Ці вимоги в Сахнівці першорядні, тому працюють тут лише фахівці вищої і першої категорій [4, 16].

Педколектив Сахнівської школи намагався реалізувати гуманну педагогічну стратегію через формування в особистості національних та загальнолюдських цінностей. В основу покладена творчість педагога, творчість учня, виховання толерантності, самостійності. Враховувалося при цьому педагогічне спілкування вчителя з учнем, що створює відповідні умови для творчості, для творчої діяльності. За Захаренком школа – це маленька держава, вона не може існувати без ідеї задуму, що захоплює дітей, учителів, батьків. Ідея завжди безперервна. Вона існує постійно і, зрозуміло, притаманна всім. Якщо така ідея зникає, а не народжується нова, школа зупиняється в своєму розвитку, у ній безцільно жити, у ній скука й немає прогресу [5, 17].

Великий педагог ставив перед собою завдання, спрямовані на навчально-виховний процес, на взаємостосунки між учителем та учнем:

- весь едукативний процес організувати так, щоб допомагав особистісно орієнтованому вихованню;
- забезпечити гуманістичні, довірливі стосунки між учителями і учнями, виявляти любов і повагу до дітей, створювати ситуацію успіху, знаходити можливість стимулювання дитини до активної самостійної діяльності;
- будувати процес виховання на природовідповідних засадах, враховуючи потреби дитини, її вік, стать, особливості психіки і фізіології, забезпечити цілісність і послідовність виховного процесу для розвитку особистості [10, 188-189].

Олександр Антонович був переконаний у тому, що вчитель усе життя має підвищувати свій професійний рівень, бо розвивається психологія, змінюється практика шкільного навчання і виховання відповідно до руху суспільного життя.

О. Захаренко вбачав у кожному вчителеві свого колективу духовно багату, творчу людину. У вчителя директор поважав невтомного трудівника, жадобу до знань, багате духовне життя. Справжній учитель, – підкреслював він, – має проводити гарні, змістовні уроки, пройняті високими патріотичними почуттями. Сам Олександр Антонович на уроці дотримувався положення Ф.Дістервега про те, що поганий учитель підносить істину, а гарний учитель її знаходить. Він намагався так проводити урок, щоб осмислення нового матеріалу стало внутрішньою потребою учнів.

У Сахнівській школі було заведено, що директор у бесідах з'ясовував можливості та здібності вчителя, давав поради щодо вдосконалення його педагогічної підготовки. У праці „Поспішаймо робити добро” великий учитель подав творчі таємниці вчителя:

- Де найперша *таємниця* творчості вчителя? Однозначно – в конспекті уроку, точніше у великій праці з підготовки до нього, неповторного, єдиного як прожите життя, як неповторне свято єднання вчительської душі з душами своїх вихованців.

Друга тасмниця творчості педагога – у його відмові йти по протореній стежці, у його звичці знаходити нестандартні розв'язки будь-якої проблеми.

Кого люблять діти? Хто не такий, як усі, хто щодня радує їх новинкою, хто не буденно сіра, а святкова творча особистість. Це не лише божий дар, цього можна навчитися у вузі. У нашій школі є правило – два уроки на місяць учитель розробляє у деталях і показує пробу своєї творчості колегам, збагачуючи скарбничку колективного досвіду. Тут і диференціація, тут і розвиток, і становлення особи, тут і цілісна картина світу через інтеграцію предметів в одній темі та проведення дискусії при громадському огляді знань.

Третя тасмниця творчості вчителя – в його повній свободі вибору форм і методів. Без неї він задихнеться. Вимога єдина – знання ґрунтовні із сумнівом і доказом, з власною думкою та елементом наукового дослідження.

Четверта тасмниця – у демократизації навчання, у поєднанні з високою вимогливістю, турботою про здоров'я дитини.

П'ята тасмниця – пробудження і розпізнавання в дітей природної обдарованості, яку всіма силами і вмінням педагога слід підтримати, розвинути, досягти найвищого рівня творчості в обраній галузі.

Шоста тасмниця – стимул, стимул і ще раз стимул.

Висновок-аксіома. Без творчого вчителя не може бути ні нової школи, ні нового суспільства, ні вільної України [4, 3–4].

О.А. Захаренко вважав, що в школі учню має бути, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. У школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримують, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість [там само, с. 17]. І дійсно цього досягли в Сахнівській школі. Саме завдяки відповідній організації роботи колективу школи збулася мрія видатного Я.А. Коменського про час, коли діти з великим бажанням, легкістю будуть поспішати до школи як на свято.

На завершення відзначаємо, що, формуючись як учитель і створюючи педагогічний колектив Сахнівської школи, О.А. Захаренко творчо використовував здобутки світової педагогіки і психології, адже вчений розумів, що становлення національного шкільництва має будуватися на історичному досвіді народу. Надаючи великого значення ролі вчителя у вихованні громадянина країни, він уважав, що вчитель народжується не лише в практичних ділах, а й у невинних педагогічних роздумах, у відкритті для себе давно відкритих істин, у

критичному сприйманні й аналізі того, як формуються особисті професійні вміння і навички.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Герд А.Я. Избранные педагогические труды. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 206 с.
2. Герд А.Я. Первые уроки минералогии. Пособ. для род. и наст. – СПб, 1874. – С. 1–12.
3. Захаренко О.А. Виховання учнів сільської школи на загальнолюдських цінностях// В.О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 26 травня 2000 р. – К.: Науковий світ, 2000. – С. 15–18.
4. Захаренко О.А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини. – Черкаси, 1997. – 28 с.
5. Захаренко О.А. Слово для нащадків / Упорядники Н.М.Чепурна, К.М.Криворот– Черкаси, 2004. – 77 с.
6. Захаренко О.А., Захаренко С.О. 210 шкільних лінійок: Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998–2000 років. – Сахнівка, 2002. – 295 с.
7. Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. – К.: Радянська школа, 1979. – 150 с.
8. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Велика дидактика. – К.: Радянська школа, 1940. – 247 с.
9. Кондрашова В., Максимов О. Гуманістичні ідеї Г.Сковороди // Сковорода Григорій: Образ мислителя / Відп. ред. В.І. Шинкарук, І.П. Стогній. – К.: Ін-т філос. НАН України, 1997. – С. 95–99.
10. Коновал М., Свириденко О. Роздуми після відвідин Сахнівської школи (окремі питання творчості О.А. Захаренка). Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педуніверситету. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 13. – С.186–191.
11. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
12. Русова С. Дошкільне виховання // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34–184.
13. Русова С. У дитячому садку // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 185–201.
14. Світличний К.К. Лелеки над Сахнівкою. Художньо-документальна повість. – К.: Радянський письменник, 1987. – 191 с.
15. Сковорода Григорій. Твори в двох томах, Т. 1. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961.
16. Сковорода Григорій. Твори в двох томах, Т. 2. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961.
17. Сухомлинський В.А. Мудра влада колектива (Методика виховання колектива). – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.
18. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К.: Радянська школа, 1970. – 287 с.
19. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні: Вибрані педагогічні твори. У двох томах. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К.: Радянська школа, 1983. – 488 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Орлова Наталія – аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: вивчення ролі вчителя у формування особистості.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Наталя ПАСІЧНИК (Кіровоград)

У статті розглядається готовність до професійного самовизначення, визначаються її структурні компоненти й досліджується вплив ринку праці на вибір майбутньої професії старшокласниками.

Перехід України до соціально зорієнтованої моделі ринкової економіки, демократизація суспільства зумовили реформування системи загальної середньої освіти і внесли певні зміни щодо формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в нових соціально-економічних умовах. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що в основі будь-якої діяльності є готовність людини до її здійснення. Вона визначається як умова успішного виконання діяльності, як вибіркова активність, що спрямовує особистість на майбутню діяльність, як регулятор діяльності. Тому формування готовності старшокласників до професійної діяльності, яка сприятиме визначенню потенціальних резервів особистості, можна вважати одним із основних завдань профорієнтаційної роботи педагогічного колективу. Однак, поняття готовності різними авторами і, зокрема практиками в галузі освіти, трактується різнопланово, не завжди при формуванні професійних намірів враховується специфіка ринку праці.

Виходячи з цього, ми поставили перед собою завдання:

- уточнити сутність і структуру готовності до професійного самовизначення;
- з'ясувати, наскільки впливають особливості сучасного ринку праці на професійне самовизначення старшокласників.

Психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки школярів до професійного самовизначення присвячено праці П.Р.Аутова, Є.А.Климова, С.М.Павлютенкова, Б.А.Федоришина. Особливості цієї підготовки в умовах ринкової економіки розкриваються в працях Д.О.Закатнова, О.В.Тополь, М.П.Тименка Н.А.Побірченко. Професійне самовизначення учнів старших класів стосовно своєї майбутньої професії вчені розглядають як інтегральне особистісне утворення, що містить стійке прагнення до професії у певній галузі, наявність адекватних знань, умінь і навичок, а також комплекс типологічних, когнітивних, креативних, емоційно-вольових якостей, які детермінують функціонування людини згідно з вимогами групи професій. Цей процес має усвідомлений, динамічний характер, здійснюється протягом усього життя людини і в рамках середньої загальноосвітньої школи охоплює такі етапи:

- 1) пропедевтичний – характерний для молодших школярів;
- 2) пошуково-зондувальний – притаманний молодшим підліткам;
- 3) період розвитку професійної свідомості – властивий учням 8 – 10 класів;

4) період уточнення соціально-професійного статусу (10 – 12 класи).

Згідно з акмеологічною концепцією Е.Ф.Зеєра професійне самовизначення з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей можна розглядати як першу стадію професіоналізації – оптацію. Профільність навчання зумовлює необхідність самовизначення ще в рамках основної школи, що в цілому є позитивним фактором, але в той же час цей процес може бути не завжди добровільним й орієнтуватися тільки на зміст і зовнішній престиж професійної діяльності. А в період ранньої юності людина здійснює професійний вибір відносно самостійно, хоча на неї впливає і попереднє виховання, і соціальне середовище, і багато іншого. Тому саме юнацький вік є сензитивним для становлення готовності до професійної діяльності як стійкої домінуючої якості особистості; майбутні професійні досягнення старшокласників безпосередньо залежать від їхньої готовності до самовіддачі в діяльності й самостійності в реалізації життєвих цілей, і для формування узгодженої та реалістичної життєвої перспективи старшокласники мають здобути достовірні знання про майбутню професію і про свої здібності.

Вивченню проблеми готовності до вибору трудової діяльності присвячено філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження К.А.Альбуханової-Славської, С.Я.Батишева, П.П.Болонського, Л.П.Буєвої, С.І.Вершиніна, А.Е.Голомштока, Є.А.Климова, Г.С.Костюка, Є.М.Павлютенкова, Б.А.Федоришина.

Існують соціологічний, економічний, природничонауковий, ергономічний, психологічний та інші підходи до визначення готовності учнів до вибору діяльності. У розкритті сутності готовності до професійного самовизначення важливим є психологічний підхід: зміна функцій, що виконує особистість у сучасному виробництві, зумовлює зміну структури її готовності до професійної праці, яка утворює цю структуру психічних властивостей (П.Р.Аутов, В.Д.Брагіна, Ю.Д.Красовський, П.А.Шавір та ін.). Психологи розглядають готовність як: інтегральну якість особистості (К.К.Платонов, В.В.Синявський); синтез певних особистісних якостей (В.А.Крутецький, С.М.Дибін); стан, зумовлений стійкими особливостями людини (М.І.Дяченко, П.А.Рудик). Педагогічний підхід вимагає синтезу всіх підходів тому, що готовність старшокласників до професійного самовизначення – це не набір психічних функцій, а цілісна система якостей особистості. Тому готовність до професійного самовизначення в широкому розумінні – це інтегральне особистісне утворення, яке охоплює спрямованість на діяльність

у конкретній сфері (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації і т.п.), професійну самосвідомість (здібності до самоконтролю, самовдосконалення), професійно-операційну підструктуру (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і професійно важливих якостей, що забезпечують високу ефективність функціонування людини на ринку праці.

У психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька підходів до визначення структури готовності учнів щодо вибору професії. До складу готовності в різних варіантах вчені вносять понад 40 різних компонентів, що свідчить про неоднорідність цього особистісно-психічного утворення та його багаторівневий характер. Багато дослідників зазначають, що готовність до професійного самовизначення – складне структурне утворення взаємопов'язаних, скріплених переконаннями морально-вольових якостей особистості, соціально-значущих мотивів, способів поведінки, знань про професію, практичних умінь і навичок. Інші вчені в структурі готовності до діяльності виділяють операційно-технічні й мотиваційно-змістовні компоненти, а також індивідуально-психологічні особливості особистості.

Деяко з іншої позиції підходять до цього питання М.І.Дяченко і Л.А.Кандибович, які в структурі готовності до вибору майбутньої професії виділяють: а) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності; б) риси характеру, здібності, темперамент, мотиви, що адекватні вимогам діяльності; в) необхідні знання, уміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів.

Пошлемося ще на думку В.І.Ширинського, згідно з якою до структури готовності входять: знання з предметів та інформованість про виробництво, загальношкільні вміння й навички, моральна готовність, психологічна підготовленість, естетична вихованість, фізична підготовка й здоров'я.

Використовуючи особистісно-функціональний підхід, вважаємо за можливе виділити в структурі готовності старшокласників до професійного самовизначення такі складові (компоненти): мотиваційний, функціонально-визначальний, практичний.

Мотиваційний компонент готовності до професійного самовизначення виявляє себе через ієрархію відповідних потреб, інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, які взаємопов'язані між собою і в комплексі визначають професійну спрямованість особистості. Функціонально-визначальний передбачає наявність знань щодо індивідуальних особливостей, інформованість про професію і вимоги, які зумовлює обрана професія до індивідуальних характеристик особистості. Практичний передбачає наявність програми професійного становлення і визначення заходів щодо її реалізації.

Готуючи учнівську молодь до свідомого вибору професії, потрібно враховувати ряд факторів, які зумовлюють формування ринку праці в Україні. По-перше, у зв'язку з багатогалузевістю господарства нашої країни випускникам дуже важко уявити собі потребу в різноманітних професіях та реальні умови працевлаштування в кожній галузі. По-друге, структурна перебудова економіки викликає галузеві структурні зміни на користь невиробничої сфери, тому збільшується попит ринку праці на спеціальності цієї сфери та відповідно зменшується кількість робочих місць у виробничій сфері. По-третє, у зв'язку із значним збереженням виробництва продукції традиційної номенклатури попит ринку праці в нових професіях, пов'язаних з виробництвом нових видів продукції, поєднується із попитом на традиційні професії. По-четверте, постійно розширюється недержавний сектор економіки, професійні потреби якого передбачити дуже важко. По-п'яте, структурні зрушення в економіці потребують від робочої сили високої мобільності (як географічної, так і професійної), готовності до самостійної діяльності, до швидкої адаптації у виробництві із застосуванням новітніх досягнень науки і техніки, до постійного поповнення знань. Сучасний ринок праці характеризується значною динамічністю, а тому небезпечно орієнтувати систему освіти та професійної підготовки на потреби поточного попиту національного ринку праці. Нинішні випускники повинні орієнтуватися на формування універсальної здатності розвитку ресурсів і на створення робочих місць для реалізації власного ресурсного потенціалу. Конкурентоспроможність на ринку робочої сили значною мірою визначається такими рисами суб'єкта ринкових відносин, як ініціативність, здатність приймати рішення, вміння адаптуватися до змін соціально-економічних умов господарювання.

Для того, щоб отримати інформацію, наскільки враховується специфіка ринку праці при професійному самовизначенні старшокласників, нами було проведено 2006 року анкетування учнів 10–11 класів м. Кіровограда (разом дослідженням було охоплено 283 особи). Наведемо деякі результати:

- 53 % випускників загальноосвітніх шкіл не мають чітких уявлень щодо своєї майбутньої професійної кар'єри;

- 84 % старшокласників не володіють інформацією про потреби регіонального ринку праці;

- до переліку відомих професій учні переважно відносять професії юриста, економіста, вчителя, лікаря, перекладача, журналіста тощо. З новими професіями такими, як логістик, мерчандайзер, коучер, копірайтер, джобер та ін значна більшість учнів взагалі не знайома.

- досить низький рівень популярності є у професій, які користуються реальним попитом на ринку праці (різні робочі професії);

- з питаннями про вибір майбутньої професії до шкільного психолога зверталось 4 % випускників;

– 63 % учнів старших класів з профільною підготовкою не змогли правильно визначити мету та предмет праці в обраній ними професії;

– майже 81% випускників при виборі майбутньої професії орієнтуються на смаки та матеріальні можливості своїх батьків, а не на власні професійні інтереси й здібності.

Крім того, виявлено, що значна більшість випускників зорієнтована не на суспільно значущі цінності, а на матеріальні блага, які в умовах ринку їм не можуть бути гарантованими.

З наведених вище даних можна зробити висновок, що: професійне самовизначення більшості старшокласників ґрунтується на:

- обмежених знаннях і поверхових уявленнях про ринок праці, світ професій і процес професійного самовизначення;

- відсутності належної зрілості в питаннях вибору майбутньої професії старшокласниками;

- матеріальних можливостях і рекомендаціях батьків;

- впливі засобів масової інформації, які не враховують принципи професійного самовизначення особистості.

Таким чином, можна констатувати, що при формуванні ринку професій зберігається колишня орієнтація – на посаду і фах, тобто за ринкових умов домінують неринкові стереотипи. Це позначається і на ринку професій: молоді люди розгублені та дезорієнтовані, вони віддають чимало років навчання, отримують освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста або магістра, відповідний диплом, а потім не можуть знайти роботу за фахом. Також поширеною є

ситуація, коли, знайшовши роботу, не можуть працювати ефективно, оскільки не відповідають сучасним вимогам ринку праці.

На нашу думку, оптимізації процесу професійного самовизначення учнівської молоді сприятиме система заходів, а саме: індивідуалізація роботи міських центрів зайнятості; доведення до населення інформації про тенденції розвитку ринку праці; посилення профорієнтаційної спрямованості в діяльності шкільних психологів і соціальних педагогів; впровадження в старших класах спеціалізованого навчального курсу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів // Психолог. – 2004. – №4. – С. 2–11.

2. Закатнов Д.О. Професійна орієнтація в умовах реформування школи // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції: Стан та перспективи професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та професійної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (13 – 14 лютого 2002 р., м. Бориспіль). – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2002. – С. 3 – 8.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512с.

4. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді: Колективна монографія / За ред. М.П.Тименка. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 230 с.

5. Побірченко Н.А. Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки: На матеріалах загальноосвітньої школи. – К.: Знання, 1999. – 60 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталя Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки КДПУ ім.В.Винниченка.

Наукові інтереси: формування економічної культури учнівської молоді, економічне виховання, професійне самовизначення старшокласників.

ГУМАНІТАРНІ ЗНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Анна ПЕТЮРЕНКО (Кіровоград)

Розглядається зміст гуманітарних знань майбутніх учителів природничих наук як складова професійної підготовки.

Проблема розуміння різних світоглядів, сформованих природничими й гуманітарними науками, є актуальною для професійної підготовки майбутнього вчителя і є більш загальною проблемою формування особистості сучасного вчителя. Метою статті є висвітлення окремих моментів сутності й змісту гуманітарних знань майбутнього вчителя і їхнього місця в професійній підготовці вчителя. Завданням статті є порівняльний аналіз світоглядів, які формуються на основі позитивізму й гуманітарних наук та їхнього значення в професійній підготовці майбутнього вчителя.

Гуманітарне знання виникло як специфічна реакція на панування позитивізму в науці в XIX і початку XX століть. Позитивізм формував обмежений науковий простір людини, у якому за істинність знання могли визнаватися тільки факти, що перевірялися в досліджах або виводилися ланцюгом логічних операцій. Наукове мислення й наукова діяльність у такому науковому просторі можливостей зводилися до нагромадження фактів, їхнього аналізу і встановлення логічного причинного зв'язку між цими фактами, що "привело до установаження зв'язків, які повторюються, законів, на основі яких стало можливим точне прогнозування і технологічне перетворення" [22, 239]. На основі такої методологічної установки успішно розвивалися технології виробництва, людина

швидкими темпами підкоряла природу, створювала для себе все нові й нові засоби виробництва, швидкими темпами в історичному розумінні збудувала індустріальне, а потім і постіндустріальне суспільство зі всіма зручностями сучасної цивілізації.

Позитивіська ментальність багато в чому визначила тенденції в економічних, соціальних науках, педагогіці та психології зокрема. Створюються грандіозні проекти побудови нового суспільства на наукових принципах технологізму, на об'єктивних законах розвитку. У науковому світі формується переконаність про “зверхність загального над індивідуальним й одиничним” [14, 23]. Сутність людини визначалася місцем у системі виробництва, соціальним походженням, класовим становищем, які й визначали спрямованість мислення та мотиви поведінки. Тоді людина постає “моментом загальних соціальних функцій, причинних зв'язків і дій об'єктивних законів розвитку” [22, 240]. У педагогіці розробляються наукові теорії формування особистості методами зовнішніх впливів як визначальних. Створюється ілюзорність можливостей розробки педагогічною наукою таких методів та форм навчання і виховання, таких педагогічних технологій, які зможуть розв'язати будь які педагогічні проблеми, будь-які педагогічні завдання. При такому підході нівелюються пристрасті, переживання, емоції, інтуїція конкретної людини.

Не можна сказати, що такий стан у педагогіці й психології не хвилював і не хвилює провідних учених. Відомий російський психолог В.П.Зінченко досліджує технократичні погляди, технократичний світогляд у психології і педагогіці. У своїй праці [13] він аналізує стан у педагогіці й розкриває свої думки щодо кризових явищ у педагогіці та їхніх причинах. З цього аналізу випливає, що технократичний світогляд нівелює важливі категорії моралі, совісті, людського переживання й гідності, формує погляд на людину як на компонент більш загальної системи, який можна навчити, запрограмувати, який є об'єктом маніпулювання; виходячи з марксистського положення про вторинність свідомості, тлумачить свідомість людини як щось другорядне, котре можна легко сформувати, перекувати в “машині” навчання й виховання; уявляє людину гвинтиком системи; зводить особистість як до продукту колективу, а добре сформований колектив автоматично сформує повноцінної особистості його членів; сприяє формуванню необхідного для системи функціонера, носія певних соціальних ролей, суб'єкта мовчазного голосування; уявляє, що школа продуктом своєї діяльності вбачає солдата, робітника, патріота; віддаляє освіченість від духовності, культури, особистості.

Проти розуміння наукових знань як “голих” фактів з логічно виведеними законами їхньої причинності виступили екзистенціалісти, котрі за фактами вбачали суб'єкта активності – людину, людину, яка за “своєю сутністю володіє свободою самовизначення

й тому не може бути ототожнена із деякою соціальною функцією” [22, 240]. Інтерпретація фактів, їхнє тлумачення залежить від самого дослідника як активного суб'єкта дослідження, а не сліпого виконавця певної соціальної функції. Особливо потрібно відзначити позиції герменевтики, яка орієнтується не тільки на фіксацію фактів і їхнє “причинне” дослідження, а й проникає у духовну сферу, яка міститься за фактами, у процес їхнього отримання людиною, у історико-культурну атмосферу їх появи, у контекст процесу отримання фактів. Герменевтика відкрила шлях до уявлення, суб'єктивного сприймання дійсності. Теоретичне пояснення й наукове розуміння фактів проходить через особистість дослідника, через його особистісне буття, на чому наголошують автори [16, 180]. Особливо це важливо розуміти в педагогічних дослідженнях. Річ не в тому, що до опису й тлумачення фактів у педагогічній науці долучається суб'єктивна думка автора, його персональні світоглядні орієнтири й переваги, його “часткова” (а не суспільна) свідомість. Суб'єктивність педагогічних досліджень полягає згідно з ідеями [16] в тому, щоб у пізнавальну діяльність якомога повніше, глибше й ширше входила сама особистість дослідника з усіма її особистісними позиціями, переконаннями не у формі суб'єктивної свідомості про світ, а як реальне буття у світі. Інакше кажучи, наукові факти дослідник інтерпретує не у відриві від свого особистісного буття, а саме в ньому.

З одного боку, будь-яка наука, зокрема педагогіка, відшукує загальні закономірності різноманіття фактів, їх спільні характеристики, що призводить до відходу від живої конкретності фактів, а з іншого – досліджує конкретні факти в повноті їхнього існування, у повноті їхнього буття, у їхній особливості, окремоті й унікальності. Саме унікальність і неповторність фактів і є гуманітарними знаннями. Перша позиція – позитивіська – триумфально вступила у ХХ століття. “Гуманітарне знання як знання глибинних основ життя людини, як знання принципової значимості визнання індивідуальності особистості й відповідно її специфічних прав і свобод еволюціонувало не на магістральних шляхах науки, а на польових дорогах, по ямах і вибоїнах” – так характеризується розвиток гуманітарних знань у ХХ столітті в [22, 241]. Розуміння свідомих, духовних, психічних і т.п. явищ людської життєдіяльності здійснюється на основі гуманітарного наукового розуміння особистісного буття. Гуманітарне знання – це знання про окреме й особливе, про конкретну особистість, а переживання й емоції розглядаються не як абстрактні поняття, а як виявлення певного психологічного стану конкретної людини.

Вихід гуманітарного знання на магістральні шляхи сучасної науки відбувся тому, що у ХХ столітті набрала силу криза цивілізації. Не справдилися надії на всесильність науково-технічного прогресу, на безмежні перспективи поліпшення людського життя

на його основі, не були подолані тяжкі хвороби, тотальне оволодіння людиною природи поставило її на грань самознищення, людина не стала добрішою і мудрішою, війни ще залишилися “останнім доводом королів”.

В історичному плані одним із перших виступив проти редукції гуманітарного знання до натурального В. Дільтей [23]. На основі критики позитивізму В. Дільтей розмежував природничі й гуманітарні науки як науку про природу і науку про дух. Розкриваючи своє бачення сутності гуманітарних наук, В. Дільтей стверджував: “Гуманітарні науки ... мають ту перевагу над усім природничо-науковим знанням, що їхній предмет являє собою не просто чуттєво дане явище, не одне лише відображення дійсності у свідомості, а саму безпосередньо дану внутрішню дійсність – і саме її як зсередини пережитий зв’язок” [22, 34]. Отже, гуманітарні науки не тільки відображають об’єктивну реальність, вони показують ставлення дослідника до об’єкта дослідження, саме дослідник переживає його, тлумачить його смисл і зміст. У такий спосіб реальність стає і предметом культури як “певної форми людських стосунків, опредмеченої цінністю. Тобто культура в такому розумінні – це вираження людських стосунків у предметах, вчинках, словах, яким люди надають значення, смисл, цінність” [5, 28]. Отже, пізнаючи складну дійсність, якою є особистість, педагогічний процес загалом, учитель водночас виражає своє ставлення до неї, переживає її, вступає у стосунки з нею.

В. Віндельбанд виділяє два класи наук: наука про закони, які зорієнтовані на загальне, таке, що повторюється (науки про природу), й історичні науки, для яких важливим є одиничні, унікальні явища, про що йдеться у [12, 150]. У поглядах цих ідей дослідження педагогічних явищ представником природничих методів визначається тим, що дослідник іде від часткових феноменів до відшукування загального зв’язку – закономірності, гуманітарій же використовує загальні принципи як інструменти виявлення одиничного й особливого.

Феноменологія і розуміюча соціологія основну увагу приділяють проблемам розуміння “іншого”, розуміння як здатності співпереживання життєвого світу особистості “іншого”.

Значення для гуманітарних знань має розуміння як “індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти природну й соціальну дійсність, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури – ця здатність лежить в основі існування людської свідомості. ... Розуміння плюральне, воно існує у множині варіантів, кожний із яких розкриває ту чи іншу грань об’єктивної дійсності. У розумінні знаходить вираження зв’язок індивідуального існування із загальнозначущими фактами” [5, 22]. Етимологічно “зрозуміти” означає в давньоруській мові “взяти в руки”, а в англійській – “я бачу”. “Розуміння, – стверджують автори [9, 81], – це

розумове, символічне оволодіння, можливість ясно бачити об’єкт у його взаємозв’язках з іншими, “тримати його в руках”, повертати, розглядати окремі аспекти. ... Розуміти – означає осягнути смисл і значення об’єкта, розмістити об’єкт у контексті світосприймання, яке склалося в людини в даний момент”. “У проблематику методології науки тема “розуміння” входить як відображення соціальних взаємозв’язків науки, її органічного входження в загальнокультурний фон життя суспільства” [10, 6].

В основі формування значень, смислу і змісту гуманітарних знань майбутніх учителів на сьогодні лежать ідеї культурно-історичної теорії походження і формування психіки й свідомості Л.С.Виготського [8]; психологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва [18] і С.Л.Рубінштейна [20; 21], теорія діалогу й поліфонії свідомості М.М.Бахтіна [3; 4], теорія вчинку М.М.Бахтіна [2] і В.А.Роменця [19]. На особливу увагу заслуговує концепція культурно-історичної методології Л.С.Виготського, згідно з якою психічна діяльність опосередкована інструментарієм, знаряддям духовної діяльності (мова, письмо, рахунок, символіка, ритуал, твори мистецтва і т.п.), посередництвом яких “натуральні” психічні процеси перетворюються в культурні. У теоріях діяльності О.М.Леонтьєва й С.Л.Рубінштейна діяльність розглядається як стосунки між людиною і світом, взаємодія між людиною і світом. Саме в діяльності людина оволодіває світом, перетворює його і в діяльності перетворює себе, розвивається як особистість. Виходячи з цього, людина як активний суб’єкт діяльності виражає своє ставлення до світу, визначає себе в ньому. Розвиваючи ідеї С.Л.Рубінштейна й О.М.Леонтьєва, сучасні вчені стверджують, що людина є творцем свого життя, свого життєвого шляху, а не якісь зовнішні причини, соціальні, економічні тощо, які є тільки умовами розвитку особистості [1]. Концепція діалогу М.М.Бахтіна є методологією науково-гуманітарного мислення і світогляду [3; 4]. М.М.Бахтін чітко висловлює своє ставлення до точних наук, а у більш широкому розумінні – до позитивістської парадигми пізнання світу, до позитивістського світорозуміння і світосприймання світу, де панують об’єктивні закони і не має місця суб’єкту дослідження, а результати дослідження як “об’єктивне” в природі чи суспільстві не залежить від позицій дослідника. М.М.Бахтін підкреслював: “Точні науки – монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї” [4, 383]. Гуманітарна позиція за М.М.Бахтіним розкривається у взаємодії дослідника з явищем дослідження посередництвом суб’єктивного розуміння, тлумачення, інтерпретації і побудови типологій, на чому наголошує Г.В.Дьяконов [11]. Орієнтація на розуміння об’єкта дослідження виражає суб’єктивно-ціннісне ставлення дослідника до об’єкта, а коли об’єктом дослідження стає людина (а в педагогіці саме це важливо), то таке ставлення передбачає

співчуття, співучасть, співпереживання. Одним із головних критеріїв природно-науково-позитивіського пізнання є точність, тоді як згідно з М.М.Бахтіним гуманітарного – “глибина проникнення” [4, 409]. Особливо потрібно відзначити роль вчинку в процесі взаємодії людини із світом, вчинку як відповідальної напруженої дії, як вираженням-вибором своєї життєвоморальної позиції. Основоположником теорії вчинку є М.М.Бахтін [2], а на сьогодні провідною є українська школа психологів, яку заснував В.А.Роменець [19].

Сучасна педагогічна наука все більше приділяє уваги культурно-історичній (соціокультурній) теорії освіти, зокрема і в теоретичних наукових працях [7; 9; 15]. Усе частіше діалог вважається інновацією в освіті, виступає методологією активних методів навчання і спілкування [17]. Згідно з поглядами М.М.Бахтіна, до учня як до суб’єкта потрібно звертатися, а не говорити про нього. Саме діалогічні стосунки між учасниками педагогічного процесу, насамперед, учителя і учнів, допомагають створити нову спільність на засадах буберівського “Я – Ти” [6]. Відповідно до діалогічних позицій М.М.Бахтіна “тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для себе самого” [3, 294]. Отже, пізнати учня згідно з гуманітарними ідеями М.М.Бахтіна означає проникнути в нього, створити з ним довірливу спільність на засадах “спів-”, стосунки вивести із площини “ролей і функцій” у площину спілкування. Зрозуміти учня в гуманітарних уявленнях означає виявити його природно-глибинні почуття, цінності, бажання і наміри. Говорячи про пізнання-розуміння людини, М.М.Бахтін зауважує: “Оволодіти внутрішнім світом людини, побачити й зрозуміти його не можна, роблячи його об’єктом безчасного нейтрального аналізу, неможливо оволодіти ним і через злиття з ним. . . . Ні, до нього можна підійти і його можна розкрити, точніше, змусити його самого розкритися лише через спілкування з ним, діалогічним спілкуванням” [3, 293]. Двоголосся за М.М.Бахтіним є однією із характерних рис діалогу: “Два голоси – мінімум життя, мінімум буття” [3, 294]. Отже, із гуманітарно-діалогічних позицій М.М.Бахтіна педагогічний процес потрібно розглядати-сприймати як буття, а не як установу, де навчають і виховують.

Формування гуманітарних знань майбутнього педагога природничих наук, а у більш широкому плані гуманітарного світогляду натрапляє на труднощі, які породжені самою природою цих наук, логікою їхньої побудови й розвитку. Абстрактні роздуми в руслі точних логічних форм мислення, однозначні результати математичних методів формують у студентів-математиків ілюзію “точності буття”, його зведеності до деяких цілком визначених моделей, за якими стане все зрозумілим у природі. Такі ж ілюзії існують і стосовно побудови процесів навчання і виховання на науковій основі, під якою студент-математик розуміє відшукання чи створення такої

досконалої педагогічної теорії, за якою здійснення процесу навчання чи виховання не викликати сумнівів і труднощів. У таких уявленнях педагогічна наука виступає для студента-математика “недосконалою” наукою, описовою наукою, котра фіксує й описує факти та розробляє рецептурні рекомендації і котра не може “довести” (довести в розуміння мислення в жанрі математика) студенту-математику те чи інше положення педагогіки. Такі уявлення підсилюються позицією педагогічної науки, особливо під впливом марксистсько-ленінської методології про те, що потрібно визначити закономірності педагогічного процесу й будувати його на науковій основі. Тоді загальні закономірності виступають основою розуміння педагогічного процесу та його практичної організації, чого не відбувається на практиці. Тут відбувається перебільшення, а то й абсолютизація загальних принципів педагогіки, особливо для практичної діяльності вчителя. Студент-математик звик, що коли він знає закон (правило, теорему), то може його застосовувати при розв’язанні практичних задач, чого не відбувається із знанням педагогічних законів у вигляді, наприклад, педагогічних принципів.

Студент-фізик переконаний, що фізичну гіпотезу можна перевірити експериментальним способом. Тим більше, що всі фізичні гіпотези згідно з навчальними планами можуть перевірятися у фізичних лабораторіях. У студента-фізика виникає уявлення про експеримент, який можна повторювати в одних і тих же умовах багато разів і потім робити висновки у вигляді фізичних законів. Такий же підхід до експерименту студент-фізик переносить і на процес навчання чи виховання й відразу натрапляє на незрозумілі для нього труднощі. Для педагогічного експерименту не завжди можна створити потрібні умови; умови педагогічного експерименту змінюються, і тому він повторюється по суті в різних умовах; стан предмета дослідження (наприклад, клас учнів) ситуативний. Тому студент-практикант чи молодий учитель-фізик, намагаючись упровадити певну методику навчання, яку він засвоїв на заняттях з методики фізики, натрапляє на значні незрозумілі для нього труднощі.

Наведені приклади свідчать про відсутність сформованості гуманітарних знань у студентів-математиків та фізиків про природу педагогічного процесу, а в більш широкому плані – гуманітарного світогляду, гуманітарного мислення, гуманітарного світовідчуття.

Формування гуманітарних знань майбутніх учителів, на наш погляд, потрібно розпочати із засвоєння студентами елементарних теоретичних знань про природу педагогічного процесу, природу особистості та інших складних явищ у педагогіці і психології як нескінченно-можливих реальностей і про наукові уявлення про них як часткові, далеко не повні, а говорячи мовою математики, не ізоморфні

реальності моделі. Наукові теорії, положення, принципи також є моделями педагогічної реальності й відображають найбільш типове, закономірне, те, що повторюється, стійке і т.п. І тоді позитивіське сприймання світу є одним із можливих, далеко не повних уявлень про природу, суспільство, людину як складні нескінченно-можливі реальності. Математика і фізика будують моделі світу, тільки виходячи із предметів своїх наук, і тому в принципі не можуть бути загальними. Випадковості, хаотичності, нестійкості, мінливості в педагогічному процесі як у нескінченно-можливій реальності мають право на існування (визнання вчителем), як і закономірність, стійкість, сталість.

Гуманітарне сприймання педагогічного процесу, учнів і себе в ньому для студента природничих наук – це “нова планета”, “нова чакра”, революція у світосприйманні, світовідчутті, світогляді. Так чи інакше, раніше чи пізніше, через помилки і спроби вчитель природничих наук прийде у своїй практичній діяльності до гуманітарних аспектів розуміння педагогічного процесу, педагогічних явищ, людини. Однак розуміння того, що педагогічний процес не тільки “закономірний, точний, стійкий, визначений, алгоритмічний” (уявлення природничих наук), а і “нестійкий, хаотичний, неточний, невизначений” можна сформулювати ще в стінах вищих педагогічних навчальних закладів. У педагогічному процесі є не тільки спільне й загальне, а й окреме, особливе, унікальне, наприклад, особистісне.

У межах статті не має змоги повністю розкрити аспекти формування гуманітарних знань, гуманітарного світогляду майбутніх учителів, тому, виходячи з вищенаведених соціокультурних теорій, наведемо окремі моменти виявлень “гуманітарності” розуміння педагогічних явищ: міжпредметні зв’язки в процесі навчання потрібно шукати в життєвих і соціальних контекстах, у просторі діяльності; учня як людину потрібно сприймати як особистість, для якої характерна свобода стосовно можливого простору діяльності; освіту потрібно розглядати в культурному, моральному, особистісному контексті; основу поведінки учасників педагогічного процесу визначають їхні вчинки в розуміння М.М.Бахтіна та В.А.Роменця; формувати у вищому навчальному закладі суб’єктів активних дій, здатних на відповідальні й самостійні рішення, вчинки; ставлення викладача до студента (вчителя до учня) як до рівноправної людини, вищої цінності на землі, бути готовим до діалогу з ним; особистість – основа колективу; школу чи вищий педагогічний навчальний заклад розглядати як культурне середовище, яке вирощує і живить особистості; школа чи вищий навчальний заклад

формує насамперед вільну й творчу особистість, активного суб’єкта діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова К.А., Берзина Т.Н. Время личности и время жизни.– Санкт-Петербург: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – К.: NEXТ, 1994. – С. 11–68.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г.Бочаров. – М.: Искусство, 1979 – 424 с.
5. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – 336 с.
6. Бубер М. Я и ты // Два образа веры / Под. ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – С. 15–92.
7. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
9. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
10. Доказательство и понимание / Отв. ред. М.В.Попович. – К.: Наукова думка, 1986. – 312 с.
11. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. В.Винниченко, 2006. – 693 с.
12. Единство научного знания /Отв. ред. Н.Т.Абрамова.– М.: Наука, 1988. – 336 с.
13. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура / Новое педагогическое мышление /Под. ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 90–102.
14. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
15. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: – Ростов на Дону: Издательский центр «Март», 2006. – 224 с.
16. Культура и развитие человека (очерк филос.-методол. пробл.) /В.П.Иванов, В.П.Козловский и др.; Отв. ред. В.П.Иванов. – К.: Наук. думка, 1989. – 320 с.
17. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кировоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
19. Роменець В.А., Манюха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 990 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
21. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.– М.: Педагогика, 1976– 416 с.
22. Скворцов Л.В. Гипотетический изотеризм и гуманитарное самосознание: Избр. тр. / отв. ред. И.Л.Галинская – М.: РАН ИНИОН, 2000. – 298 с.
23. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрямки. Хрестоматія: Навч. посібник / Упорядники В.В.Лях, В.С.Пезенок. – К.: Ваклер, 1996. – 428 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петюренко Анна Петрівна – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: гуманітарні проблеми навчання природничих наук.

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ**Тетяна ПЛЯЧЕНКО (Кіровоград)**

У статті висвітлено основні форми та методи вокального навчання майбутніх учителів музики, проаналізовано структуру індивідуального заняття із сольного співу на мистецькому факультеті педагогічного університету, визначено дидактичну доцільність застосування усіх складових вокально-педагогічного репертуару.

Актуальність дослідження. Нові підходи до організації навчального процесу у вищих закладах освіти України передбачають внесення змін до змісту й структури вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, які полягають у врахуванні специфіки сучасного вокального виконавства (академічного, народного, естрадного). Виховання студентів у певній манері співу здійснюється на основі індивідуального підходу засобом застосування комплексу методів і практичних прийомів у системі вокального навчання на мистецькому факультеті педагогічного університету.

Однією з фахових дисциплін, що забезпечує готовність студентів до практичної вокально-хорової діяльності в загальноосвітній школі та індивідуальної вокальної роботи в закладах освіти, є сольний спів (вокал або постановка голосу). Цей практичний курс вивчається студентами протягом п'яти років і має конкретну мету: ознайомлення студентів з основними принципами та методами вокальної педагогіки; засвоєння студентами наукових та методичних знань у галузі формування і розвитку співацького голосу, опанування методів та прийомів постановки голосу в дітей і дорослих. Рівень засвоєння студентами цих знань та практичних умінь визначає успішність вокально-хорового навчання та виховання школярів.

Постановка проблеми. Ефективність цього виду фахової підготовки майбутнього вчителя музики залежить від наступних чинників: 1) професійно-педагогічного спрямування вокального навчання; 2) відповідності навчального репертуару індивідуальним особливостям і типу співацького голосу студента; 3) дотримання основних принципів побудови навчальних програм та структури занять із сольного співу (академічного, народного, естрадного).

Довгий час вокальне навчання студентів педагогічних вузів зводилося лише до суто виконавської підготовки, характерної для спеціальних музичних закладів (консерваторій та музичних училищ). Мало уваги приділялося вивченню теорії та методики постановки голосу, засвоєнню шкільного пісенного репертуару, педагогічному аналізу вокальних творів, моделюванню окремих видів практичної діяльності шкільного вчителя музики. Усунення цих недоліків – першочергове завдання вокальних викладачів педагогічного університету.

Мета і завдання дослідження. Розкрити основні закономірності та принципи побудови навчального процесу в класі сольного співу; визначити активні форми та методи індивідуального навчання, що

надають професійно-педагогічній спрямованості вокальній підготовці майбутнього вчителя музики; обґрунтувати дидактичну доцільність застосування всіх складових вокально-педагогічного репертуару.

Розробленість проблеми. Вокальна підготовка є складовим компонентом загальної системи фахового навчання шкільного вчителя музики. Її специфіка, зміст та структура стали предметом дослідження вітчизняних учених та педагогів-вокалістів (Л.Арутюнова, А.Геніуш, Т.Глушакова, Л.Дерев'янка, Л.Жербіна, Н.Добровольська, А.Менабені, Н.Можайкіна, П.Ніколаєнко, Н.Орлова, Л.Пашкіна, Г.Шоліна, Ю.Юцевич). Фундаментальні питання вокальної методики викладено в працях П.Голубєва, Л.Дмитрієва, І.Левидова, Д.Люша, М.Микихі, В.Морозова, Р.Юссона та ін.

Практична вокальна підготовка майбутніх учителів музики здійснюється на індивідуальних заняттях. Структуру індивідуального заняття із сольного співу складають декілька послідовно розміщених компонентів: 1) виконання комплексу цілеспрямованих вокально-технічних вправ (з розвитку дихання, вдосконалення акустичних якостей голосу, пошуку оптимального імпедансу, формування різних видів співацької атаки, рухливості голосу, артикуляції, дикції) відповідно до мети уроку та з урахуванням фізіологічного стану студента; 2) виконання вокалізу з його педагогічним аналізом; 3) робота над вокально-художніми творами; 4) вивчення питань теорії та методики постановки голосу; 5) підбиття підсумків уроку; 6) завдання для самостійної роботи.

Основним завданням вокальної педагогіки є формування і розвиток співацького голосу студента засобом навчально-художнього репертуару. Формування співацького голосу з урахуванням вимог до фахової підготовки вчителя музики уможливило здійснювати під час навчання зв'язок між уявним звучанням певного твору та його конкретним вокальним утіленням, між вокальною технікою та художнім виконанням. Спеціально дібраний навчальний вокальний репертуар сприяє комплексному формуванню вокально-технічних і художніх навичок, оскільки музичний твір впливає на голосовий апарат цілісно, ніби визначаючи вимоги щодо характеру звука, особливостей звуковедення і засобів художньої виразності. Отже, керування процесом навчання співу має спиратися на науково обґрунтовану послідовність використання певних розділів навчального репертуару, що забезпечує дидактично доцільний зв'язок цих розділів.

Навчально-художній репертуар, який використовується в підготовці майбутнього вчителя музики, містить три основних структурних розділи:

вокально-технічні вправи; вокалізи; художні твори різного спрямування й призначення.

На початковому етапі роботи зі студентом паралельно з детальним ознайомленням з його фізичними даними педагог повинен знайти найбільш природний і якомога коротший шлях до глибокого вивчення його індивідуальності (психологічних особливостей, рівня загального музичного розвитку, естетичних уподобань тощо). Не завжди легко виявити приховані природні задатки студента й творчу іскру. Це вимагає від педагога гнучкості й досвіду.

Педагогічна майстерність викладача-вокаліста полягає не в нав'язуванні своїх методів, а в систематичному створенні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їхнього сприйняття.

У роботі із студентами педагог-вокаліст повинен керуватися загальними вимогами до виховання співаків та конкретними методичними настановами: уникати форсування звука та передчасного використання репертуару, недоступного художньому сприйняттю і технічним можливостям студента; користуватися мішаним (грудочеревним) типом дихання; формувати високу позицію звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх типів голосів норми коливань нижньої та верхньої форманти; змішування головного та грудного резонаторів з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків і залежно від змісту виконуваного твору; вільне положення гортані; звільнення м'язів надставної трубки від напруження; вироблення округлого звучання голосу на опорі та кантиленного співу як основи вітчизняної вокальної школи.

Наведені настанови мають загальний характер, їх не треба перетворювати на догму, оскільки це може порушити принцип індивідуального підходу до кожного студента й до кожного твору.

Важлива роль у формуванні та розвитку спеціальних вокально-технічних навичок відведена вправам. Їхнє застосування у вихованні співака має дві мети: 1) розспівування (розігрівання) голосового апарату на початку заняття (приведення м'язової системи в стан готовності до співу); 2) формування та розвиток певних умінь і навичок багаторазовим повторенням чітко визначених дій.

Практика вокального навчання свідчить про те, що вокально-технічні вміння й навички опановуються та закріплюються під час виконання вправ. У вокальній педагогіці широко застосовуються „Сторінки” Ніколи Порпори, „Школа співу для сопрано” та „Вправи для вирівнювання та удосконалення гнучкості голосу” М.Глинки, збірки вправ М.Владимирової, О.Бестриха, П.Віардо-Гарсія, М.Донець-Тессейр, Е.Карузо, А.Нежданової, В.Рождественської та інших. Найбільш зручними та доступними для навчання майбутніх учителів музики можна вважати добірки вправ М.Єгоричевої, М.Микиші та вправи, систематизовані й упорядковані Л.Дмитрієвим, де можна знайти не тільки музичний текст вправ, а й методичні вказівки щодо їхнього використання.

Застосовуючи спеціальні вокально-технічні вправи, необхідно дотримуватись основних педагогічних умов:

1. Використання вправ повинно бути цілеспрямованим. Викладач повинен добре знати, чому він пропонує, а студент – розуміти, для чого виконує конкретну вправу, яким є кінцевий результат, очікуваний від виконання вправи.

2. Процес досягнення мети має перебувати під двостороннім контролем викладача та студента. Вимога подвійного двостороннього контролю підвищується, коли в студента відбувається формування активного рівня функціонального вокального слуху.

3. Вокально-технічні вправи, які використовуються в навчальному процесі, мають бути індивідуально спрямованими. Їхній вибір повинен виходити з особливостей сприйняття, слухових уявлень, типології вищої нервової діяльності, темпераменту, стану голосового апарату й загалом здоров'я кожного студента, оскільки всі ці фактори впливають на засвоєння та виконання вправ. Студент має розуміти: чому вправи, корисні для одного вокаліста, можуть бути не досить ефективними, а інколи й шкідливими для іншого.

4. Використання вправ, необхідних для досягнення певного результату, має підпорядковуватися дидактичному принципу послідовності та наступності, зростанню їхньої складності. Порядок переходу слід визначати, виходячи з індивідуальних особливостей розвитку конкретного студента.

Кожну вправу слід виконувати інтонаційно чисто, рівно, на співацькому диханні, вільним округленим звуком. Співацька постава повинна бути гарною, артистичною. Обов'язковою є вимога правильно вимовляти голосні (з однаковим тембровим забарвленням) та приголосні (чітко, без напруження загальної співацької установки). Артикуляційне положення нижньої щелепи, міміка обличчя, погляд повинні бути природними.

Роботу з формування співацьких навичок треба починати з розвитку найкращих тембрових якостей голосу студента. Критерієм правильного формування звука є відчуття зручності співу, свободи голосоутворювального апарату, легкості звучання співацького голосу, однакового тембрового забарвлення на всіх ділянках діапазону.

Ці навички відпрацьовуються спочатку на центральній ділянці діапазону (в межах октави чи децими). З часом діапазон поступово розширюється, завдання ускладнюються. Співати вправи треба зосереджено, уважно прислухаючись до звучання свого голосу, аналізуючи його якості, запам'ятовуючи відчуття, які супутні найкращому звукові.

На початковому етапі занять зі студентом необхідно виявити найкращий тон звучання його голосу. Всім типам голосів рекомендується спочатку співати вправи з низхідним рухом мелодії на середній ділянці діапазону, що допоможе подолати переходи з одного

регістру в інший. Вправи бажано виконувати в мажорних тональностях, це сприяє гарному робочому тону студента.

Робота над вокальними вправами потребує належної інструментальної підготовки викладача, який повинен уміти грати на фортепіано вправи на різні види техніки із супроводом та модуляціями у всі без винятку тональності, вміти дублювати вокальну партію (особливо на початковому етапі вокального навчання), грати арпеджований та акордовий супроводи залежно від рівня підготовки студента.

Вокалізи відіграють роль навчального матеріалу, який забезпечує зв'язок між технічними вправами та вокально-художніми творами. Їх можна назвати етюдами для співацького голосу. Вокалізи звичайно виконують на певному голосному звуці (вокалізація) або з називанням нот (сольфеджування). Вокалізація сприяє досягненню однакової якості звучання голосного на всіх ділянках звуковисотного діапазону, а чергування голосних – це засіб їхньої нейтралізації. Сольфеджування сприяє вирівнюванню звучання сполучуваних голосних і приголосних. Разом з тим наявність завершеної музичної форми дає підстави розглядати вокаліз як художній твір, не ускладнений змістом літературного тексту.

Вокалізи, як і вокальні вправи, мають певне навчально-технічне спрямування, отже, можуть бути корисними у формуванні того чи іншого способу звуковедення (витримані звуки, інтервальні рухи, хроматичні інтервали, мелізми, гами тощо), коли цілеспрямований підбір вокалізів сприяє подоланню технічних труднощів у вокальних творах.

Виконання вокалізів привертає увагу студентів до „інструментальності” звуковедення, засобів вокальної виразності, використання різних прийомів та штрихів у співі, оскільки увага не відвертається на вивчення літературного тексту. На початковому етапі навчання саме спів з використанням окремих голосних, складів, назв нот, спеціально підібраних, але не пов'язаних у літературну фразу позитивно впливає на вокальний розвиток студента.

Якщо ж на початку навчання в класі сольного співу більше уваги приділяється саме вивченню вокальних творів, то вивчення літературного тексту й емоційного змісту твору відвертає учня від розв'язання вокально-технічних завдань, тим самим затримуючи розвиток вокальних навичок за рахунок активізації мовленнєвих пристосувань та установок.

Необхідно пам'ятати, що питання використання вокалізів у навчальному процесі та способи їхнього впровадження має розв'язуватись індивідуально, з урахуванням особливостей кожного окремого студента, інтуїції та досвіду викладача.

Для вокальної підготовки майбутніх учителів музики рекомендуються збірки вокалізів Ф.Абта, О.Варламова, І.Вілінської, М.Завалішиної, Г.Зейдлера, Д.Конконе, Г.Панюки, Н.Татарінової та інших авторів, що дає змогу врахувати співацькі можливості учнів і

забезпечити зв'язок вокально-технічних вправ і художніх творів.

Не слід намагатися засвоїти протягом семестру (навчального року) велику кількість вокалізів, оскільки робота над ними в класі сольного співу спрямована не на розвиток навичок читання з листа (сольфеджування), а є засобом розвитку вокальної техніки: поліпшення якості звука, розширення діапазону, витривалості голосу в певних теситурних умовах, відчуття музичної фрази, опанування динамічних відтінків, загальний музичний розвиток. Вивчення обмеженої кількості вокалізів, доведених студентом до завершеної (концертної) форми виконання та використання їх у вигляді щоденних вправ є більш доцільним та продуктивним, ніж гонитва за кількістю пройдених номерів.

Вивчення вокалізів методом сольфеджування та співу на окремих голосних має чергуватися залежно від мети заняття (виправлення певних вокальних недоліків). При твердій або не зовсім еластичній гортані краще застосовувати сольфеджування, оскільки чітко вимовлена приголосна активізує гортань, надає їй більш природного положення та гнучкості. Млява артикуляція і пов'язана з нею нечітка дикція також виправляється тривалою і наполегливою роботою над сольфеджуванням вокалізу. Для голосів глухого тембру („далекого звучання”) сольфеджування також є корисним методичним прийомом.

Вокалізація на окремих голосних добре тренує професійну витривалість голосового апарату співака. Але необхідно стежити за тим, щоб у студента не було перевтоми, яка призводить до напруження гортані. У такому разі треба переходити до сольфеджування.

Кожен вокаліз необхідно доводити до завершеної (концертної) форми виконання (звичайно напам'ять), ставити й підвищувати вимоги не тільки щодо якості звучання голосу, а й щодо музичності. Студент повинен дотримуватись усіх авторських указівок (відтінки, динаміка, фразування, темпи та ін.). Якщо йдеться про вокаліз технічного характеру, його корисно виконувати з поступовим прискоренням темпів, дотримуючись чистоти інтонації (особливо у виконанні пасажів). Тут набуває великого значення ілюстрування викладачем як окремих фрагментів, так і всього вокалізу. Професійний показ викладачем вокальних прийомів справляє позитивне враження на студента, активізує його виконавську майстерність, спонукає до творчого пошуку.

Працюючи над вокалізом, необхідно зацікавити учня не тільки самим процесом подолання технічних труднощів, а і його музичним та емоційним змістом. Вдало підібрані вокалізи дають змогу студенту в майбутньому легко долати будь-які технічні й художні труднощі у вокальних творах.

Вокально-технічні вправи та вокалізи відіграють у співацькому навчанні важливу, але допоміжну роль. Основним навчальним матеріалом, який забезпечує співацький та художній розвиток майбутнього вчителя музики, є навчально-художній репертуар. Вивчення

вокальних творів у класі сольного співу передбачає розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань: розвиток вокальних здібностей студента; забезпечення його художньо-виконавського зростання; підготовка до вокально-педагогічної роботи.

Добір навчального репертуару вимагає: а) ретельного врахування загального музичного та вокального розвитку конкретного студента; б) розподілу навчального матеріалу за курсами та роками навчання; в) можливості використання конкретних методів і прийомів засвоєння художніх творів студентом; г) керування процесом навчання і контролю за його перебігом і результатами.

Основою навчального вокального репертуару має бути народна пісня, оскільки саме в народній пісенній творчості протягом тривалого часу відбувався раціональний відбір найбільш ефективних і доцільних вокально-технічних засобів та прийомів. У зразках українських народних пісень віддзеркалені та зафіксовані найсуттєвіші ознаки української вокальної школи. Для української народної пісні характерним є використання незначного за обсягом звуковисотного діапазону в межах однієї октави. Оскільки голоси більшості студентів мистецьких (музично-педагогічних) факультетів за статистичними акустичними показниками можна кваліфікувати як камерні зі скороченим звуковисотним діапазоном, то українські народні пісні можна вважати найбільш придатними для вокальної роботи з майбутніми вчителями музики.

Українська національна співацька традиція зумовлена багатьма чинниками: фонетичним складом мовлення, менталітетом народу, специфікою психології, темпераменту, смаків, уподобань, інтересів. Перевірені часом норми співу в Україні набули рис об'єктивного закону, що визначає специфіку сталої співацької манери, якій властиві зручна невимушена робота голосового апарату, дикція та артикуляція, відмінний слуховий контроль, природна кантілена.

Українським народним пісням притаманний плавний, майже позбавлений значних стрибків рух мелодії, який зумовлює розвиток голосу в напрямі, близькому до італійського „бель канто”. Ось чому до навчально-художнього репертуару в класі сольного співу маютьходити народні пісні (як українські, так і пісні інших народів).

Доцільно вводити до програми твори шкільного репертуару (програмного та позапрограмного), які за об'єктивними показниками (теситурою, діапазоном, характером руху мелодії, інтонаційними, стилістичними, жанровими ознаками) можуть забезпечити розв'язання вокально-технічних завдань, необхідних для формування вмінь і навичок майбутнього вчителя музики.

Чітка вікова орієнтація творів дитячого та юнацького репертуару виявляється і в доступності поетичної і музичної мови, і в урахуванні психологічних відмінностей та можливостей дитячих голосів. Так, наприклад, пісні для молодших школярів

(як і народні пісні) за діапазоном не перевищують октави. Їм властиві обмеження високої теситури та динаміки, мелодика за своєю виразністю наближена до мовленнєвої, переважає діатоніка та куплетна форма.

Пісні для учнів середнього та старшого шкільного віку характеризуються збагаченням змісту та виразності музичної мови. Мелодія ускладнюється альтерацією, більш вільна й різноманітна звуковисотна лінія, збагачується інтонаційна сторона, з'являються стрибки, хроматизми, ускладнюються ритм і фактура. Важливу роль у творах цього репертуару відіграє супровід, який певною мірою компенсує обмеженість вокальної партії зображальністю та ілюстративністю.

У піснях для середнього й старшого шкільного віку фактура супроводу ускладнюється використанням сучасних виражальних засобів, що у свою чергу створює сприятливі передумови для використання цих творів протягом усього часу навчання студентів аж до державних екзаменів. Студенти також можуть самостійно добирати для вивчення твори дитячо-юнацького репертуару й виконувати їх під власний супровід.

Після того, як у студентів сформувалися навички дихання та голосоутворення на мінімальному рівні, доцільно вводити до навчального репертуару традиційні вокальні твори – пісні, романси, арії Й.-С. Баха, В.Белліні, О.Варламова, М.Глинки, С.Гулака-Артемовського, О.Гурілова, Г.Майбороди, М.Лисенка, В.Косенка, Д.Перголезі, С.Прокоф'єва, К.Стеценка, Я.Степового, Ф.Шуберта та інших авторів.

Поєднання професійно спрямованого шкільного репертуару з традиційним вокальним позитивно впливає на фаховий розвиток майбутніх учителів музики, залучає їх до самостійного розв'язання творчих завдань, що послідовно ускладнюються на зразках вокальної музики різних стилів, жанрів та епох.

На завершальному етапі навчання здійснюється закріплення набутих умінь і навичок, удосконалення функціонального вокального слуху, засвоєння методів вокальної роботи зі школярами, що надає завершеності професійно-педагогічній вокальній підготовці майбутнього вчителя музики. Цьому сприяє вивчення циклів пісень для дітей композиторів-класиків (А.Аренського, М.Глинки, Ц.Кюї, М.Лисенка, М.Мусоргського, В.Рєбікова, Л.Ревуцького, Я.Степового, К.Стеценка, П.Чайковського та інших).

Добиранучи навчальний репертуар, викладач має враховувати потяг студентів до сучасної молодіжної музики, і не ігнорувати його. Необхідно навчити студентів відрізняти кращі її зразки від примітивних творів. Слід звертати увагу на якість вокальної техніки, яку використовує певний виконавець. Оскільки пісні естрадного плану зазвичай виконуються з використанням звукопідсилювальної апаратури, то це призводить до вибору виконавцем техніки зі слабким імпердансом. Під час вивчення пісень молодіжного репертуару треба домагатися художнього результату

за рахунок пошуку виражальних засобів у межах тієї вокальної техніки, яку студент опановує.

Студентам слід пояснити, що використання підсилювальних пристроїв (спів у мікрофон) зменшує обсяг м'язового навантаження голосотворювальної системи. Знижується активність м'язів – вдихачів і видихачів, тонує голосових складок і м'язів гортані, м'язів піднебіння, язика, губ, щік тощо. Це призводить до зменшення величини імпедансу, втрати відчуття опори, послаблення сили голосу, втрати дзвінкості, польотності, діапазону. Спів у мікрофон (у більшості випадків) – це „знахідка” для співаків з посередніми вокальними даними, які в міру своїх фізичних можливостей просто не можуть виконувати складні вокальні твори (арії з опер, романси та пісні зі складними пасажами, широким діапазоном, у яких передбачається розвинене співацьке дихання, рухливість та польотність голосу). Успіх естрадних співаків багато в чому залежить від театралізації пісні, яка перетворюється в шоу, де органічно поєднуються різні види мистецтв, а також задіяні як мінімум ще дві групи виконавців – хореографічна та „бек вокал”.

Але ми знаємо й приклади, коли співаки з консерваторською вокальною освітою успішно працюють у двох жанрах – академічному та естрадному. Належної вокальної підготовки (розвиненого дихання, широти діапазону, рухливості голосу, чіткої дикції, вміння імпровізувати) вимагає і спів у джазовій манері. Студенти повинні розуміти, що робота з мікрофоном також потребує спеціального навчання. Лише багаторічна практика приносить бажаний результат – культуру співу, специфічну для кожного співака манеру, певну спрямованість репертуару, вміння спілкуватися з аудиторією, сценічну майстерність. Тільки таке професійне виконання може принести насолоду слухачам і бути прикладом для наслідування.

Висновки. Таким чином, успішність практичної вокально-хорової діяльності вчителя загальноосвітньої школи перебуває у прямій залежності від рівня його вокальної підготовки. Удосконалення цього виду фахового навчання студентів педагогічних університетів залежить від дотримання конкретних вимог: відповідності навчального репертуару індивідуальним особливостям і типу співацького голосу студента; професійно-педагогічного спрямування вокального репертуару; врахування специфіки сучасного вокального виконавства – академічного, народного, естрадного; дотримання принципів побудови навчальних програм та структури занять із сольного співу з урахуванням специфіки роботи шкільного вчителя; модернізації усієї системи професійної підготовки сучасного вчителя музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голубєв П.В. Поради молодим педагогам-вокалістам. – К.: Муз. Україна, 1983.
2. Дмитрієв Л.Б. Основи вокальної методики. – М., 1968.
3. Єгоричева М.І. Вправи для розвитку вокальної техніки. – К., 1980.
4. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. – К.: Муз. Україна, 1985.
5. Менабені А.Г. Методика навчання сольного співу. – М., 1987.
6. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. – Київ, 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пляченко Тетяна Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ІЗ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА 20-Х РОКІВ

Ольга РАДУЛ (Кіровоград)

В статті аналізуються навчальні програми радянської школи 20-х років із суспільствознавства, які відрізнялися від усіх інших програм, як попередніх, так і наступних періодів, оскільки базувалися на ідеї педоцентризму й тому велику увагу приділяли розвитку дитини.

Перші затверджені державою навчальні програми з'явилися в розвинених країнах світу в ХІХ столітті. Саме в той час школа стає масовою і підпорядковується державі, виникають міністерства освіти, відділи освіти на місцях, які регламентують й контролюють шкільне життя. Спочатку навчальні плани мали характер рекомендацій і визначали пропорційне співвідношення предметів, але з часом вони стають більш змістовними й обов'язковими, починають супроводжуватися детальними методичними вказівками й рекомендаціями.

Програмова творчість тривала весь час, оскільки шкільне навчання повинно притримуватись

принципу науковості, зокрема, відповідності рівню розвитку наук. Особливого загострення питання про зміст навчання набуло на рубежі ХІХ – ХХ століть. Швидкий розвиток наук, нові досягнення, особливо в галузі природознавства, вказували на невідповідність шкільних програм прогресу науки того часу.

Спеціалісти різних галузей знань вимагали включення в шкільні програми все нових і нових предметів. Кожного разу, коли поставало питання про введення якого-небудь нового предмету, педагоги керувалися двома підходами: 1) якою мірою він може бути засобом розвитку формальних здібностей дитини; 2) наскільки він змістовний з точки зору реального знання. Проте ні теорія формальної, ні теорія матеріальної освіти не могли бути достатнім обґрунтуванням загальноосвітнього знання. Перед педагогами висувалося завдання подолати

протилежність цих теорій і знайти іншу, більш ширшу основу, яка б зняла протиріччя даних підходів.

Не існувало проблеми співвідношення науки і навчального предмета для прибічників вільного виховання, оскільки вони взагалі заперечували навчальні предмети. К.Вентцель говорив, що треба створити умови, при яких дитина самостійно могла вибирати з наук кожного разу те, що їй необхідно в даний момент. Заперечуючи предметну побудову загальноосвітніх знань, П.Блонський вважав, що головним предметом загальноосвітніх знань в школі повинні стати явища людського життя, навколишньої дійсності, а саме „суспільствознавство”. Замість предметної системи в основу програм загальноосвітньої школи він пропонував покласти метод пізнання і метод праці.

Ці ідеї знайшли свою реалізацію в програмах радянської школи 20-х років. Саме в той час програмова творчість педагогів розгорнулася з особливою силою. Для педагогічної думки цього часу було характерне різке відмежування від діяльності офіційної дореволюційної школи. Специфіка даного періоду полягала в тому, що педагогіка спиралася на ідеї педоцентризму. Радянські педагоги шукали шляхи перетворення змісту шкільної освіти, подолання протиріч між формальною і матеріальною освітою, проте повною мірою це зробити не вдалося. Основна увага, на противагу дореволюційним програмам, була приділена питанню розвитку дитини, її творчих здібностей, активності, ініціативності, формуванню громадянської позиції, встановленню тісного зв'язку з життям; оволодіння ж системою знань з різних наук не було. Акцентування уваги на проблемах розвитку дитини й викликає інтерес до навчальних програм 20-х років.

Великий вплив на формування навчальних планів і програм України мав Наркомос Росії, очолюваний А.Луначарським, та Державна вчена рада наркомосу на чолі із Н.Крупською, яка брала безпосередню участь в розробці нових шкільних програм. В 20-і роки Наркомос розробив кілька навчальних програм: в 1920, 1921, 1923-1925, 1927 рр. Базою для їх створення слугували „Основні принципи єдиної трудової школи” 1918 р.

Перші основи нових підходів до викладання суспільних дисциплін знайшли свій вияв в „Орієнтовних програмах по історії для шкіл II ступеня” 1920 року. Виділялося три самостійних курси (історія, курс економічної науки та історія соціалізму), а також вказувалися методи їх вивчення. Прагнучи до підвищення ефективності засвоєння знань, автори програм в пояснювальній записці наголошували, що емоційно-образне викладання предмета сприяє його кращому засвоєнню учнями, тому що „...діючи на яву, закріплюючи в ряді яскравих і живих образів сухі економічні явища і категорії, воно сприяє як кращому опрацюванню матеріалу, так і кращому сприйняттю” [5, с.58].

Наочність викладання, широке ознайомлення учнів з творами мистецтва, створеними різними народами в

різні епохи, з літературними першоджерелами, художньою літературою, історичними документами, іншими культурними пам'ятками, екскурсії дадуть матеріал для порівнянь, бесід, рефератів. Програми вимагали заохочувати школярів до самостійної творчості. Безпосередні роботи самих учнів могли знайти застосування при вивченні історії соціалізму, – у вигляді підготовки прикрас чи організації урочистостей при соціалістичних річницях й т.п. чи у вигляді музичного виконання соціалістичних гімнів та пісень різних країн, театралізованих вистав.

Спеціально для підготовки й проведення свят, громадських виступів, літературних вечорів, екскурсій навчальні плани виділяли один із шести робочих днів тижня.

Суспільствознавство, як назва шкільної дисципліни, що об'єднала економіку, право та історію, вперше з'являється в „Програмах для I і II ступеня семирічної єдиної трудової школи” 1921 р. Поява інтегрованого курсу суспільствознавства була викликана тим, що існування окремих курсів приводило до паралелізму та повторюваності матеріалу.

Суспільствознавство відрізнялося від історії тим, що у відповідні частини історико-культурного процесу вводилося теоретичне пояснення явищ економіки, права та ідеології соціалізму. Висуваючи на перший план економічні основи життя, програма поділяла історичний процес на чотири етапи: 1) первісне суспільство й давні суспільні організації на Сході та Європі; 2) життя суспільства в епоху натурального господарства, феодалізму й середземноморської торгівлі; 3) життя суспільства в епоху океанічної торгівлі, зародження світових ринків і капіталізму; 4) життя суспільства в епоху новітньої світової торгівлі, капіталістичної промисловості й розвитку соціалізму [6, с.20].

Для розвитку дитини програма пропагувала принцип самодіяльності й активної творчості, рекомендувала ширше застосовувати домашні твори, реферати на історичні теми, а також на теми ідейних переживань та шукань молоді; ілюструвати матеріал, що вивчається, за допомогою малювання, ліплення; влаштовувати вечори, інсценування, спектаклі, виставки; організувати гуртки; проводити екскурсії; створювати своїми силами кабінети, музеї; на основі дитячих творів видавати альманахи, збірники, журнали.

Багато уваги програми приділяли драматизації як методу викладання, який дає школяреві активне, дійове сприйняття знань. Під драматизацією розумілися всі види відтворення в особах: від драматичних ігор до справжнього художньо-сценічного дійства, від імпровізації до розігрування готової п'єси. Так, розділ „Драматизація в школі II ступеня” орієнтував викладача суспільствознавства на необхідність і можливість проведення інсценувань історико-літературного, історичного, соціального характеру, вільного відтворення історичних сюжетів. Передбачалося, що драматизація повинна визначатися вимогами програми й не бути простою розвагою.

Наступним кроком програмової творчості Наркомосу, який докорінно відрізнявся від попередніх, стали комплексні програми 1923 – 1925 рр. Весь зміст освіти поділявся на три групи (колонки): 1) природа, її багатства і сили; 2) використання цих сил і багатств людиною (трудова діяльність людей); 3) громадське життя [4, с.10]. Всі відомості, розташовані у трьох колонках, об'єднувалися однією темою, вивчення якої, по можливості, пов'язувалося із сезонними явищами й краєзнавством, із самодіяльністю і творчістю дітей.

Основні причини, що спонукали до створення саме таких програм, полягали в: 1) подоланні відриву змісту освіти від життя, встановленні більш тісного зв'язку школи з життям; 2) знищенні багатопредметності, випадковості матеріалу, який вивчався, подоланні відокремленості між галузями, що вивчаються; 3) розвитку самодіяльності, активності дітей, їхніх здібностей. Одна із авторів програм Н.Крупська зазначала: „Мета школи дати дитині розуміння живої дійсності. Досягнути цього можна лише розкривши ті зв'язки, які існують між явищами реального життя, висвітливши належним чином ці зв'язки, показавши, як вони виникають і розвиваються” [2, с.146].

В основу програми було покладено вивчення трудової діяльності людей. Суспільствознавча тема була центральною, визначальною для всіх колонок. Це пояснювалося тим, що суспільствознавство „визначає суспільний характер постановки кожної проблеми (теми), вказує їй кінцеву мету”, разом з тим зазначалося, що за іншими дисциплінами залишаються різні шляхи й засоби для розв'язання поставленої проблеми [7, с.39].

Інтегрований предмет суспільствознавство об'єднував історію, елементи політичної економії, філософії, частково, географію, словесність, краєзнавство. Єдність суспільствознавчого комплексу визначалася тим, що всі його предмети вивчаються на одній соціологічній базі; наближаються при одночасному чи послідовному вивченні явищ, що обумовлюють один одного; допомагають виробляти з найменшими затратами сил і часу єдине світорозуміння.

Одне з головних завдань, як уже зазначалося вище, автори програм вбачали в тому, щоб викликати в учнів творчу, продуктивну діяльність. Пасивному сприйняттю знань, який був притаманний дореволюційній школі, протиставлявся особистий досвід, дослідницька робота й особисті переживання. Тому великого значення набували такі здібності, як спостережливість, здатність концентрації уваги, зорова пам'ять, образне мислення, творча уява.

Одна з колонок програми по вивченню комплексної теми присвячувалася літературно-дослідницьким роботам над життєвим матеріалом, мета яких – встановлення більш тісного зв'язку з життям, знайомство з історією, культурою народу, розвиток творчості. Наголошувалося, що вчитель повинен навчити дітей емоційно сприймати оточуюче життя, витончити слух і зір, а потім – допомогти їм художньо оформити свої враження. Згідно цьому програми

рекомендували широке застосування екскурсій, обстежень, збір усних народних творів, написання на цій основі оповідань на різні теми, а також участь в культурній, громадській роботі з населенням.

Так, на першому році навчання в школі II ступеня при вивченні села наслідком екскурсій, обстежень учнів повинні бути не лише детальне дослідження сільського господарства, а також записи спогадів і переказів селян про кріпосне право, старих звичаїв, повір'їв, забобонів, казань, прислів'їв, загадок, сучасних пісень про працю селян. На основі побаченого, почутого і вивченого програми пропонували дітям написати власні творчі оповідання.

Вивчення промисловості (5, 6 класи) за допомогою екскурсій на виробництво також не обмежувалося розглядом лише економічних питань. Програми акцентували увагу учнів на питаннях, пов'язаних з історією заводу, життям робітників до й після революції, станом культурно-просвітницької роботи на виробництві. Враження, отримані в ході дослідницької роботи, повинні знайти художнє оформлення у вигляді малюнків, моделей, діаграм, власних оповідань з життя робітників. Прояву творчості вимагалось і при художньому оформленні спостережень за окремими явищами життя міста (6 рік навчання).

Як активний метод засвоєння предметів суспільствознавчого циклу комплексні програми пропонували застосування драматичної роботи. Так, у школі II ступеня рекомендувалися такі форми роботи: 1) інсценізації на різні теми; 2) „живу” газету, яка могла присвячуватись огляду видатних суспільно-політичних подій або огляду питань місцевого чи шкільного значення; 3) „суд” (історико-політичний, громадсько-побутовий, літературний); 4) літературний вечір, що присвячувався певній темі або письменнику, програма якого складалася б із читання, вокалу, театралізації літературного матеріалу, розігрування посильних уривків із драматичних творів. Програми ще й обумовлювали вимоги до драматичної роботи: самодіяльність, активність учнів, розвиток імпровізаційних здібностей, творчої уяви, винахідливості.

На протигагу пасивності учнів дореволюційної школи програми 1923-1925 рр. пропонували виготовляти різноманітні моделі, макети при вивченні комплексних тем, що вимагала знань і вмінь з різних навчальних предметів. Рекомендувалася й широке запровадження екскурсій з метою огляду архітектурних і скульптурних пам'яток, відвідування картинних галерей, виставок, музеїв і т.п.

Розвитку дитячої творчості сприяла й ціла низка робіт з малювання, креслення, ліплення. Ілюстративні роботи повинні бути невід'ємною складовою екскурсій, обстежень. В малюванні, кресленні педагоги 20-х років вбачали один із способів закріплення сприйнятого різними органами чуття навколишнього, а також активний метод дослідження і вивчення конкретних матеріальних явищ оточуючого світу та шлях вироблення яasnих і точних образних уявлень про світ в його реальній дійсності.

Крім того, програми передбачали експерименти з художньої композиції: оформлення друкованого аркуша, обкладинки, заголовку, заставок, кінцівок, газетних та журнальних ілюстрацій; художній монтаж малюнків, таблиць, графіків, різного роду репродукцій. У зв'язку із малою кількістю навчальної літератури в ті часи такі роботи були актуальними. Необхідні вони були і при виданні шкільних стінних газет і журналів.

Уміння написати гасло, намалювати плакат, художнє оформлення яких лаконічно словесно чи образно висловлювало ту чи іншу ідею, мало важливе значення у позакласній роботі із суспільствознавства. Відповідно до програми при дослідженні виробничих і культурних питань району чи села передбачалась участь школярів в культурній громадській роботі з населенням, оскільки школа в той час в багатьох районах була єдиним осередком просвіти й культури.

Підготовка й проведення різних кампаній, свят, громадських заходів, екскурсій, робота шкільних гуртків, видання газет, журналів, виготовлення плакатів тощо відбувалося у клубний день, який запроваджувався у школах згідно Циркуляру Наркомосу від 28 березня 1925 року.

В 1927 році Наркомос видає нові програми, виходу яких передувала значна робота. В 1926 році в педагогічних журналах були опубліковані проекти програм, що дало можливість пересічному учительству, педагогічній громадськості обговорити їх і висловити свої побажання.

Ще не відмовляючись від комплексів, але вже розуміючи деякі їхні недоліки, працівники Наркомосу вказували, що вчителі повинні розкривати реальні зв'язки, повинні вміти виділяти суттєве від другорядного й говорити лише про це суттєве. А.Луначарський, наголошуючи на тому, що комплексний метод є важливим кроком до здійснення справжньої трудової школи, водночас наголошував, що дуже важливо „продумати методи й дати таку інструкцію вчителю, щоб у нього ум за разум не заходив... Треба гармонійно поєднувати всі наші методичні вказівки з можливостями реальної роботи” [3, с.170].

Питання про комплексність вирішувалась таким чином: 1) загальна комплексна тема може відобразитись в кожній дисципліні у вигляді її власних тем, що мають свою внутрішню завершеність, і водночас встановлювати взаємозв'язки з центральною ідеєю загальної теми; 2) можуть бути дисципліни, які не беруть участі в тій чи іншій загальній темі. Як і в попередніх програмах характер комплексних тем – суспільствознавчий.

Виходячи із мети школи – допомогти учневі активно увійти в життя, основною метою суспільствознавства, як і раніше, було висвітлення сучасності. Розуміння сучасності можливе лише при вивченні попереднього періоду розвитку суспільства. Тому кожне явище суспільного життя розглядалось програмою в історичній перспективі. Таким чином, систематичного курсу історії введено не було.

Методи вивчення суспільствознавства залишалися тими ж. Окрім роботи над книгою, джерелами, програми рекомендували активні методи, які розвивали самостійність, спостережливість, уяву, фантазію, – це проведення екскурсій, обстежень, виготовлення графіків, карт, діаграм, ілюстрування матеріалу, застосування інсценізацій, створення плакатів, гасел тощо. По завершенню теми для її кращого засвоєння програми пропонували влаштувати виставки, „живу газету”, вечори. Програми пропонували учням самостійне написання творів і оповідань на задані й вільні теми, невеликих заміток у газету, видання дитячих літературних збірників, журналів.

Практичному використанню своїх умінь та навичок сприяли й деякі види суспільно корисної роботи: допомога в ліквідації неграмотності, у виразному читанні, громадсько-політичні виступи в клубі, хаті-читальні; участь в агіткампаніях, організаціях концертів, спектаклів.

Розвитку дитячих інтересів, активності, творчості сприяла рекомендована програмою клубна робота, яка охоплювала гурткову, громадську роботу, дитячі розваги, читання, підготовку до свят, вечорів, спектаклів.

У зв'язку із прийняттям урядом на початку 1929 року рішення про впровадження 10-річного терміну навчання, затверджується новий навчальний план. Проте в 20-і роки програми, що відповідали цьому плану створені ще не були.

Отже, навчальні програми радянської школи 20-х років не змогли подолати протиріччя між формальним розвитком і матеріальною освітою. Їхнє прогресивне значення полягало у зверненні й акцентуванні уваги саме на розвитку дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Историко-педагогический очерк. – М.: Педагогика, 1987.
2. Крупская Н.К. Пед.соч.: В 10 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957 – 1962. – Т. 3. – 1959.
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976.
4. Новые программы для единой трудовой школы. Утв. коллегией Наркомпроса 16 июля 1923 г. Вып. 1. – М. – Пг.: Госиздат, 1923.
5. Примерные программы по истории для школ II ступени. – М.: Госиздат, 1920.
6. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: Госиздат, 1921.
7. Программы для I центра школ II ступени (5, 6 и 7 годы обучения). – 2-е изд. – М. – Л.: Госиздат, 1925.
8. Программы-минимум единой трудовой школы I и II ступени. Вып. 2: Изобразительная грамота, драматизация и музыка в Трудовых школах I и II ступени. – Л.: Книжный сектор ЛГОНО, 1925.
9. Программы и методические записки единой трудовой школы: В 6 вып. – М. –Л.: Госиздат, 1927. – Вып. 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія вітчизняної педагогіки.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА

Валентина РАШКОВСЬКА (Сімферополь)

Наведені та проаналізовані етапи духовного розвитку особистості: історико-етнічний, морально-ціннісний та духовно-естетичний.

Актуальність проблеми. Проблема педагогічних способів духовного розвитку особистості вимагає ґрунтовного теоретичного і практичного опрацювання. Важливо використати все багатство педагогічних ідей минулого та сьогодення. Вивчення педагогічної спадщини ХІХ – початку ХХ століття засвідчує, що вітчизняна педагогіка відзначалася високим рівнем розвитку освітянської думки з цієї проблеми. Зокрема, була напрацьована система національного морально-духовного виховання під-ростаючого покоління, яка охоплювала національну, народну, релігійну, мистецьку компоненти. Звернення до цих надбань залишається актуальним у сучасній педагогіці.

Тема статті пов'язана з планом НДР Національної Академії природоохоронного та курортного будівництва за темою “Актуальні проблеми викладання гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі”.

Мета. Навести та проаналізувати педагогічні технології духовного розвитку особистості засобами православного мистецтва.

Основний зміст. Питання духовного розвитку та виховного ідеалу в багатьох українських дослідників ХІХ – ХХ ст. (Г. Ващенко, А. В. Вихрущ, О. В. Духнович, В. М. Карагодін, Я. А. Мамон-тов, С. І. Миропольський, С. Ф. Русова, Т. Д. Тхоржевська, В. Янів, О. Виш-невський та інші) тісно пов'язуються з християнським виховним ідеалом. В. Янів пише: “Іншими словами: коли ми маємо накреслити наш національний, виховний ідеал, то ми його тісно пов'язуємо із християнським виховним ідеалом і то в рівній мірі із релігійних, що й з чисто національних спонук [9,7].”

Актуальність відродження релігійної аксіології в освіті потрібна також для правильного розуміння православного мистецтва. Наведене спрямування відкриває у педагогічному плані три функції. До першої функції належить відродження і збереження віри в ідеали, без чого повноцінне життя людини неможливе. В. Янів підкреслює, що, на жаль, європейські суспільства зорієнтовані сьогодні на домінування раціонального над духовним та забезпечення матеріального комфорту. За цих умов релігія залишається чи не єдиною надією усе ж затримати увагу людини на чомусь вищому, ніж матеріальні статки, зберегти віру в ідеали добра [9,117].

До другої функції належить положення про те, що релігія виступає носієм загальнолюдських морально-етичних цінностей. Тим самим вона сприяє розвитку моральності, регулює співжиття між людьми та народами. Велике педагогічне значення має провідна

тема скарбниці національної історичної пам'яті – вибір між добром і злом. Наші літописи насичені образами як носіїв добра, так і сум'яття душі, що втратила глибинний зв'язок з добром. Давньоруська словесність яскраво показала педагогічні способи розв'язання цієї проблеми через літературний та живописний (іконописний) образ.

Третя функція засвідчує, що релігія сприяє збереженню національної ідентичності. У сфері релігійного життя народ вибудовує свою систему духовних цінностей, виводить на перше місце ключові питання етики й розв'язує їх згідно зі своїм етносом, моральним досвідом і характером національного світосприймання. Релігійна ідея становить те підґрунтя, на якій виростають національні відмінності. Неможливо обійтися без цього ґрунту, якщо ми хочемо мати справжню національну школу. Всі наведені аспекти є складовими духовного розвитку.

Духовний розвиток особистості – це велике й складне питання, що потребує комплексного та багаторівневого розв'язання. На наш погляд, процес духовного розвитку особистості можна умовно поділити на три етапи: історико-етнічний, морально-ціннісний та духовно-естетичний. Наведені етапи мають логічну впорядкованість і тісно пов'язані один з одним. Проаналізуємо перший етап – історико-етнічний. У “Концепції національного виховання” підкреслюється значення етносу в духовному розвитку українців: “Формування духовності тісно пов'язується з релігійними виховними традиціями. Відомо, що кожна релігія більшою чи меншою мірою взаємодіє з культурою відповідного етносу” [6].

Так, звертаючись до моральних якостей давньоруського народу, ми знаходимо багато рис нашого національного характеру: смиренність, витривалість, співчутливість, готовність прийти на допомогу, правдивість, простота, щирість, гостинність, обдарованість, тямущість. Наші предки відзначалися як національною, так і конфесійною толерантністю. О. Вишневський, аналізуючи український характер, у книзі “Сучасне українське виховання” пише: “Туманізм українців виражається також у релігійній та національній толерантності, неприйнятті насильства, у співчутті до поневолених народів. Звідси прагнення до гармонії, миру між людьми, вміння “дивитися на світ душею” [4,63]. Важливо відновити споконвічний історичний світогляд та вміння українців “дивитися на світ душею”. Одним із засобів є залучення до православного образотворчого мистецтва, яке містить національні корені.

У народній мистецькій скарбниці сконцентрований духовний досвід багатьох поколінь. М. В. Гоголь писав: “Архітектура – це літопис світу: він продовжує говорити тоді, коли мовчать пісні і

передання і коли вже ніщо не нагадує про загиблій народ” [2,59]. Характеризуючи національне храмове зодчество, що відображає специфіку рідного краю, О. Гончар писав: “Є в соборі своя пластика, є ритми свої, тільки йому властиві... У творінні собору поєдналося все, все гармонійно злилось, і виникла велика, вічна поезія. У гроні соборних бань живе горда, полум’яна, нев’януча душа цього степу. Живе його задума-мрія, дух народу, його естетичний ідеал” [3,532].

Історична методологія на мистецьких здобутках допомагає розв’язати одну з головних проблем – виховання морально-духовного почуття історії. Без духовного осмислення своєї історії ускладнюється патріотичне й національне виховання. Крім того, вивчення історико-етнічних аспектів наших духовних надбань є педагогічно значущим з огляду на те, що ми живемо в поліконфесійній державі. Тому важливо навчитися уникати непорозумінь та конфліктів, які виникають, коли відсутні духовні орієнтири, історичні, етнічні та релігійні знання.

Таким чином, історико-етнічний етап духовного розвитку особистості передбачає відродження національного ідеалу; поглиблення історичних та етнокультурних знань; національне й патріотичне виховання; розвиток толерантності до інших конфесій; формування духовно-морального почуття історії. Історико-етнічний етап є необхідним, проте не достатнім, тому наступною сходинкою духовного розвитку особистості є морально-ціннісна.

Питання морально-ціннісного виховання особистості досить широко висвітлені у вітчизняній та світовій педагогічній думці. Глибокі напрацювання з цієї проблеми містить православна спадщина. Ще в II ст. в книзі “Педагог” Климент Олександрійський указував: “Сфера педагога – практика, а не теорія, не навчання, а моральне вдосконалення – ось його мета: життя мудреця... Оскільки педагог є практиком, то він передусім займається порядками морального життя... Він запрошує до виконання обов’язків, сповіщаючи найчистіші поняття про моральність, а з іншого боку показує сучасному поколінню взірці часів минулих” [5,29].

У патристиці основне завдання морального виховання полягає у вихованні внутрішньої людини, “потаємної людини серця”. Ця теза є одним з найбільш видатних внесків християнства в педагогічну науку. Вона передбачає розвиток духовної особистості, її вміння вибудувати ієрархію цінностей, зробити правильний моральний вибір, духовно самовизначитися. Тому важливо, яким цінностям особа надає перевагу. Необхідність розв’язання цих питань в освіті посилює увагу до наукових розробок проблем, які характеризують ціннісні орієнтації особистості.

Цінності втілюються в різних формах культури. Християнська культура відіграла значну роль у становленні етичних цінностей європейської та світової цивілізації, дала людству основи моралі,

правових відносин, смислу особистого життя. Варто зауважити, що всі великі релігії містять певну етичну систему цінностей, проте неправильно думати, що всі релігії відкривають одні й ті ж цінності, які збігаються.

Моральне вдосконалення в православ’ї є істинним лише тоді, коли воно є внутрішнім і свідомим. Внутрішнє моральне життя ширше за зовнішнє його вияви хоча б тому, що містить у собі ставлення до самого себе, яке є внутрішнім за визначенням. Тому православний аксіологічний принцип духовного розвитку особистості – “внутрішнє важливіше зовнішнього”.

Напрямок руху сходження особистості від внутрішнього плану життя до зовнішнього ілюструє сакральна символіка православного храму. Так, головна увага в православному храмі зосереджується не на зовнішній архітектурі, як в античному, а на організації внутрішнього простору інтер’єру храму, тобто екстер’єру храму підпорядковується його інтер’єру. Таким архітектурним засобом акцентується значущість гармонійного впорядкування внутрішнього світу особистості за законами краси, адже в християнстві внутрішній світ людини вважається більш значущим і більш цінним, оскільки він є основою духовного розвитку. Архітектура втілює вказівку блаженного Августина: “Не йди назовні, йди всередину; всередині людини живе істина” [1,136].

Звернення до пам’яток православного мистецтва є активним і дієвим засобом духовного розвитку особистості. М. Т. Рильський підкреслював: “У народі не може зберігатися те мистецтво, яке не являє цінності. Народ – це те саме, що золотощукач, він вибирає, зберігає і несе, шліфуючи на протязі багатьох десятиріч тільки найцінніше, найгеніальніше” [7,147].

Отже, морально-ціннісний етап передбачає впорядкування ієрархічно-системного характеру культурних цінностей, яка є провідною у духовному розвитку особистості. Цей етап передбачає формування цілісного світогляду, збагнення концепції особистості та мистецької аксіології.

Наступна сходинка духовного розвитку, яка ґрунтується на перших двох, – духовно-естетична. Складові духовного феномена особистості поєднують розумову діяльність, емоційні почуття, вольові зусилля, а найголовніше – прагнення до духовного змісту життя. Розглянемо кожну зі складових. Православ’я наполягає, що для правильної розумової діяльності, для чистоти думки необхідно “розумом у серці стояти”. Таку спрямованість думки – “розумом у серці стояти” ми бачимо в нашій класичній літературі, зокрема в циклі віршів “Псалми Давидові” Т. Г. Шевченка. Письменник акцентує на чистоті думок, які він називає – “думи, рожеві квіти”, наголошуючи, що чистота пізнання можлива за умови “серця нелукавого”:

Псалом новий Господеві
І новую славу

Воспоєм чесним собором,
Серцем нелукавим [8,343].

Наша наука приділяє розвитку розуму особистості багато уваги. Вона напрацювала добру систему передачі сукупності знань та навичок. Проте важливо, щоб у цій системі інтелектуальні знання були впорядковані за духовними критеріями й моральними цінностями, оскільки неправильна побудова розуму приводить до спотворених почуттів. Важливо духовно дозріти, щоб розум і емоції допомагали людині правильно осмислювати й оцінювати життєві ситуації. Коли студентство буде мати зрадливі, дрібні, отруйні емоції та розум, не впорядковані за ціннісним рядом, то в нього не складеться правильного мислення в духовному й професійному житті.

Православ'я вчить, що головні причини спотворень особистості криються не лише в неправильній побудові розуму, почуттів, але і в напрямку волі, зокрема свободи волі. У православ'ї свобода є категорією не онтологічного, а духовного порядку, категорією особливого екзистенційного змісту. Свобода – це самовизначення особистості стосовно до дихотомії “добро-зло”. Саме в цьому самовизначенні полягає основа духовного вибору, вибору стану особистого буття.

Духовна свобода розкривається у владі людини над своїм егоїзмом, пристрастями, почуттями. Апостол Павло називає людину, яку досягла духовної свободи, “новою” (Єф. 4;24), новизна її полягає в духовності. Апостол підкреслює, що духовність – це оновленість розуму, серця, волі й тіла. Вся сутність православної духовності зводиться саме до їхнього виправлення та духовного зростання.

Для досягнення цієї мети православне мистецтво напрацювало за допомогою символу лествицю, вершина якої – на небі, а основа – на землі. П. О. Флоренський писав, що такою лествицею є православний храм. Він називав його “путь горнього сходження” та “лествиця Іаковлева” і вважав, що людина зобов'язана піднятися по цій лествиці. Аналогічну символіку подає іконопис. Ікона – це духовний путь, вона показує за допомогою символічної мови сходження особистості до духовних висот. Ікона із самого початку мислилася як сакральний текст, який вимагає символічного читання. Так, зображення гір на іконах стають символом сходження до особистих духовних вершин. З метою художнього втілення цієї думки гори на іконах мають “лещадки” – свого роду стилізовані ступені, завдяки яким гора набуває змісту сходинок для духовного піднесення особистості.

Залучення в сучасну освіту православних “аксіологічних сходів”, які художніми засобами втілює образотворче мистецтво, стане приєднанням до чистих джерел моральності свого народу, допоможе молоді стати сильною і мудрою, не дасть збитися на манівці та спокуситися фальшивими цінностями. З цією метою православна спадщина й подає ієрархію цінностей, так звані “аксіологічні сходи” – критерій

орієнтації особистості в природі, світі, соціумі, своїй душі. Звичайно, духовне життя особистості не йде стрибками. Мистецька “лествиця духу” показує цей процес через зображення певної послідовності сходинок – видимих та невидимих, і кожна з них є значущою на шляху духовного зростання особистості.

На цьому шляху освіта може й повинна стати своєрідним введенням до світу православних цінностей, а мистецтво, за словом М. В. Гоголя, – “незримою сходиною до християнства”, тобто до процесу духовного відродження особистості засобами православного мистецтва. Письменник пояснює необхідність цих сходинок таким чином: “...коли не підставити ці незримі сходи до християнства, коли не підняти на певне вище місце, звідки стане краще видно весь неозорий кругозір християнства і стане зрозуміло те, що раніше було недосяжним” [2,134].

Отже, духовно-естетичний етап духовного розвитку особистості майбутнього вчителя передбачає впорядкування особистого внутрішнього світу (розуму, почуттів, волі) та ієрархічно-системного характеру культурних цінностей, які є провідними в духовному розвитку особистості.

ВИСНОВКИ

1. Проблема духовного розвитку особистості спонукає шукати спільні точки дотику світських та християнських напрацювань, вести діалог, звертатися до витоків духовності, що лежать у багатстві національної та світової історії, культури, науки, філософії, християнської релігії.

2. Православне мистецтво належить до дієвих педагогічних засобів духовного зростання особистості, оскільки поєднує усі сфери духовної культури – гносеологію, онтологію, релігію, естетику, етику. Православ'я утвердило себе в мистецьких здобутках не як абстраговано-логічну художню доктрину, а як реальний засіб допомоги споглядальнику в його духовному розвитку.

3. Педагогічні технології духовного розвитку особистості передбачають реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів: історико-етнічного, морально-ціннісного та духовно-естетичного. На кожному з них у педагогічному плані реалізують наступні аспекти духовності особистості:

Історико-етнічний – виховання духовно-морального розуміння історії; залучення до основ православної традиції та культури; введення в основні сюжети Старого та Нового Завіту; відродження національного ідеалу; усвідомлення необхідності цілісного культурологічного підходу в якому багатство культурної спадщини неможливо роз'єднати із сьогоденням; збереження національної ідентичності; виховання толерантного ставлення до інших конфесій.

Морально-ціннісний – сприймання морально-етичних цінностей через мистецтво; структуризація морально-етичних цінностей; впорядкування ієрархії цінностей за аксіологічною шкалою, в основу якої закладені критерії духовності;

Духовно-естетичний – встановлення складових духовного феномена особистості – розум, почуття і воля; набуття ієрархії цінностей, так званих “аксіологічних сходинок” – критерій орієнтації особистості в природі, світі, соціумі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Августин Святий. Сповідь / Пер. з латини Ю. Мушака. – К.: Основи, 1996. – 319 с.
2. Гоголь Н.В. Скульптура, живопись и музыка. – Полное собр. соч.: В 6 т. – М.: Художественная литература, 1959. – Т.6. – С.17 – 22.
3. Гончар О. Циклон. Тронка. Собор. – Романи. – К.: Радянський письменник, 1990. – 592 с.
4. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. В. Г. Ващенко, 1996. – 238 с.

5. Климент Александрийский. Педагог: Пер. с греч. Н.Н. Корсунского и свящ. Георгия Чистякова. – Афины: Учебно-экуменический центр ап. Павла, 1996. – 291 с.

6. Концепція національного виховання // Освіта. – 26.10.1994.

7. Рильський М.Т. Вибрані твори. – К.: Художня література, 1955.– 163 с.

8. Шевченко Т.Г. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1970. – Т.1. – 408 с.

9. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль: DDFT, 1992. – 151 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рашковська Валентина Іванівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри філософії та права Національної Академії природоохоронного та курортного будівництва, член Спілки архітекторів.

Наукові інтереси: проблеми формування духовності засобами православного мистецтва.

ШКОЛА І РОДИНА — УЧАСНИКИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Анатолій РАЦУЛ, Галина РАЦУЛ (Кіровоград)

У статті розглядається участь школи і родини в навчально-виховному процесі.

Родинне виховання – головна ланка системи безперервного національного виховання. Основними виховними завданнями сім'ї та родини, як це визначається в Концепції національного виховання, є: формування національної свідомості; забезпечення духовної єдності поколінь; виховання поваги й любові до батьків, рідної землі та історії свого народу; оволодіння абеткою громадянства.

Сім'я, школа, позашкільний заклад можуть успішно виконати виховні функції лише при умові цілеспрямованого й різнобічного вивчення кожної дитини на всіх етапах її життя.

Тільки педагог в єдності з батьками, озброєний ефективними методиками вивчення особистості, здатний глибоко проникнути у світ дитини, зрозуміти мотиви поведінки, своєчасно її скоригувати. Особливо це важливо в сучасних умовах матеріальної і духовної кризи, коли зростає кількість молоді з відхиленнями в особистому розвитку від соціальної норми.

Взаємостосунки сім'ї і школи — “вічна” тема, яка всіх хвилює. Коли трапляється щось негаразд з дітьми й починають шукати причини цього, то одні твердять: це школа винна, вона про все повинна потурбуватися, їй належить головна роль у вихованні, а інші, навпаки, вважають, що школа все-таки вчить, а виховувати повинна сім'я. Л.Кассіль уважав, що і ті й інші не праві. “Якщо говорити образно, сім'я і школа – це берег і море. На березі дитина робить свої перші кроки, отримує перші уроки життя, а потім перед нею відкривається неосяжне море знань, і курс у цьому морі прокладає школа”. І від того, як будуть складатися взаємини між школою і сім'єю, залежить їхній вплив на дитину.

Класний керівник, який прийняв новий колектив учнів, зви-чайно, передусім вивчав умови виховання в сім'ї дітей. Без знання цих умов класний керівник

практично втрачав можливість науко-во обґрунтовано керувати всім процесом формування особистості школяра.

Тому першою функцією класного керівника й буде встановлення та підтримка постійного зв'язку з батьками. Ця функція впливає із завдань керівництва комплексним процесом виховання, який передбачав знання про сім'ю, утвердження єдності трудового й морального впливу. Між сім'єю і класним керівником є постійна ланка, яка з'єднує їх щоденно – це дитина. Тому це і визначає необхідність дуже тонкого, обережного здійснення такої функції. Зв'язок класного керівника з батьками не повинен негативно впливати на самопочуття дитини. Не можна будувати роботу так, щоб дитина сприймала ці контакти як загрозу своїй свободі та благополуччю.

Друга функція класного керівника містить у собі єдність ви-мог сім'ї і школи до дитини. Першоосновою вироблення єдності вимог є “Правила для учнів” – документ, який визначає коло обов'язків дитини. Але обов'язки самі собою не виробляються. Вони, передусім, як категорія поведінки у вихованої особистості не повинні викликати внутрішніх розладів, зовнішніх “вибухів”, не повинні породжувати невдоволень, опору, вишукування способів уникання виконання.

Третя функція класного керівника — це організація колективу батьків, розвиток його виховного потенціалу. Це важка й важлива функція. Вона передбачає високий рівень психолого-педагогічної підготовки вчителя, яка забезпечує вміння впливати на дорослих і дітей, батьків і представників громадськості. Виявляється вона також у мистецтві педагогічного впливу, тобто безпомилко-вого вибору форм і методів роботи, які дають потрібний результат у виховній діяльності в будь-якому напрямку.

Батьки — своєрідний, постійний та організаційний на гро-мадських засадах колектив. Як усякий колектив,

він повинен мати свою організацію, органи управління, розподіл обов'язків. Згуртувати цей колектив, націлити на дружню, узгоджену роботу нелегко. Батьки наших учнів — люди різного віку, професій, відрізняються один від одного психологією, рівнем освіченості, культури, громадської активності й підготовленості. І при всій широті відмінностей батьків і матерів з перших хвилин перебування дітей у класі, у школі батьків зближує усвідомлена дійсність: діти живуть, вчать єдиною сім'єю, з якої виростає дружний колектив, де кожен повинен зайняти гідне місце. Необхідність створення оптимальних умов для виховання і являє собою основу об'єднання батьків у колективі.

Четверта функція класного керівника — педагогічна просвіта батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури. “Згідно з моїм глибоким переконанням, педагогіка повинна стати наукою для всіх — і для вчителів, і для батьків”, — уважав В.О. Сухомлинський. Але при цьому треба пам'ятати про те, що:

1. Педагогічна просвіта батьків повинна мати випереджальний-, попереджувальний характер. Антипедагогічні дії, помилки батьків, як завжди, є наслідком їхньої педагогічної неосвіченості.

2. Педагогічна просвіта повинна розглядатись тільки як функція всього педагогічного колективу школи.

3. Педагогічна просвіта повинна утвердитись як обов'язкова й набути форму всеобучу батьків. Це велике й важке завдання тому, що не всі батьки усвідомлюють необхідність свого навчання для правильного виховання, виявляють недостатню організованість і цілеспрямованість у набутті педагогічних знань, які повинні сприяти зростанню виховної активності й майстерності батьків [3, 75].

Педагогічна рада повинна розглянути питання і прийняти рішення щодо форм здійснення педагогізації батьків наступного року. Форма вибирається з урахуванням специфіки роботи шкіл, можливостей педагогічного колективу, особливостей колективу батьків. Педагогічна просвіта повинна поєднувати теоретичну підготовку батьків з практичною спрямованістю всіх занять, націленістю всіх форм і методів роботи на розкриття діалектики виховання, тобто на навчання батьків методів активного впливу на психіку дитини. Педагогічна освіта має бути спрямована на зміцнення та розвиток сім'ї. Таким чином, головними ідеями організації педагогічної просвіти батьків є випереджальний, попереджувальний її характер, інтенсивне здійснення педагогічного всеобучу в період найвищої виховної активності батьків, тобто в дошкільний період чи в період навчання дітей у I–V класах; націленість просвіти, надання практичної допомоги сім'ї, зміцнення її як виховного колективу, розвиток виховної активності, навчання батьків практичних навичок, умінь виховання; утвердження системи, яка відповідає

умовам роботи й можливостям педагогічного колективу, підвищення педагогічної культури сім'ї.

Успіх співдружності школи із сім'єю залежить від систематичного й конкретного дотримання етико-педагогічних вимог до стилю взаємостосунків з учнями та їхніми батьками. Суть цих вимог полягає ось у чому:

1. Стосунки в системі “учитель – учень” повинні відповідати нормам педагогічної етики.

2. Учитель має усвідомити основи етико-педагогічної взаємодії і причини можливих протиріч з батьками.

3. Стосунки в системі “вчитель – сім'я – учень” повинні будуватися згідно з вимогами педагогічної етики при активній участі батьків та провідній ролі школи.

Підготовка батьків до виховної діяльності передбачає підвищення рівня їхньої педагогічної культури. Що означає це поняття? Під педагогічною культурою розуміємо такий рівень педагогічної підготовки батьків, котрий розкриває ступінь їхньої зрілості як вихователів і виявляється в процесі сімейного й громадського виховання дітей. Педагогічна діяльність батьків поділяється на конструктивну, організаторську та комунікативну. Взаємодія цих видів педагогічної діяльності зумовлює педагогічну майстерність. Основна роль у підвищенні педагогічної культури відводиться науково-педагогічній освіті в поєднанні з народною педагогікою. Підвищення педагогічної культури батьків здійснюється на основі таких принципів: принцип цілеспрямованості, принцип єдності громадського й сімейного виховання, принцип поєднання системи підвищення педагогічної культури батьків з участю в цій роботі громадськості, зв'язок з життям, оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм підвищення педагогічної культури, принцип систематичності й послідовності, принцип диференційованого підходу, єдності поваги та вимогливості, опора на досвід сімейного виховання та ін.

Структура системи підвищення педагогічної культури охоплює такі ланки:

1. Загальне ознайомлення всього населення з основами виховання через радіо, телевізор.

2. Підготовка молоді до сімейного життя.

3. Підготовка батьків до виховання в народних університетах, школах.

4. Підготовка вчителів до роботи з батьками.

Досвід роботи переконує в необхідності працювати з батьками диференційовано. Практика допомагає виділити три групи батьків:

1. Батьки — помічники вчителя.

2. Батьки — потенційні помічники.

3. Батьки, які не розуміють і не хочуть допомагати школі.

Для отримання об'єктивних даних про сім'ю класний керівник використовує всі види контактів, форм спілкування, зв'язків у спільній виховній діяльності. В окремих випадках класний керівник

використовує спеціальні методи збору інформації, наприклад, анкетування. Вивчення має здійснюватися у природних умовах. Усі одержані дані повинні фіксуватися і аналізуватися.

Серед питань, котрі необхідно вивчити класному керівнику, насамперед, повинні бути питання про умови виховання дитини в сім'ї, які повинні охопити такі сторони:

Загальні відомості про сім'ю: структура сім'ї, вік, професія батьків, побутові та санітарно-гігієнічні умови сім'ї, матеріальна забезпеченість, інтереси та нахили членів сім'ї, дозвілля в сім'ї, сімейні свята й традиції, трудове виховання дітей, емоційні та інтимні зв'язки, вольова характеристика.

Дані про сімейне виховання: виховна активність батьків, громадська спрямованість сімейного колективу, психологія сімейних стосунків, розподіл трудових обов'язків у сім'ї, ставлення батьків до школи.

Загальні відомості про сім'ю можна отримати під час першого знайомства з батьками, коли здійснюється фронтальне відвідування дітей вдома перед початком навчального року або в перший тиждень занять у школі.

Отримання інформації щодо другої групи питань передбачає використання сукупності методів і прийомів: відвідування сімей, спостереження, бесіди, анкетування, залучення батьків до громадської роботи і ін.

Не тільки школа, не тільки сім'я, але й двір, вулиця, виховні дитячі й культурно-просвітницькі заклади, тобто все оточення дитини, повинно бути "педагогічним простором" для високоморальної активної особистості. Під час вивчення виховної активності сім'ї використовуються відповідні тести. Заповнення батьками анкет дає класному керівнику потрібний матеріал для обговорення різних питань: про дефіцит спілкування дітей і батьків, його наслідки, про взаєморозуміння між батьками і дітьми та ін.

Ці анкети, тести, бесіди, діяльність батьків і матерів, їхнє спілкування з учителями, учнями, з іншими батьками уможливають отримати багатий матеріал про батьків як вихователів, про педагогічну атмосферу кожної сім'ї. Оцінку цієї атмосфери треба визначати, виходячи із наявності умов для гармонійного розвитку дітей. Учитель-вихователь використовує різні методи вивчення сім'ї: спостереження, бесіду, інтерв'ю, твори, метод узагальнення незалежних характеристик, щоденник спостережень.

У педагогіці не існує універсальних рецептів форм, методів, які гарантують успіх. Основу у вихованні становлять педагогічна цілеспрямованість і творчий пошук кожного класного керівника, батька і матері, їхня здатність до взаємодії. Класному керівникові тут відводиться провідна роль.

Утвердилися три форми роботи з батьками: індивідуальна, групова, масова.

Масові форми роботи з батьками: педагогічна лекція, день відкритих дверей, вечори запитань і відповідей, батьківські збори, загальношкільні, класні

педагогічні практикуми, науково-практичні конференції, зустрічі за круглим столом.

Педагогічна лекція найпопулярніша форма педагогічної просвіти.

Завдання: побудувати виклад матеріалу, висвітлення проблеми так, щоб батьки отримали "домашнє завдання" і, надовго запам'ятавши все сказане, відповідальніше й послідовніше здійснювали отримані рекомендації, аналізували процес сімейного виховання, сімейні стосунки й корегували їх.

Цікавою формою співпраці сім'ї і школи є проведення шкільного свята "День відкритих дверей" чи "Батьківський день", яке організовується як спільне свято сім'ї і школи. Ця форма дає змогу зміцнити зв'язок школи із життям, здійснювати й поглиблювати демократичний характер системи народної освіти, активізувати роль сім'ї у вихованні підростаючого покоління.

Вечори запитань і відповідей являють собою концентровану педагогічну інформацію з різних питань, які частіше мають дискусійний характер, і відповіді на них нерідко переходять у гаряче, зацікавлене обговорення. Батьки на такі вечори, як звичайно, приходять підготовленими, із своїми аргументами, фактами, доводами.

Класні батьківські збори — традиційна, форма роботи, яка міцно ввійшла в життя школи. Вони можуть бути тематичними, збори-диспути, збори-практикуми. Це повне розв'язання проблем усього класного колективу взагалі й кожного учня зокрема.

Групові форми роботи з батьками досить різноманітні.

Робота з класним батьківським комітетом є найзначнішою з них. Добре укомплектований батьківський комітет — це права рука класного керівника. Вся потокова робота — організаційна, ви-конавча, контролювальна, виховна — проводиться членами батьківського комітету.

Групові збори-бесіди — форма, яка поки що рідко практикується класними керівниками. Тим часом, це досить ефективний метод диференційованої роботи із сім'єю. Вона використовується тоді, коли одні й ті ж недоліки відмічаються у вихованні дітей у ряді сімей: незадовільне трудове виховання, недостатня увага до культури поведінки, до навчання дітей, упущення у фізичному, моральному вихованні, невідвідування самими батьками заходів, які проводяться для них у школі і т.д.

Індивідуальні форми роботи — це одна з найбільш складних форм спілкування класного керівника з батьками. Вона організовується для конкретизації, уточнення знань класного керівника про індивідуальні особливості дитини, а також і для впливу на особистість батьків, зокрема для узгодження індивідуального підходу до дитини й відпрацювання індивідуальної програми розвитку особистості учня.

Індивідуальна педагогічна бесіда найбільш поширена ефективна форма роботи вчителя з батьками. Вона є однією з найкращих форм

переконання. Для класного керівника бесіда — джерело інформації про зміст і методи сімейного виховання, про характер сімейних стосунків. Тема бесіди, зміст, тон, час її проведення повинні слугувати розв'язанню важливого завдання — утвердженню довірливих взаємин між батьками і класним керівником.

Робота з неблагополучними сім'ями — одна з найбільш складних проблем і для класного керівника, і для школи. Сімейне неблагополуччя багатобарвне, а наслідки однотипні — неправильне виховання особистості.

В.О. Сухомлинський з хвилюванням, гіркотою і гнівом писав про батьків, які не зуміли виконати свій святий обов'язок — бути батьком і матір'ю. “Я довго міркував, чи варто писати про такі де-талі в книзі. Десятки разів закреслював і знову писав. Можна було, звісно, дати узагальнену характеристику: батько і мати не були для дитини прикладом моральної чистоти. Але це було б шкідливе пригладжування. Ні, не можна закривати очі на те, що навколо нас ще є зло. Щоб боротися і долати зло, очистити юні душі від бруду, успадкованого від старого світу, сміливо дивитись правді в обличчя” [3, 12].

Завдання, яке розв'язує школа, впливаючи на важкі сім'ї, — не допустити, зупинити порушення батьками своїх обов'язків, заставити їх самих оцінити сімейну атмосферу і її вплив на дітей, підвести до усвідомлення своєї вини, своїх помилок і, головне, про-будити бажання змінити сімейний уклад, стосунки.

Особливою формою роботи з батьками є педагогічна консультація. Особливість цієї форми роботи з батьками полягає у тому, що вона організовується як масова, з розрахунком на велику кількість присутніх, а здійснюється, як завжди, методом індивідуальної бесіди. Батьки приходять до школи з дуже різноманітними і завжди невідкладними питаннями. Очікування їх спрямовані на одержання корисної і здійснюваної практичної поради.

Дедалі ширшого застосування набувають активні форми педагогічного всеобучу. Значне місце серед них займають педагогічні задачі й завдання для батьків, їх можна виділити в чотири групи:

1. Логічні завдання (стимулювання до самостійного набуття знань).
2. Практичні завдання (розвивають педагогічні навички й уміння).
3. Навчальні завдання (для виявлення рівня педагогічної культури).
4. Навчальні завдання (конкретні ситуації із сімейного виховання).

Нетрадиційні форми роботи з батьками:

- вечори “Сімейний вогник”, “Портрет сім'ї”;
- виставки “Світ захоплень нашої сім'ї”, колекції;
- випуск тематичних газет й усних журналів “Дозвілля родини”, “Говорять професії батьків”, “Спорт у родині”;

- конкурси “Нумо, тата”, “Що? Де? Коли”;
- дерево родоводу (зустрічі поколінь);
- народна світлиця (звертання до народних традицій);
- дискусійний клуб (обговорення проблем виховання);
- дні довір'я (прийом батьків, надання практичної допомоги).

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що встановлення контактів із сім'єю для подолання недоліків у сімейному вихованні, складностей, які виникають у сім'ї, обов'язкове. У кожному конкретному випадку класний керівник має вміти показати батькам наслідки помилок, повинен терпляче і послідовно спільно з батьками добиватися позитивного результату. Вдосконалення роботи класного керівника, школи із сім'єю буде успішним тоді, коли постійно виробляється стиль критичного аналізу й самоаналізу, педагогічної ради, злагодженої діяльності колективу в цілому, творчого пошуку й розв'язання завжди складних і завжди відпові- дальних завдань підготовки до життя молоді.

Л.А. Кассіль писав, що коли ми знаходимо в дітей ті чи інші недоліки, школа і сім'я не повинні показувати один на одного пальцем: ось хто винен. Це союзники, а не конкуренти. Нехай вони завжди ідуть назустріч один одному.

Педагогічна діяльність містить конструктивну, організаторську й комунікативну діяльності. Конструктивна діяльність полягає у проектуванні особистості дитини, у визначенні цілей виховання, виборі форм і методів виховання. Організаторська діяльність охоплює питання організації життя і занять дітей, своєї власної діяльності. Таким чином, у комплексі впливів сім'ї на формування дитини педагогічній культурі належить одне з перших місць.

А організаційним і спрямовувальним центром виховання є школа, саме вона забезпечує єдність у спільній виховній діяльності трьох ланок: школи, сім'ї і громадськості.

Сучасна сімейна педагогіка плідно розвивається, вбираючи в себе кращий досвід виховання і спираючись на науково обгрунтовані рекомендації. Цей досвід і досягнення психолого-педагогічної науки широко пропагується засобами масової інформації і спеціальною літературою.

Головне, що вимагається від батьків, — свідомо ставитися до проблем виховання дітей, постійно поповнювати свої психолого-педагогічні знання. “Мистецтво виховання має ту особливість, — писав видатний педагог К. Д. Ушинський, — що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, — і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним знайома, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння, але... крім терпіння, природженої здатності й навичку, необхідні ще й спеціальні знання. Нехай ці слова будуть застереженням для тих, хто не завжди дбає про наукову обгрунтованість своїх виховних дій,

а часто покладається на свою власну інтуїцію, життєві уявлення” [5, 78].

Тільки за умови вдумливого вивчення батьками індивідуально-психологічних особливостей дитини, сформованості в них умінь зіставляти виховні цілі з її реальними можливостями можна забезпечити оптимальний розвиток дитини на кожному її віковому етапі.

Отже, здатність батьків проектувати стратегію і тактику родинного виховання є запорукою успішного формування особистості дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Концепція національного виховання // Газета „Освіта”, 1994.
2. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Радянська школа, 1978.

3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978.

4. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання. – Кіровоград, ПВД „Імекс ЛТД”. – 2002.

5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч.: В 10-ти т. М. – Л., 1950, т. 8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.
Наукові інтереси: спадщина Василя Сухомлинського, родинне виховання, педагогіка вищої школи.

Рацул Галина Прокопівна – старший учитель ЗОШ І – ІІІ ступенів № 16 м. Кіровограда.

Наукові інтереси: питання родинного виховання в роботі класного керівника.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Олександр РАЦУЛ (Кіровоград)

У статті висвітлюються історико-педагогічні проблеми формування громадянськості в студентів вищих навчальних закладів України в другій половині ХІХ – ХХ століття.

Аналіз історико-педагогічних джерел та архівних документів привів до висновку, що проблема організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах стояла досить гостро. Разом з тим у досліджуваний період відомі представники вищої школи (серед них Д. Багалій, О. Бекетов, В. Вернадський, Д. Менделєєв, О. Потебня, М. Сумцов, К. Тимирязєв та інші) наполягали на тому, що саме наукова діяльність, в значній мірі, не лише розвиває творчість, необхідну для майбутнього спеціаліста, але й сприяє активізації внутрішньої роботи свідомості й посилює цим самим “дух наукового пошуку”. Наголошуючи на тому, що юність людини є найбільш придатним ґрунтом для прищеплення навичок громадянської діяльності, відомі вчені характеризували й роль науки в цьому процесі. Особливо цінними, з огляду на досліджувану проблему, вважаємо переконання В. Вернадського, який наголошував, що наука, передусім, розвиває у кожній людині почуття людської гідності, демократизм, гуманізм. Він писав: “Наука заснована на свободі людського розуму й нерозривно пов’язана з демократичним духом рівності” [7, 517].

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел, звітів університетів [2, 1, 3, 8, 9, 10, 11, 17], у досліджуваний період у вітчизняних університетах виникли надзвичайно цікаві форми науково-дослідної роботи зі студентами, які сприяли у своєму кінцевому результаті формуванню громадянськості. Основними

формами науково-дослідної роботи студентів, які стимулювали їхнє творче мислення, були “повторення з розміркуваннями”, “порпання в наукових книгах”, курсові, дисертації, реферати, “наукові письмові роботи”, колоквіуми та інші. Основними завданнями науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України на різних етапах її розвитку були: підготовка наукових кадрів; розв’язання завдань розвитку науки в конкретних галузях; організація просвітницької роботи серед населення та видавнича діяльність.

Ідея організації науково-дослідної роботи студентів здійснювалась у двох напрямках: організація науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі та реалізація науково-дослідних завдань у позанавчальній роботі [11]. Як показав аналіз звітів університетів, однією з цікавих форм науково-дослідної роботи студентів, з огляду на проблему дослідження, були творчі письмові наукові роботи студентів. Вивчення тематики таких робіт дало змогу з’ясувати, що вона підбиралась у напрямку громадянської освіти, прикладом можуть бути наукові письмові роботи таких студентів Харківського університету досліджуваного періоду, як К.Гулак-Артемівський (“Історичний погляд на спосіб та порядок наслідування престолу в Росії, від появи на ньому Рюриха до нашого часу”); Ф.Карпова (“Про відношення законів Державного Благоустрою та Благочинства до законів громадянських”); О.Михайлова (“Як утворились легенди про Енеїду і як вони перейшли в сказання римлян”); К.Реутовського (“Про промисловість у Росії взагалі”) та інших. Усі названі роботи, незважаючи на відмінність їхньої

тематики, можна об'єднати наявністю в них морального елемента. Так, наприклад, досліджуючи особливості престолонаслідування в Росії, студент К.Гулак-Артемівський наголошував на необхідності розвитку людиною як "істотою розумово-моральною" своїх моральних якостей, своєї "розумово-моральної природи", бо, підкреслював студент, дослідник суспільної проблеми, лише за цієї умови людина, насамкінець, зможе повністю й цілком "задовольнити своє благородне покликання", перейнятися "життям суспільним, громадянським". Ф.Карпов у своїй письмовій науковій роботі в основному намагався порівняти державні ідеї його сучасності та стародавніх держав, але під кутом зору, як вони впливають на добробут людей. О.Михайлов в аналізі "Енеїди" наголошував на значенні багатьох пам'яток старовини та сучасності, бо вони, на його погляд, "піднімають завісу минулого" й цим дуже корисні для тих, хто розуміє цінність цих пам'яток і використовує кращі здобутки минулого. К.Реутовський, незважаючи на те, що його письмова наукова робота була присвячена проблемі розвитку промисловості в Росії, підкреслював, що кожна людина "живе моральним і фізичним життям", що обидві сторони мають свої потреби, тому лише задоволення обох "веде до повної досконалості людини" [12; 1–8; 29–78; 289–320; 321–344].

Варто зауважити, що наукові роботи читалися, рецензувалися і обговорювалися. Отже, якщо взяти до уваги, що всі вищезазвані роботи певною мірою сприяли тому, що студенти ознайомилися з різними типами суспільств і могли порівняти їх із сучасними, одержали інформацію про античні держави, які й через тисячоліття не втратили своєї цінності для роздумів про демократичний устрій суспільства, наповнюючись історико-конкретним змістом у кожному епоху існування людства (згадаємо, що саме античність дала людській цивілізації поняття "громадянин"), мали змогу задуматися над моральними категоріями та їхнім значенням у розвитку людської особистості, над мірою відповідальності людини перед іншими людьми. Усе це, на наш погляд, у значною мірою сприяло виробленню кожним власного світогляду, вмінням відстоювати свою позицію й, насамперед, – формуванню громадянськості.

Аналіз праці В.Піскорського "Із минулих років Київського університету" [13] переконав, що такі ж форми письмових наукових робіт практикувалися і в університеті св.Володимира. Особливо цінними, з огляду на тему дослідження, були наукові роботи студентів філософського та юридичного факультетів, які розробляли теми, що потребували не лише знання теоретичного матеріалу, але й розвинутого аналітичного мислення, здатності до власних суджень, наприклад, "Про безсмертя людини"; "Що дає надія, яку відчуває добропорядний, і страх, який керує злодієм?"; "Про необхідність вищої освіти для суспільного життя"; "Про наслідування природи в

мистецтві" тощо. Як підкреслив у своєму дослідженні В.Піскорський, кращі студентські наукові роботи були написані майбутніми відомими вченими й громадськими діячами (О.Глушановський, П.Даневський, М.Костирь, К.Страшкевич, М.Тулов, І.Шульгін та інші) [13]. У цьому плані також бачимо результативність науково-дослідної роботи студентів щодо формування їхніх громадянських позицій.

В. Піскорський у своєму дослідженні пояснював зацікавленість студентів Київського університету науковими розвідками в минувшину глибоким впливом на професорів та студентів ідей М.Максимовича [13]. Д.Багалій також у своїх спогадах зауважував, що зацікавленість студентів університету у вивченні "малоросійської стихії" багато в чому була викликана позицією професорів П.Гулака-Артемівського та Г.Квітки-Основа'яненка. Як бачимо, існувала вже певна традиція в розробці тематики наукових досліджень, яка підтверджувала спадкоємність ідей різних поколінь.

Аналіз тематики студентських письмових наукових робіт юридичного факультету Київського університету св.Володимира за 1854-й та 1881-й роки переконав, що в організації науково-дослідної роботи склалася певна традиція, яка була прямо спрямована на формування світоглядних позицій молоді, у тому числі й формування громадянськості. Як зазначалося вище, тема обов'язково погоджувалася із професором, тож назви запропонованих, виконаних, високо оцінених та представлених до нагород робіт свідчать про цілеспрямованість громадянського виховання студентів.

Університетами в досліджуваній період було розроблено цілий ряд заохочувальних заходів, які загалом також сприяли активізації науково-дослідної роботи студентів: різні премії, стипендії, медалі, одноразові допомоги, присудження ступеня "дійсного студента" чи кандидата. Вважаємо також цікавою й актуальною для сьогодення й таку форму об'єктивізації оцінки за роботу та одну з умов нагородження, яка передбачала проведення своєрідної експертизи на вільне володіння темою дослідження: кожен з претендентів на нагородження повинен був скласти екзамен, в основі якого була його здатність до самостійного "наукового розміркування" над темою роботи.

Варто зазначити, що в кінці другої половини XIX – на початку XX століття значно розширилися межі науково-дослідної роботи студентів. Це стосувалося виконання самостійних творів пошукового характеру, підготовки рефератів, участі спільно з викладачами в колоквіумах, у підготовці та проведенні спільних наукових експедицій. Особливо це торкалося студентів, які пов'язували своє майбуття з викладацькою діяльністю. Оскільки умовою рекомендації до професорського стипендіатства чи здобуття ступеня кандидата наук було отримання лише золотої медалі, а умови її одержання були досить суворі, як указано вище, то виконання таких робіт передбачало справді

пошукову діяльність студентів, що забезпечувало високу результативність. Дослідження історії Київського університету на початку ХХ століття в різних документах і спогадах [1; 8; 9] уможливило з'ясувати, що інколи студентські наукові розвідки були настільки фундаментальними, що виходили за межі кандидатської дисертації, як за обсягом, так і за змістом. З огляду на проблему дослідження, можна навести для прикладу науково-дослідну письмову роботу студента В.Отроковського, присвячену аналізу тексту однієї з літературних пам'яток XVI–XVII століть, яка за обсягом мала три тисячі сторінок. Робота була високо оцінена як така, що була присвячена вивченню рідної культури, історії, літератури, надрукована в “Університетских известиях” і стала “зразком та прикладом для інших авторів магістерських дисертацій” [1, 125].

Такі ж приклади дають нам і матеріали Харківського університету, де наводяться наступні дані: велика кількість студентських науково-дослідних робіт (залежно від предмета кількість цих робіт мала діапазон від 20 до 100) привела вчених-викладачів до нової форми їхнього оцінювання. Ради факультетів у зв'язку з такою активністю студентів організували спеціальні засідання, на яких заслуховувалися та обговорювалися кращі студентські роботи. Варто назвати двох переможців творчих студентських робіт, студентів Харківського університету досліджуваного періоду та майбутніх учених світового визнання: філолога О.Потебно та біолога І.Мечникова. Зазначимо також, що роботи, які високо оцінювалися керівниками й рецензентами здебільшого друкувались в університетських виданнях, у різних спеціалізованих збірниках, у “Харківських губернських відомостях” тощо [11].

Слід зауважити, що керівники наукових робіт, високо оцінюючи роль науки у формуванні громадянської позиції студентів, прагнули залучати їх до ідей наукового світосприйняття, викликати в них “дух сумнівів”, розвинути потребу у творчій діяльності й здатність самостійно мислити. Аналіз тем проаналізованих вище студентських наукових робіт переконав, що всі студенти-дослідники здобули знання в галузі суспільствознавства, рідної історії, культури, які загалом допомагали зорієнтуватись у складному світі суспільних явищ, зрозуміти свою відповідальність перед суспільством та перед іншими людьми, визначати свою власну відповідальність перед суспільством та перед іншими людьми, визначати свою власну позицію та виробити вміння захищати її, зорієнтуватись щодо своїх можливостей участі в житті суспільства тощо. Разом з тим слід зазначити, що в багатьох рецензіях на студентські роботи підкреслювались одночасно як вимоги так і досягнення (“вміння вільно висловлювати думки латинською мовою”, “оволодіння ґрунтовними знаннями з основ наук”, “вивчення вітчизняної історії та національних традицій”), що, безумовно, засвідчує прагнення як офіційних кіл, так і прогресивно

налаштованих учених-викладачів виховувати в студентів почуття гордості й відповідальності за свою майбутню професійну діяльність, прищеплювати повагу до неї, формувати прагнення бути корисним своїй Вітчизні. Тобто в організації науково-дослідної студентської роботи, яка проходила у вигляді письмових творчих робіт, керівництво факультетів виходило з того, що вона є одним з важливих чинників не тільки підготовки висококваліфікованого спеціаліста та результативним засобом формування справжнього вченого, але й однією з умов формування самосвідомості особистості.

Аналіз історико-педагогічних матеріалів дав можливість для висновку, що однією з форм наукової діяльності студентів у досліджуваній період, яка значною мірою сприяла формуванню їхньої громадянської свідомості, була організація студентських гуртків, товариств, об'єднань різного напрямку. Варто зазначити тут, що, за спогадами професора Харківського університету Д.Багалія, університет продовжував давню традицію. З огляду на те, що ці відомості торкаються теми нашого дослідження, то коротко охарактеризуємо започаткування цієї традиції. Згідно з інформацією Д.Багалія [4], студенти Харківського університету в першій половині ХІХ століття (1819-го року) створили наукове товариство любителів вітчизняної словесності. Зазначимо тут, що ініціатива створення була за студентами, зокрема, найбільше виділявся студент Склабовський, який, переважно, головував на щотижневому засіданні гуртка, а в коло його найближчих однодумців та активних пропагандистів ідеї товариства входили студенти І.Донорський, І.Золотарьов, Н.Левицький, М.Петровський та інші. Слід зазначити й те, що студентська ініціатива була підтримана офіційними представниками університетської адміністрації, оскільки засідання товариства проходило в присутності декана словесного відділення Г. Успенського та професора філософії А.Дудровича. Як писав Д.Багалій, товариство займалося вивченням та пропагуванням творів вітчизняної словесності, активна діяльність його членів певною мірою фіксувалась у статтях морально-виховного характеру, віршах, перекладах з іноземної мови тощо. Роботи членів товариства друкувались у книзі “Праці студентів-любителей вітчизняної словесності в імператорському Харківському університеті”. [4, 890].

Отже, аналіз науково-дослідної роботи студентів як умови формування громадянськості переконав, що вчені-викладачі вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду, організовуючи наукові розвідки студентів, надавали перевагу галузям гуманітарних знань і мали на меті, насамперед, дослідження правових аспектів розвитку суспільства, самобутності національної історії та культури, особливостей рідної мови та взаємозв'язку її розвитку з розвитком суспільства тощо.

З огляду на проблему дослідження треба також зазначити, що чітка й переконлива громадянська позиція вчених-викладачів вищої школи України в досліджуваній період та їхня різноаспектна й плідна діяльність у складі різних товариств та громад значно активізувала самостійний студентський громадський рух. Як пишуть дослідники з питань української історії [5, 6, 14], у 90-і роки в Україні з'явилися перші молодіжні організації, зокрема “Братерство тарасівців”, до якого увійшли прогресивні та українськи налаштовані молоді люди й студенти. Згідно з різними поглядами ініціаторами називають студентів Київського або Харківського університетів, проте сама назва товариства та його організаційне започаткування у м. Каневі на могилі Великого Кобзаря не залишають сумніву в близькості позицій членів товариства ідеям пророка України. Як свідчать історичні джерела, найбільш широкий розмах названа організація мала в м. Харкові, де вона перетворилася у “Молоду громаду” зі своїм статутом і програмою діяльності. Такі дії студентів і молоді були характерними для Києві, Одесі, Полтаві, Чернігові та інших міст України [6, 479].

Дослідники діяльності українських громад [14, 15] указують у своїх коментарях, що часто в їхній роботі брало активну участь і прогресивно налаштоване студентство, інколи навіть маючи причетність до створення громади. Як уже зазначалося вище, “...Харківська громада могла утворитися на самому початку 1861-го року, коли в місті з'явився тісний гурток української студентської молоді” [15, 34]. Проте для досліджуваного періоду найбільш характерне об'єднання прогресивних глибокодумних студентів у різного роду спілки для виявлення своїх ідей та втілення їх у життя. Як вказують історико-педагогічні джерела, група студентів, відчислених з Харківського університету після студентських заворушень та переведена до Київського університету, у кінці 50-х років XIX століття об'єдналась у таємне товариство з рукописним інформаційним органом “Свободное слово”. Серед найбільш активних членів товариства були студенти Київського університету Я.Бекман, Ф.Вороний, П.Єфименко, П.Завадський, Л.Зеленський, В.Івков, М.Шевченко, М. Муравський, В.Португалок, М.Раєвський, В.Хлопов та інші. Ми не ставимо завданням зробити детальний аналіз статуту товариства, його мети тощо. Проте звертаємо увагу на те, що ці студенти, незважаючи на покарання, не змінили своєї світоглядної концепції і громадянської позиції, однією із складових якої було відстоювання ними необхідності освіти для народу [16, 80–81].

Цікавим, на наш погляд, є висновок дослідників цього питання щодо взаємозумовленості процесу просвітництва. Він полягав у тому, що прогресивна частина українського студентства, керуючись метою навчити грамоти простий народ та займаючись просвітницькою роботою і спілкуючись з його представниками, відкривали для себе невідомий

раніше світ у вигляді традицій, звичаїв, української історії, мови, етнографії тощо. Усе це викликало бажання, з одного боку, вивчити краще характерологічні особливості свого народу, з іншого – заповнити прогалини в його свідомості щодо історії України, закріпачення її народу тощо. У ті ж часи започаткувалася досить специфічна форма наближення прогресивної студентської молоді до народу: під час канікул студенти переодягались у селянський одяг і здійснювали літні мандрівки в середовище простих людей, знайомились із життям народу, його традиціями, звичаями, вивчали народні говірки, записували усний фольклор тощо [14, 32]. І тоді, як підсумовував В.Антонович, студенти бачили перед собою народ “таким, який він єсть... з сильною природною логікою, дуже розвинутою народною етикою, що проявлялися у готовності до помічі і в приятельському відношенні до всякого нужденного” [3; 101].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Alma Mater: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції 1917 – 1920: Матеріали, документи, спогади. У 3 кн./КНУТШ; Упорядники В.А.Короткий, В. І. Ульяновський; Ред. кол. Скопенко В.В. та Ін.-Кн. 1: Університет св. Володимира між двома революціями. – К.: Проїм, 2000. – 704 с.
2. Анисимов А. Харьковские студенческие кружки // Русское богатство, 1903. — № 12. — С. 201 – 207.
3. Антонович В. Б. Автобіографічні записки (уривки)// Київська старовина. – 1993. – №4. – С. 101 – 106.
4. Багалей Д. И. Опыт Истории Харьковского университета (по неизданным материалам) с приложением портретов и планов. Том 2-ой (с 1815 по 1835 год). – Харьков, 1904. – 1136 с.
5. Білоцерківський В.Я. Історія України. Під загальною редакцією академіка АПН України І.Ф. Прокопенка. Харків, 1999. – 550 с.
6. Борисенко В.Й. Курс української історії / 3 найдавніших часів до XX століття. Київ, Либідь. – 1996. – 603 с.
7. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. – М., 1989. – 704 с.
8. Записка о состоянии университета св. Владимира в 1880 году, читанная на торжественном собрании 9 января 1881 г. – С. 5 – 9.
9. Історія Київського університету (1834 – 1959). Вид-во Київського університету. – 1959. – С. 41.
10. Мельгунов С. Из истории студенческих обществ в русских университетах/ Б. М.: Изд. журнала “Правда”. – 1904. – 72 с.
11. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (Історико-педагогічний аспект). Харків. ОВС. – 2001. – 255 с.
12. Опыт в сочинениях студентов имп. Харьковского университета. – Харьков. – 1846. –Т. 1. – С. 1 – 28, 29 – 78, 289 – 320, 321 – 344.
13. Пискорский В. Из прошлых лет Киевского университета (3 іменем св. Володимира. Київський університет у документах, матеріалах та спогадах учасників у двох книгах). – Киев. – 1994. – Кн. 1.
14. Плачинда В. П. Павло Гнатювич Житецький. – К.: Наукова думка. – 1987. – 205 с.
15. Побірченко Н. С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських громад / друга половина XIX – початок XX століття. – Київ: Радянська школа. – 1991. – 381 с.

16. Таубин Р. А. Революционная пропаганда в воскресных школах России в 1860 – 1862 годах // Вопросы философии. – 1956. – №8. – С. 80 – 90.

17. Протоколы заседаний состоящего при университете Св. Владимира студенческого кружка для занятий славеноведением (1902, 1903, 1904 гг.). – К.: Изд-во университета св. Владимира.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацун Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історико-педагогічні проблеми громадянського виховання; соціальна педагогіка; педагогіка початкової освіти.

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В ДР. ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Анжела РАЦУЛ (Кіровоград)

У статті розглядаються тенденції становлення та розвитку технологій навчання іноземних мов у середній школі в др. половині ХХ століття.

Реформування шкільної освіти і втілення нових педагогічних технологій в практику навчального процесу потрібно розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого та морального розвитку учня. Саме він стає основою педагогічного процесу, сутністю, глибинним поняттям навчання і виховання.

Необхідність постійного вдосконалення системи й практики навчання зумовлена соціальними змінами, які відбуваються в суспільстві. Питання підвищення якості освіти та рівня вихованості учня були й залишаються пріоритетними в сучасній методиці викладання іноземної мови.

Проводячи дослідження, ми врахували рекомендації з окремих питань розвитку педагогічних технологій у навчанні іноземних мов таких науковців, як О. Полат, Р. Мільруд, Г. Лозанова, Г. Кітайгородської, І. Бім, А. Миролубова та ін.

Короткий огляд наукових першоджерел дає нам підставу зробити висновок, що проблема дослідження становлення та розвитку технологій навчання іноземних мов у середній школі є актуальною і вимагає певної уваги для розв'язання її окремих аспектів.

Тому об'єктом дослідження цієї статті є розвиток технологій навчання іноземних мов у середній школі, а предметом – тенденції становлення і розвитку технологій навчання іноземних мов у середній школі у др. половині ХХ століття. Головними завданнями цієї роботи є: на основі аналізу наукової літератури та стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці літератури визначити тенденції розвитку технологій навчання в іноземній мові у др. половині ХХ ст. й теоретично обґрунтувати їхній зміст і структуру.

Слід відзначити, що методика викладання іноземної мови пройшла довгий шлях розвитку від реформи другої половини ХХ століття і до сьогодні. Методична реформа – це не миттєва зміна способів викладання, це складний процес. Як швидко буде відбуватися витіснення одних форм навчання іншими, більш прогресивними, залежить багато в чому від того, наскільки широке коло викладачів сприйме нові методи і почне впроваджувати їх у життя.

Так, у 50-і роки першочерговим завданням викладання іноземних мов зводилося до формування мовних дій, мовних умінь, мовної поведінки, а не вивчення системи мови. Поява методів викладання, орієнтованих на досягнення практичних результатів, була детермінована новими психологічними й лінгвістичними теоріями (Дж. Уотсон, Л. Блумфілд, Е. Торндайк, К. Коффка). Особливо домінував граматико-перекладний метод викладання, званий часто традиційним. Навіть зараз його сліди ми можемо знайти в програмах з навчання іноземних мов і у виданих підручниках, хоча вже зі всією очевидністю доведено, що навіть багаторічне навчання в рамках цього методу не формує комунікативної компетенції.

Необхідно відзначити, що питання про методи навчання набуває особливого значення для викладання іноземних мов. При навчанні іноземних мов ми маємо справу з навчанням володіння новою системою комунікації. Як указували А. Кліментенко та А. Миролубов «іноземна мова має своїм джерелом не науку про мову, а мову, мовну діяльність на даній мові» [1,34].

Так, починаючи з 60-х років значення іноземної мови як навчального предмета стало оцінюватися тільки з погляду рівня сформованості умінь, що досягається учнями, і навиків користування мовою як засобом спілкування, причому насамперед стосовно усно-мовної діяльності. Загальноосвітня і розвивальна цінність навчання мов майже повністю ігнорувалася. Доводиться визнати, що успіхи в практичному плані дійсно вкрай незначні. Тому широка громадськість того часу виявляла незадоволення таким станом, а деякі радикально налаштовані її представники говорили про те, чи слід вивчати іноземні мови в середній школі і чи не краще обмежитися факультативними заняттями для охочих і відкриттям мережі курсів, де б у вільний час будь-яка людина могла їх вивчати [2,13].

Прийнято дорікати нашій радянській школі, протиставляючи її досягнення в галузі іноземних мов досягненнями дореволюційної гімназії, де нібито всі опанували мову. Легенда про володіння іноземними мовами всіма гімназистами або реалістами не

відповідає дійсності. Проаналізуємо вислови науковців того часу.

Так, наприклад, напередодні Жовтневої революції російський педагог Н.Стромілов указував, що тільки 25 %, що закінчили гімназії більш менш володіють іноземною мовою [3]. Ще різкішу оцінку стану викладання ІМ на той час давав А.Луначарський. Виступаючи перед викладачами іноземних мов в 1927 р., він констатував: «Викладання іноземних мов у Росії завжди було погано поставлено» [4]. А німецький професор А.Герлах прямо підкреслював, що учні опановують мову зовні стін школи [5]. Таким чином, ні до революції, ні після неї середня загальноосвітня школа не відповідала повністю бажанням громадськості.

Потрібно підкреслити, що поняття «володіння іноземною мовою» трактується в буденному, життєвому значенні з поняттям «володіння рідною мовою», тобто користування всіма видами мовної діяльності (писемною та усною) досить вільно. Світова теорія і практика навчання давно вказала, що оволодіння всіма видами мовної діяльності (говоріння, розуміння на слух, читання, писемна мова) в достатній для спілкування мірії вимагає не менше 2000 навчальних годин за наявності висококваліфікованого викладача. У радянській середній школі в колишні роки відводилося на іноземні мови приблизно 700 годин, тобто в 3 рази менше названого, а у 80-і роки близько 500 годин, тобто в 4 рази менше [2,13].

Ще в 70-х рр. автори статті А.Кліментенко і А.Миролюбов, «Питання методів навчання іноземних мов» [1], опублікованої в журналі „Советская педагогика”, стверджували, що перспективи вдосконалення методів навчання іноземних мов пов'язані передусім з проблемою інтенсифікації самого процесу навчання і використання внутрішніх його резервів. У зв'язку з цим основна спрямованість педагогічного процесу з іноземної мови в масовій загальноосвітній школі повинна передбачати активізацію інтелектуальної та емоційної сфери діяльності вчаться, використання резервів пам'яті, створення обстановки, яка сприяє комунікативній діяльності. У результаті цього повинен значно збільшитися обсяг засвоєного матеріалу (лексики, граматики) з одного боку, а з іншого – повинні бути створені умови, що допомагають учням реалізувати набуті знання, уміння і навички в процесі передачі й отримання інформації, подоланий психологічний бар'єр, який виникає у навчанні, коли учням потрібно зробити повідомлення, викликати в них бажання поділитися своїми думками, міркуваннями, говорити без побоювання зробити помилку. Тому вже того часу порушувалося питання про можливість використання прийомів програмованого навчання з широким застосуванням ТЗН для забезпечення необхідного повторення мовного матеріалу.

На жаль, негативним станом викладання ІМ у 80-і рр., як стверджував А.Миролюбов [2,13], було те, що

вчителі втрачали усно-мовні вміння, не маючи змоги занурюватися в середовище мови, що викладається. Недаремно в багатьох зарубіжних країнах викладачі не допускаються до роботи, якщо вони протягом двох років не побували в країні мови, якої навчають, і не користувалися нею у процесі повсякденного спілкування. Масова школа за умов на той час або навіть при деякій зміні в кращий бік не могла, незважаючи на будь-які методичні хитрощі й новації (нові, новітні методи), забезпечити того, що можна було б досягти при 2000 годинах і вчителів, які володіють мовою.

Специфічний внесок іноземної мови в розвиток учня полягає передусім у тому, що при навчанні цього предмета людина, за висловом Л.Щерби [6], «усвідомлює своє мислення, оскільки з'ясовує способи оформлення думки, пізнає функціонування мови як засобу спілкування. У свідомості людини, що володіє тільки своєю рідною мовою, суть думки і способи її оформлення нерозривно зв'язані між собою. Іноземна мова дає можливість зрозуміти, що існують інші, ніж у рідній мові, способи вираження думки, інші зв'язки між формою і значенням”.

Л.Щерба також підкреслював, що подібний внесок у філологічну освіту учнів не може зробити жоден навчальний предмет у школі. Він писав: „Іноземна мова дає нам цю можливість (зрозуміти, що думка може бути виражена іншими мовними засобами), висловлюючи ту ж думку іншими термінами, допомагає розкрити різноманітні засоби вираження і в рідній мові й відучує змішувати способи вираження із суттю речей” [6,35].

Отже, все зазначене вище дає змогу стверджувати, що іноземна мова – важливий засіб формування всебічно розвинутої особи, що робить її присутність необхідною у системі загальної освіти, незважаючи на скромні можливості в набутті вмінь і навичок. Унікальний внесок навчального предмета „Іноземна мова” у формування особи учня досягається лише при свідомому підході учнів до оволодіння дій з мовним матеріалом, а не шляхом механічними маніпуляціями, як це має місце в деяких підручниках.

Згідно з Концепцією загальної середньої освіти 1988 р., у наявних у 80-х роках умовах перебудови школи, коли створювалися умови для навчання і виховання учнів з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, повинна була здійснюватися гнучка система навчання іноземних мов, тобто різним учням залежно від їхніх схильностей та інтересів повинен був забезпечуватися різний рівень оволодіння мовою як засобом спілкування, мається на увазі досягнення середнього, підвищеного й високого рівнів. Середній рівень повинен був бути забезпечений усім учням, які закінчували, згідно з концепцією АПН СРСР, так звану основну школу, тобто I–IX або надалі I–X класи [7].

Високий рівень оволодіння мовою міг бути досягнутий у школах з поглибленим вивченням іноземних мов, бо в них навчання цього предмета

починалося з II класу, а в ряді союзних республік (Україна, Грузія) з I при значній кількості годин, що наближалось до рівня, який рекомендується світовою теорією і практикою.

Так, А.Миролюбов [2.13] для успішного функціонування розглянутої гнучкої системи навчання іноземних мов пропонував цілу систему заходів, яка містила:

По-перше, професійну компетенцію вчителів іноземних мов, що пропрацювали п'ять і більше років у школі – практичне оволодіння мовою і насамперед усно-мовними вміннями. Бо постійне вдосконалення мовної компетенції вчителя – заставка успішного функціонування системи навчання іноземних мов.

По-друге, перебудову й методики навчання в школі, закріплену наявними підручниками, зокрема з англійської і французької мов. Необхідно перебудувати процес навчання з урахуванням його комунікативної спрямованості, тобто проводити відбір і розподіл матеріалу, керуючись потребами розвитку мови, добиваючись, щоб усі приклади і вправи були наближені до умов реального спілкування. Треба відновити свідомий підхід до оволодіння мовою, розуміючи під цим не тільки з'ясування змісту мовних творів, але й розуміння ними, що вчать, дій та операцій з матеріалом. Свідомий підхід забезпечує формування більш міцних умінь та навиків і сприяє розвитку учня.

Щодо методів навчання і вимог часу висловлював також свою думку І.Лернер [8,18], наголошуючи на рішенні XXV з'їзду КПРС, привести методи навчання у відповідність з вимогами часу, яке забов'язувало всіх, хто працює на ниві народної освіти, глибоко замислитися над сучасними проблемами загальноосвітньої школи. Нові вимоги часу, як зазначає автор, продиктовані насамперед „зрілістю нашого соціалістичного суспільства, бурхливим розвитком науково-технічного прогресу”. Вимоги до школи і завдання, які вона повинна була розв'язувати на тогочасному етапі (70 – 80 рр. др. половини XX ст.), І.Лернер сформулював так:

1) масова підготовка всіх учнів до самоосвіти, тобто вироблення вміння самостійно поповнювати свої знання, здатності орієнтуватися в потоці наукової і політичної інформації;

2) виховання творчих інтересів учнів як важливої умови дальшого розвитку науки, зростання продуктивних сил, формування високого інтелектуального потенціалу суспільства;

3) забезпечення успішного формування комуністичного світогляду підрастаючого покоління.

Важливо відзначити, що неабияку роль при вивченні іноземних мов відіграють технічні засоби навчання. Так, автори підручника «Кабінет іноземної мови в середній школі» зазначають той факт, що квітневий (1985) Пленум ЦК КПРС, червнева (1985) нарада в ЦК КПРС акцентували увагу на прискоренні соціально-економічного розвитку країни на базі науково-технічного прогресу, який робить усе більший

вплив на всі сфери виробничого й соціального життя суспільства [9,4]. Свідомством досягнення науково-технічного прогресу стало впровадження в практику шкіл досліджуваного періоду відеотехніки, обчислювальної і мікропроцесорної техніки.

Однією з форм навчання іноземної мови є дистанційне навчання з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж, яке набуло значного поширення в деяких розвинутих зарубіжних країнах.

За О.Полат [10,6] дистанційне навчання (ДН) – це навчання на відстані, тобто в ситуації, коли той, хто навчається, перебуває на відстані від того, хто навчає.

Як зазначає О.Полат, протягом багатьох років ця форма навчання була відома в нашій країні як заочна. У практиці навчання іноземної мови вона застосовувалася не так широко, як в інших галузях. Працювали заочні курси іноземних мов, існували й існують навчальні телевізійні програми, радіопередачі для тих, хто вивчає іноземну мову. Мовні ж факультети і вузи віддавали перевагу вечірнім відділенням, оскільки навчити практичного володіння іноземної мови (ІМ) в умовах епізодичних зустрічей з викладачем – справа практично безнадійна. Через це пошуки способів більш ефективного навчання на відстані, у тому числі іноземної мови, велися давно в багатьох країнах світу. Для цього широко використовувалися поряд із друкованими засобами можливості телебачення, відеозаписи, в останні роки – CD-ROM.

Кінець 70-х рр. і початок 80-х характеризується розвитком науково-технічного прогресу й появою нових технологій, надлишком інформації і різного роду перевантаження, гострим дефіцитом часу. У цих умовах людині необхідно вміти правильно розпоряджатися своїми психічними резервами, навчитися володіти засобами й методами психорегуляції, бо в іншому разі зростає вірогідність неврозів. У зв'язку з цим виступив лікар-психотерапевт, доктор медичних наук, болгарський учений Г.Лозанов, основоположник суггестопедії як науки про звільнення прихованих можливостей людини і суггестопедії як нового підходу в педагогіці.

Послідовником Г.Лозанова стала Г.Кітайгородська, яка розробила метод активізації резервних можливостей особистості й колективу [11]. Г.Кітайгородська надає першорядного значення колективній діяльності під час навчання, використанню можливостей, які закладені в колективі при взаємодії особистостей, взаємодії колективу та окремої особистості, у закономірностях впливу колективної діяльності на успіхи окремого індивіда.

Кінець 80 – 90-х рр. характеризується бурхливими змінами в розвитку суспільства. Процеси, що відбуваються у всьому світі, змушують погодитися з думкою західних лінгвістів і дидактів про необхідність найсерйознішої реформи у галузі вивчення нерідких мов. Ця необхідність диктувалася перед усім тим рухом, який відбувається в ці роки в Європі, де було ухвалено рішення про створення Європейського співтовариства, або Європейського будинку, що

спричинило за собою утворення Ради з культурної кооперації. Це співтовариство мало розробляти проекти інтенсифікації навчання іноземних мов [12,8]. На жаль, як зазначає автор, СРСР в цих проектах не брав участі.

Вивчення педагогічної літератури показує, що теоретичні й практичні спроби розв'язання проблеми гарантованого відтворення запланованих результатів навчання ІМ, врешті-решт і привели до нового, прагматичного напрямку в педагогіці, що отримав назву «педагогічна технологія». Прагматизм цього напрямку полягає у чіткій орієнтації навчального процесу на досягнення практичної мети навчання. Як ми вже зазначали вище, результативність і масовість навчання – основні його вимоги. Виникнувши тільки як методичне явище, ідеї педагогічної технології з галузі розробки методики навчання якої-небудь окремих дисципліни дуже швидко вплинуло на створення систем навчання, а потім систем освіти й були доповнені також ідеями «технізації» навчального процесу через широке використання ТСО. Нині час в науково-педагогічній літературі терміном «педагогічна технологія» можуть бути позначені як окремих методичний прийом, так і філософія освіти а цілому.

Як зазначає Є.Дмітрієва [13,10 – 16] першим практичним втіленням ідеї педагогічної технології при вивченні іноземних мов у 90-х рр. можна вважати програмоване навчання, суть якого полягає у розгляді процесу навчання з позицій кібернетики і в спробі строгої алгоритмізації цього процесу. Основні ідеї програмованого навчання, що розкривають невпинне прагнення педагогічної науки просунутися вперед в розв'язанні проблеми відтворення запланованих результатів навчання, були перенесені в педагогічну технологію.

Головним серед цих ідей, на думку Є.Дмітрієвої, є конструктивний опис мети навчання. Конструктивність опису мети при технологічному підході полягає у тому, що мета навчання формулюється за допомогою опису спостережуваних зовнішніх дій того, хто навчається, які він здатний виконувати після навчання і які можуть бути легко й однозначно пізнані вчителем або яким-небудь іншим експертом. Конструктивність такого опису полягає не тільки в тому, що в ньому міститься конкретна відповідь на питання, чого вчити, але і в тому, що з такого опису мети вже багато з чого стає зрозумілим, яким повинен бути зміст та організація навчального процесу.

Конструктивний опис мети навчання навчального предмета „іноземна мова” становить найбільш містку та ідейну частину розробки педагогічної технології. Чим повніше, детальніше і професійніше виконано опис мети навчання за допомогою викладу спостережуваних зовнішніх дій учня, тим більший ступінь відтворюваності результатів навчання може бути досягнутий у цій педагогічній технології.

На нашу думку, іншою не менше важливою кібернетичною ідеєю, привнесеною з програмованого

навчання в педагогічну технологію, Є.Дмітрієва визначає ідею керованої, покрокової організації навчального процесу, тобто після того, як мета педагогічної технології визначена й описана конструктивним чином, необхідно розробити ланцюжки навчальних дій, виконуючи які учень просувався б до досягнення цієї мети. При цьому для того, щоб процес навчання був керованим (мета навчання досягалася б у більшості випадків), необхідно навчальні дії чергувати з контролювальними, призначеними для діагностики засвоєння навчального матеріалу й вироблення при необхідності коригувальних дій учителя. Тим самим забезпечується покроковий зворотний зв'язок і, отже, покрокова керованість навчального процесу.

Таким чином, основний зміст роботи зі створення педагогічної технології при вивченні іноземних мов містить формулювання кінцевої мети навчання, послідовний її конструктивний опис за допомогою викладу спостережуваних зовнішніх дій того, хто навчається (конкретизація мети) і розробку ланцюжка повчальних і контролюючих навчальних дій учня з навчальним матеріалом, що приводять його до готовності й здатності виконувати ці дії.

Технологічний підхід припускає лише особливу, прагматичну цілеспрямовану, а тому більш прогнозовану, систематизовану й послідовну форму реалізації методичних знань і досвіду, набутих у даній предметній сфері. Отже, чим більш систематизовані й структуровані методичні знання і досвід в конкретній предметній галузі, тим більшою мірою тут підготовлений ґрунт для створення педагогічних технологій.

Не менш важливим для педагогічної технології результатом системно-структурного підходу до методики навчання ІМ представляє виявлення й аналіз кібернетичної природи та ролі системи вправ у змісті навчання. Як зазначає І.Бім [14], вправи тут виконують функцію управління засвоєнням навчального матеріалу. Вони служать для використання одиниць навчального матеріалу в планованій діяльності й виступають як основний засіб поетапного (покрокового) управління її формуванням. Очевидно, що такий кібернетичний погляд на роль системи вправ у змісті навчання ІМ особливо продуктивний для практичного здійснення іншої основної ідеї педагогічної технології: ідеї покрокового процесу навчання в умовах обмеженої безпосередньої взаємодії вчителя та учня. У цих умовах результативність навчання вирішальною мірою залежатиме в основному не від особистих якостей учителя, а від досконалості системи вправ, від того, наскільки повно й професійно розв'язане в ній завдання покрокової керованості процесом засвоєння знань.

Загалом можна сказати, що особливо висока якість системи вправ, її детальна продуманість у методичному, лінгвістичному й психологічному значеннях, націленість на досягнення конкретних

практичних результатів навчання є характерними особливостями педагогічної технології.

Усвідомлення необхідності володіння хоча б однією іноземною мовою прийшло до нашого суспільства. Будь-якому спеціалісту, якщо він бажає успіхів у своїй галузі, знання ІМ життєво необхідне. Через це мотивація до її вивчення різко зросла. Однак труднощів на шляху оволодіння ІМ, особливо в масовій школі, не зменшилося. Як і раніше, основними з них є: нестача активної усної практики в розрахунок на кожного учня групи, відсутність необхідної індивідуалізації і диференціації навчання.

Слід підкреслити, що специфікою предмета „іноземна мова” є той факт, що ми навчаємо не стільки знань, скільки способів діяльності мовленнєвої діяльності. Саме цією специфікою зумовлюється той факт, що, обираючи ті або інші педагогічні технології, ми повинні враховувати необхідність:

- надання усної практики кожному учню групи на всіх етапах формування навичок та умінь;
- враховувати при цьому індивідуальні здібності та можливості учнів;
- передбачати можливість ефективного зворотного зв'язку, тобто керування навчальним процесом.

Таким чином, проведене нами дослідження дає підстави для об'єктивного осмислення тенденцій розвитку технологій навчання іноземних мов у середній школі, їхніх напрямків подальшого вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Питання методів навчання іноземним мовам // Радянська педагогіка. – 1977. – № 8. – С. 34.
2. А.А. Миролубов. Изучение иностранных языков: средство развития личности ученика // Сов. Педагогика. – 1989. – № 6. – С. 13 – 18.

3. О вековой неудаче иноязычной культуры (к переоценке школьных ценностей): Педагогический сборник. Пг., 1917. – № 1.

4. Иностранные языки в деле современного строительства // Иностранные языки в советской школе / Под ред. М.В. Сергеевского. М., 1929. – С. 5.

5. Герлах А. Мнимая образовательная ценность иностранных языков // Русская школа. 1914. № 4; она же перепечатана в сб. № 1: Интернациональные проблемы социальной педагогики. М., 1919.

6. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов // Советская педагогика. – 1942. – № 5. – С. 35.

7. Концепция общего среднего образования как базового в единой системе непрерывного образования. М., 1988.

8. Лернер И.Я. Радянська школа. – 1978. – № 2 (581). – С. 18.

9. Т.Ф. Горбунькова, Н.П. Грачева, С.П. Золотницкая. Кабинет иностранного языка в средней школе. – М., 1986. – 175 с. – С. 4.

10. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 6 – 11.

11. Китайгородская Г. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992.

12. Интенсивное обучение иностранным языкам: Научно-метод. сборник. Отв. ред. Г.А. Китайгородская – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 132 с. – С. 4 – 12.

13. Дмитриева Е.И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Internet // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4, С. 10 – 16.

14. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: педагогічної технології навчання в іноземній мові.

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Євген РЕШЕТНИКОВ (Кіровоград)

У статті автор показує роль соціалізації як фактора становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя аналізом змісту її головних складових.

Дослідження становлення та розвитку соціальної зрілості особистості молодого вчителя, формування його якостей та властивостей потрібно розглядати в контексті його життя в суспільстві. Соціальна зрілість є складним соціально значущим особистісним утворенням, від рівня якого залежить ефективне функціонування особистості у середовищі. Науковий

інтерес вивчення цього утворення актуалізується, якщо говорити про соціальну зрілість особистості молодого вчителя. У сучасний період активного становлення та розбудови національної школи, системи освіти, рівень соціально-професійного розвитку педагогів має велике значення. Тому необхідно чітко ідентифікувати та розуміти напрями соціально-професійного руху сучасного вчителя. Життя вимагає докорінного поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів для навчально-

виховних закладів усіх типів, ступенів та рівнів. А тому рівень соціальної зрілості особистості молодого вчителя повинен відповідати сучасним вимогам суспільства, які виявляються та активізуються в процесі соціалізації. Таким чином, ми вважаємо актуальним дослідження змісту соціальної зрілості та впливу на неї процесу соціалізації.

Розвиток особистості, її соціально-професійної зрілості ґрунтується на усвідомленні останньою наявності невідповідності рівня власного розвитку та її ідеального стану; протиріччя між можливостями особистості та її бажаннями й потребами; між потребами суспільства й професійного середовища та можливостями й бажаннями особистості. Молодий учитель стикається з проблемою невідповідності рівня своєї професійної підготовки та вимог освітнього (професійного) середовища, створює проблему в діяльності вчителя і протиріччя між творчим характером педагогічної професії та слабкої орієнтації на педагогічну професію з боку молодих педагогів. Це однією проблемою є низький статус педагогічних працівників у нашому суспільстві, небажання сучасної молоді працювати на педагогічній ниві. Всі вищезазначені проблеми виявляються в процесі соціалізації особистості молодого вчителя, а спосіб та ефективність їхнього розв'язання вказують на рівень його соціальної зрілості, здатності до саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, **об'єктом** дослідження статті є процес соціалізації особистості молодого вчителя, а **предметом** є зміст соціальної зрілості й особливості та механізм її становлення. Метою дослідження є визначення впливу процесу соціалізації на становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя.

Потрібно зауважити, що проблемі становлення та розвитку соціальної зрілості особистості молодого вчителя і впливу на цей процес соціалізації присвячено багато наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Соціальну зрілість особистості педагога як певну цілісну систему та як систему, що пов'язана з перетворювальною діяльністю особистості досліджували Ю.П. Бардін, П.М. Якобсон, М.П. Лебедик, В.В. Радул; зміст та структуру соціальної зрілості особистості, її формування розкривали у своїх працях С.Н. Іконнікова, В.О. Ядов, Л.М. Житнікова, І.І. Шеремет та інші. Соціально-професійне становлення особистості молодого вчителя розкривали у своїх дослідженнях І.А. Зязюн, В.О. Сластьонін, О. Г. Мороз, О.Л. Солoduхова та інші.

Але внаслідок того, що соціальна зрілість особистості молодого вчителя є складним і багатограним особистісним утворенням, така багаточаровість у розумінні цього поняття і його розвиток у сучасному суспільстві передбачає постійне наповнення різного роду новоутвореннями, які впливають на зміст і структуру

соціальної зрілості. Тому ми пропонуємо розглянути один із вагомих, на нашу думку, факторів становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя. Потрібно зауважити, що фактором може визначатися причина будь-якого процесу чи явища. Тобто соціалізація, на нашу думку, виступає тією рушійною силою, яка генерує соціальну зрілість особистості молодого вчителя, визначає її конкретно соціальний характер. Соціалізація виступає як фактор становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя, оскільки під дією соціалізації на останню відбувається формування та розвиток особистості молодого вчителя, а відповідно і її соціальної зрілості [8, 22]. Філософський погляд на становлення як категорію визначається як «момент ...розвитку явищ, що характеризується їх виникнення» [4, 327].

Отже, **соціалізацію особистості молодого вчителя** можна визначити таким фактором. Поняття «соціалізація» досліджене досить добре й визначається як процес засвоєння індивідом системи знань, умінь, навичок, засвоєння та набуття норм і цінностей даного суспільства. Це процес становлення особистості молодого вчителя на основі одержання нею елементів культури й соціальних цінностей суспільства, в якому існує особистість [7, 19]. Деякі автори вважають, що основні завдання педагогіки (навчання, виховання, освіта) виступають «формами і напрямками безпосередньої реалізації спрямованої соціалізації особистості молодого вчителя». [14, 89]. Також педагогіка розглядає це явище як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей, системи соціальних зв'язків та стосунків.

Соціологічний погляд на соціалізацію такий: процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот через засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості молодого вчителя. Соціалізація особистості молодого вчителя є рух людини від індивідуального до соціального. На якість та швидкість цього руху впливають такі фактори, як соціальні норми та цінності, соціальні статуси й ролі, соціальні спільноти та інститути [11, 194]. Завдяки соціалізації людина взагалі існує у суспільстві, оскільки вона засвоює звичаї, традиції, норми та цінності конкретного суспільства; відповідні форми мислення та взірці поведінки, властиві даній культурі. Тут особистість виступає як об'єкт і суб'єкт соціальної взаємодії. Вона створює умови для власного існування й автоматично для існування та функціонування в цілому суспільстві. Соціалізація є двостороннім процесом, який містить у собі, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду входженням у соціальне середовище, у систему соціальних зв'язків, а з іншого боку - це процес активного відтворення засвоєних соціальних цінностей, норм, зв'язків за допомогою активності та діяльності індивіда в даному соціальному середовищі. Для полегшення розгляду

понять «соціальна зрілість особистості молодого вчителя» та «соціалізація» ми взяли за основу підхід М.П. Лебедика і розглядаємо соціалізацію як процес «позитивного формування особистості молодого вчителя під впливом цілеспрямованих і стихійних явищ, які сприяють безболісному та активному входженню особистості молодого вчителя у життя суспільства» [5, 32-33], тому що «в педагогічній діяльності негативний вплив соціального середовища заважає процесу соціалізації», а відповідно й негативно позначається на формуванні соціальної зрілості особистості молодого вчителя (там же).

О.Г. Мороз зазначає, що через соціалізацію людина стає особистістю, оскільки вона протягом життя збагачується соціальним досвідом, оволодіває суспільством у цілому, засвоює досвід соціального життя та ряд базових соціальних якостей. Нагадаємо, що особистість - це суспільна сутність людини, пов'язана із набуттям різноманітного досвіду суспільства, усталений комплекс якостей людини, набутих під впливом відповідної культури, цінностей та норм суспільства [11, 193]. Необхідно зазначити, що соціальною якістю людини соціологи визначають сукупність взаємопов'язаних елементів, які зумовлені особливостями соціальної взаємодії особистості молодого вчителя з іншими людьми в даному суспільстві і в конкретних історичних умовах.

Слід зауважити, що провідним поняттям у вищеподаних визначеннях є поняття цінність (соціальна цінність). На нашу думку соціалізація є одним із факторів становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя. Причиною (однією із причин) появи такого явища, як соціальна зрілість, є соціалізація. Взагалі соціальна цінність поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне значення для людини явищ дійсності [9, 292], компонент соціальної системи, що наділяється особливим значенням в індивідуальній і суспільній свідомості. Соціальна цінність явище, що може задовольнити потреби людини, задовольняє її інтереси та допомагає досягти мети. Люди пізнають якості явищ, одночасно здійснюють оцінку їхньої корисності або шкідливості для життя. Соціальні цінності виникають у ході практичної діяльності людей. [4, 381-382]. Вони є фундаментальними нормами, що забезпечують цілісність соціальних систем в силу того, що в них виражається особлива значущість певних матеріальних та духовних благ для суспільства й для особистості молодого вчителя [3, 442 - 443]. Взагалі поняття «цінність» трактується в науковій літературі досить по-різному. Наприклад, І. Корнієнко зазначає, що всі підходи до визначення цінностей можна поділити на чотири групи: 1) цінності створюються суспільно-історичною практикою і виступають засобом задоволення потреб та інтересів людей; 2) основою є значущість речей, явищ, ідей для життєдіяльності суб'єктів; 3)

цінність є специфічною формою вияву стосунків між суб'єктом та об'єктом; 4) цінності виступають специфічними утвореннями свідомості, ідеальними критеріями оцінки й орієнтацій особистості молодого вчителя та суспільства [14, 149].

Соціальна зрілість особистості молодого вчителя може визначатися в загальному розумінні як соціальне явище, оскільки це складова соціальної реальності, в якій існує особистість. Більш вузьке значення соціальної зрілості передбачає її визначення як складного особистісного утворення. У пропонованій статті ми розглядаємо соціальну зрілість особистості молодого вчителя як складне особистісне утворення.

Поняття «соціальна зрілість особистості молодого вчителя» має дуже багато варіантів визначення. Наприклад, деякі з них:

- Це соціальний зв'язок, що має характеристики соціальної дійсності й реалізується безпосередньо через свідомість індивідів та їхню суспільно-значущу діяльність [9, 301];

- якісний рівень розвитку особистості молодого вчителя, зумовлений її соціальним розвитком і спрямований на розширення інтенсивності соціальної взаємодії [9, 240];

- цілісна, відносно стійка система, що зв'язана з усвідомленням особистістю свого місця, ролі, функцій у суспільстві, групі, середовищі [8, 21];

- стан особистості молодого вчителя у структурі суспільних відносин, взаємин (особистості молодого вчителя) з природою, іншими людьми і самим собою у процесі соціалізації [5, 14];

- готовність особистості молодого вчителя до виконання головних соціальних функцій;

- якість, що з'являється у процесі психічного розвитку людини [1, 262];

- стан особистості молодого вчителя, що виникає як результат досягнення рівня розвиненості, при якому формуються соціальні якості [13, 204-205].

Структура соціальної зрілості особистості молодого вчителя нам відома з праць В.В. Радула, М.П. Лебедика, на які ми спираємося у статті. За визначенням цих науковців соціальна зрілість особистості молодого вчителя складається з таких елементів: соціальна самореалізація, соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність, ділова активність. М.П. Лебедик пропонує розглядати перші три якості як базові, останні дві як додаткові. У цілому ці якості є глибинними по суті і виступають як критерії, або критеріальні характеристики соціальної зрілості особистості молодого вчителя. І обов'язково розглядаються у своїй взаємодії.

Таким чином, існує явище соціальної зрілості особистості молодого вчителя, що складається з п'яти якостей особистості молодого вчителя, які виступають критеріями, критеріальними

характеристиками соціальної зрілості особистості молодого вчителя. Це означає, що ці якості виступають ознаками, на підставі яких здійснюється оцінка, визначення рівня розвитку особистості молодого вчителя. Існує ряд факторів становлення цих п'яти якостей, а отже, і соціальної зрілості особистості молодого вчителя. І одним із них є соціалізація.

Але потрібно зауважити, що соціальні цінності є, так би мовити, об'єктивними. Вони залишаються такими до моменту, коли людина починає з ними знайомитися протягом життя та засвоювати їх. А засвоїти - означає усвідомити їхнє реальне існування та зробити їх «своїми, власними», тобто привласнити. У такому разі соціальні цінності стають уже об'єктивно-суб'єктивними, оскільки, проходячи крізь свідомість конкретної людини, втрачають частину своєї об'єктивності. Отже, соціальні цінності стають частково надбанням особистості молодого вчителя і вже мають статус ціннісних орієнтацій особистості молодого вчителя.

Ціннісні орієнтації особистості молодого вчителя, або установки, являють собою соціальні цінності, що визнаються і поділяються особистістю, виступають метою або цілями життєдіяльності. У силу цього вони отримують функцію найважливіших регуляторів соціальної поведінки особистості молодого вчителя [3, 443 - 444]. Це внутрішнє спонукальне начало людської діяльності, а процес формування ціннісних орієнтацій указує на процес формування особистості молодого вчителя як такої в умовах її соціального оточення. Деякі науковці відзначають, що ціннісні орієнтації особистості молодого вчителя є стійким соціальним утворенням, у якому концентрується увесь досвід, нагромаджений людиною протягом життєдіяльності, тим самим упритул пов'язуючи це явище із змістом соціалізації. Крім того, один із головних моментів у визначенні ціннісних орієнтацій особистості молодого вчителя, що вказує на опосередкований зв'язок з появою соціальної зрілості особистості молодого вчителя, є те, що саме несуперечливість ціннісних орієнтацій особистості молодого вчителя соціальним цінностям є найголовнішим показником стійкості особистості молодого вчителя, а відповідно і зрілості. В іншому разі можна робити висновок про незрілість особистості молодого вчителя, маргінальності або взагалі психічне порушення в розвитку людини. На підтвердження нашої думки наведемо ще одну цитату з цього приводу: «Суттєвим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості (особистості молодого вчителя) є ціннісні орієнтації його особистості молодого вчителя» [8, 5].

Соціальна зрілість особистості молодого вчителя є рівнем його розвитку, який виявляється та координується протягом діяльності і в процесі соціалізації. Тут має місце паралельний рух: процес, а потім і результат соціалізації особистості молодого

вчителя, і одночасно його розвиток, зокрема створення цілісної соціальної структури, перетворення нагромадженого соціального досвіду в усіх сферах життєдіяльності. Ми можемо спостерігати, що рівень розвитку особистості молодого вчителя, рівень її соціальної зрілості (як соціальний розвиток) справді залежить від розвитку даного суспільства в даний суспільно-історичний момент. «Соціальна зрілість особистості молодого вчителя обов'язково виражає рівень розвитку суспільства, його типові риси», наголошує М.П.Лебедик. Соціальна суть особистості молодого вчителя будується за взірцем та подібно до суспільної системи [6, 177]. Тому зміст поняття «соціальна зрілість особистості молодого вчителя» та його рівень постійно перебуває у безпосередній залежності від розвитку, стану та змін у суспільстві, а відповідно зміст поняття «соціалізація» теж перебуває в аналогічній залежності.

Соціальна зрілість особистості молодого вчителя виявляється у активній життєвій позиції, в діяльності, що якраз і знаходить вираження в глибинних якостях особистості молодого вчителя при виконанні нею основних соціальних функцій.

Основними соціальними функціями особистості молодого вчителя можна визначити:

- готовність до трудової діяльності;
- готовність до громадської роботи;
- готовність до безперервного продовження навчання;
- готовність до сімейного життя та інші [5, 15 - 17, 41].

Виконання цих функцій є необхідною умовою для нормального існування особистості молодого вчителя у суспільстві.

Як уже зазначалося, соціальна зрілість особистості молодого вчителя складається з п'яти якостей особистості молодого вчителя або критеріальних характеристик. Ми вважаємо, що для становлення та розвитку соціальної зрілості молодого вчителя головними є чотири глибинні якості: соціальна самореалізація, соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність. Критерієм розміщення якостей саме в такому порядку буде ступенем їхньої важливості для особистості молодого вчителя та для суспільства. Як приклад, ми взяли підхід, яким керується М.П. Лебедик, обґрунтовуючи свій вибір тим, що достатньою умовою визначення критерію соціальної зрілості особистості молодого вчителя виступає зміст глибинних якостей соціальної зрілості особистості молодого вчителя, до яких належать соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність. Але ми вважаємо, що соціальна самореалізація особистості молодого вчителя є основним із п'яти відомих нам якостей. Наш підхід ґрунтується на визначенні професора В.В. Радула. Він зазначає, що соціальна самореалізація особистості молодого вчителя

характеризує всю життєдіяльність особистості молодого вчителя. Це процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хоче досягти, і це є стимулом розвитку особистості молодого вчителя на всьому її життєвому шляху. Отже, ми розглянемо ці якості для того, щоб показати зв'язок соціалізації та соціальної зрілості особистості молодого вчителя та довести, що соціалізація може виступати фактором становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя.

Соціальна самореалізація особистості молодого вчителя це складний соціальний процес, у якому передбачається розуміння особистістю мети своєї діяльності, вибір системи дій для втілення в реальну дійсність своїх бажань та інтересів. Досягнення цілей у життєдіяльності є показником поступального розвитку особистості молодого вчителя, її соціальної зрілості. Це одночасно характеризує особистість як суб'єкта суспільних відносин, який намагається оволодіти собою, своїми здібностями, інтересами, розуміє свої потреби, чітко бачить свої цілі. Особистість усвідомлює своє «Я» та автоматично себе оцінює. Оцінка ставиться на основі порівняння себе, свого «Я» із засвоєними раніше соціальними цінностями та потребами, які генерує суспільство. Саме ця якість є ключовою і займає пріоритетне місце серед інших якостей. Вона пояснюється тим, що це провідний критерій розвитку особистості молодого вчителя і відповідно розвитку соціальної зрілості особистості молодого вчителя [8, 28]. Ще одним вагомим доповненням є погляд психологів на самореалізацію особистості молодого вчителя. Визначається, що вона виробляє власне ставлення до світу, прагне втілити своє бачення світу через учинок, який є якраз актом самореалізації особистості молодого вчителя. Спрощеним буде таке визначення: самостійна реалізація особистості молодого вчителя в суспільстві. Вчинок накладає відбиток на об'єкти дійсності, тому можна його визначити як акт творчості - вироблення матеріальних і духовних цінностей [2, 102 - 105]. А вони повинні відповідати загальним соціальним цінностям суспільства, в якому існує особистість. Отже, ми бачимо тісний зв'язок із соціальними цінностями, які засвоюються та усвідомлюються особистістю через соціалізацію.

Соціальне самовизначення особистості молодого вчителя це відносно самостійний етап соціалізації, процес формування в індивіда усвідомлення мети й змісту свого життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які ставляться до нього оточенням і суспільством. Також ця якість виявляється у бажанні здобути фах, уміння застосувати знання, навички на практиці [7, 16-17]. Вона виявляється в суспільно значущих результатах,

які досягаються особистістю в обов'язкових видах діяльності [5, 36, 44]. Якщо спростити визначення цієї якості, то можна сказати так, що це процес самостійного визначення особистістю свого соціального місця в суспільстві. Необхідно додати, що цей процес тісно пов'язаний із тиском на особистість факторів соціалізації. А саме: з впливом на особистість соціального статусу соціальної ролі та ідентифікації особистості молодого вчителя. Ці фактори в основі своїй теж розкривають розуміння особистістю свого місця в суспільстві та належності її до конкретних соціальних груп, але тільки із соціологічного погляду.

Соціальне самовизначення особистості молодого вчителя виникає у процесі соціалізації. Його результатом є утворення певної соціально-історичної бази в свідомості особистості молодого вчителя. Як зазначалося раніше, засвоєні соціальні цінності, норми, традиції даного суспільства приймаються особистістю, набуваються і на цій основі виникають ціннісні орієнтації особистості молодого вчителя. Через те, що особистість повинна визначитися, який соціальний статус займати або яку соціальну роль відігравати, або з якою соціальною групою себе ідентифікувати, то вона шукає відповідь у соціальній базі, що виникла як результат соціалізації. Особистість визначає, наскільки засвоєні соціальні цінності, норми та потреби відповідають її ціннісним орієнтаціям. Вона свідомо й постійно зіставляє власну мету, й ґрунтується на соціальних цінностях. Тут потрібно зауважити, що соціальні цінності та соціальні норми й потреби, до яких ми постійно апелюємо, можуть бути лише у двох «положеннях» відповідно до особистості молодого вчителя. Перше – вони є спільними для даного суспільства й конкретної особистості молодого вчителя, і в такому разі особистість результативно існує у даному суспільстві. Друге – якщо цінності, норми й потреби не є спільними для суспільства та особистості молодого вчителя, то в такому разі особистість не матиме змоги нормально існувати в суспільстві й відповідно не зможе розвиватися і буде соціально незрілою. А це порівняння своїх та соціальних цінностей здійснюється знову ж таки в процесі соціалізації особистості молодого вчителя. Тобто причиною появи такої соціальної якості, як самовизначення є вплив на особистість процесу соціалізації, що змушує особистість діяти й самовизначатися в даному суспільстві.

Соціальна активність особистості молодого вчителя – певний стан індивіда, який виявляється в інтенсивній діяльності. Ця діяльність повинна відбуватися в діяльності, що спрямована на задоволення матеріальних та духовних потреб особистості молодого вчителя. Цю активність формує громадська діяльність, навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідна діяльність. Іншими словами, ця та інші якості виявляються

безпосередньо у сфері навчальної, дослідної, громадської та іншої діяльності [5, 16, 94]. Ця якість є сукупністю зовнішньої та внутрішньої потреб у діяльності особистості молодого вчителя. Соціальна активність особистості молодого вчителя розкривається в здійсненні певної діяльності (робота, спілкування, поведінка людини), причому результатом такої діяльності особистість повинна набутися певну якість. Тут ми маємо зв'язок із самореалізацією та соціалізацією. Він виявляється в тому, що особистість активно «шукає, створює та перетворює умови задоволення власних потреб та цінностей», зіставляючи їх із суспільно значущими потребами та соціальними цінностями. А якщо вона порівнює, зіставляє себе і суспільство для визначення своєї позиції, то це чітко характеризує її соціальну активність як вияв соціальної самореалізації. Джерелом соціальної активності можна визначити соціальні потреби (і цінності), що вказує на вплив процесу соціалізації на появу та функціонування соціальної активності. Ще одним доводом є те, що активність – це вияв дії, а в нашому розумінні – це акт самореалізації особистості молодого вчителя, тобто вчинок. У свою чергу вчинок – це акт творчості, який є механізмом створення особистістю соціальних цінностей [8, 26; 7, 16-19]. Активність розуміється особистістю як необхідна умова для нормального функціонування в суспільстві. Рушійною силою виступає соціалізація, яка вказує особі на необхідність формування та розвитку даної якості.

Соціальна відповідальність особистості молодого вчителя. Коли особистість соціально зріла, то вона здатна «нести відповідальність за те, щоб бути: продуктивним, компетентним, унікальним». Відповідальність для соціально зрілої особистості молодого вчителя – це «не трафаретна слухняність, педантична виконавчість, монотонна впорядкованість, а ініціатива самоздійснення, ініціатива творчого способу життя» [12, 71]. Чим зрілішою стає особистість, тим частіше вона натрапляє на проблему вибору в усіх сферах життєдіяльності. І відповідно вибір передбачає «взаємоактивацію свободи та відповідальності», тобто дії особистості молодого вчителя несуть у собі можливу руйнацію старих зв'язків, норм тощо та створення нових. Тому особистість наражається на небезпеку стати фактором, який може змінити або пошкодити певні соціальні цінності. Лише в тому разі, коли особистість соціально зріла, вона розуміє мотиви своїх дій і можливі наслідки й таким чином відповідає за себе перед суспільством. Це виявляється в схильності особистості молодого вчителя дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії [2, 32]. Соціальна відповідальність виділяється науковцями як одна із головних якостей соціально

зрілої особистості молодого вчителя. По-перше, це показник розвитку індивіда як особистості молодого вчителя, це передусім моральна якість. Якщо іншими словами, то це здатність особи приймати конкретні рішення зі знанням справи й автоматично нести відповідальність за них. Але ця якість розвивається тільки у взаємодії з іншими людьми. Отже, посилюючи соціально значущі контакти, особистість автоматично розвиває відповідальність. Кожна людина бажає і здатна до самореалізації, має свій набір моральних цінностей і тісні зв'язки із соціумом. Тому виникає певний компроміс: з одного боку, особа має свободу, з іншого – відповідальність за свої дії та вчинки. Люди можуть бути вільними настільки, «наскільки інші згодні надати їм цю можливість [10, ч.2, 17]. Головною ознакою зрілості особистості молодого вчителя є обов'язкове усвідомлення нею відповідальності та прагнення до неї (відповідальності). Зріла особистість відповідає за своє життя, свою діяльність як перед собою, так і перед суспільством [1, 262].

Отже, це відповідальність особистості молодого вчителя перед суспільством за свою соціально спрямовану діяльність. І знову повертаючись до теми статті, зазначимо: відповідальність ґрунтується на тому, що особистість діє за принципом є соціальні цінності, потреби, традиції. Особистість діє відповідно до власних ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на загальносуспільних цінностях. В процесі своєї діяльності вона може, з різних причин, не зовсім чітко рухатися у руслі цих цінностей. В такому разі бере на себе відповідальність за наслідки такої діяльності або навіть за саму таку діяльність.

Таким чином, соціалізація може виступати фактором становлення соціально зрілості особистості молодого вчителя. Обґрунтування: якщо соціалізація виступає фактором становлення соціальної самореалізації, соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності, то вона виступає цим фактором і для соціально зрілості особистості молодого вчителя, оскільки вище перераховані якості є її складовими. Виходячи з цього, ми здатні впливати на формування соціально зрілості особистості молодого вчителя в потрібному нам напрямку через соціалізацію. Якщо відбувається зміна змісту соціалізації – цінностей, потреб, традицій тощо – відбувається й зміна змісту соціально зрілості. Отже, взаємозв'язок між цими явищами є логічним та зрозумілим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська, З.В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
2. Карчевський Т. Теоретичні підходи до поняття соціалізації. Кіровоград: Наукові записки. – Випуск 63. – Серія: Педагогічні науки, 2005. – 89 с.

3. Корнієнко І. Цінності та ціннісні орієнтації старшокласників: тендерний аспект. // Педагогіка та психологія професійної освіти, №1, 2005. – 149 с.
4. Краткий словарь по социологии. / Под общей ред. Д.М. Гвишиани/. – М.: Политиздат, 1988. – 479с.
5. Краткий словарь по философии. / Под общей ред. И.В. Блауберга/, 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431с.
6. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості молодого вчителя на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу. – Полтава, 2003.
7. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза. Дис. доктора пед. наук. – К., 1983г.
8. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – 479с.
9. Радул В.В. Діагностика особистості молодого вчителя майбутнього вчителя. – К., 1995.
10. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград, 2002.

11. Семиченко В.А., Заслуженюк В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності: у 2-х частинах. – К., 2001.
12. Соціологія. Підручник /За ред. доктора історичних наук, професора В.Г. Городяненка. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 560с.
13. Соціолого-педагогічний словник. /За ред. В.В. Радула/. – К., 2004.
14. Уйсімбаєва Н. Сучасне забезпечення змісту соціально-професійної зрілості особистості молодого вчителя. Наукові записки. – Випуск 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2005. – 204-205с.
15. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. Соціальна психологія, №1, 2005. – 62-77с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Решетников Євген Валерійович – аспірант кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми становлення, формування соціальної зрілості особистості молодого вчителя.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАТРОНАЖ ЯК ФОРМА РОБОТИ З НЕПОВНИМИ НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття розкриває теоретичні основи соціально-педагогічного патронажу. Розглядаються напрямки підтримки неповних сімей, які одночасно із профілактикою пропонують здійснювати корекційну роботу.

Важливе значення в розбудові незалежної України належить сім'ї. Розвиток, становлення дитини як особистості визначається її реальним життєвим оточенням, взаєминами з батьками, іншими членами родини, близькими людьми.

Результати досліджень соціологів, педагогів, психологів показують, що чимало сімей у нашому суспільстві не справляються з функцією виховання дітей. Однією із типів таких сімей є неповна сім'я. Неповнота сім'ї може негативно впливати на успішність і творчий розвиток особистості, її моральну вихованість, ціннісні орієнтації, майбутню життєву позицію, готовність до сімейного життя. Вихідці із неповних сімей через обмеження пізнавальної потреби, відставання у навчанні, незадоволення емоційного контакту з рідними, сформованості життєвої невпевненості в позитивній оцінці з боку дорослих, незадоволення потреби в любові, ласці, зменшення можливостей задоволення матеріальних потреб неадекватно усвідомлюють навколишню дійсність, руйнують свою віру в моральний ідеал, закріплюють часто нереальні соціальні установки, комплекси. Сукупність таких труднощів веде до порушень у їхній мотиваційній сфері, викликає відхилення у стосунках. Зрозуміти ситуацію, знайти вихід для нейтралізації негативних впливів середовища на особу, допомоги знайти їй своє місце в житті допоможе вивчення особистості цих підлітків та їхнього

оточення. І в цьому процесі велике значення має робота соціального працівника.

Щодо понятійно-термінологічного апарату соціальної педагогіки, то він охоплює понад тисячу понять. Ми зупинимося на реабілітації дитини із неповної, неблагополучної сім'ї, тому головним поняттям, яким ми будемо оперувати, – це поняття “неповна сім'я”, “неблагополучна сім'я”.

“Неповна сім'я – сім'я, у якій дитина виховується одним із батьків, переважно матір'ю” [4, 251]. Відсутність одного із батьків звичайно ускладнює процес виховання дитини. Неповні сім'ї відносять до сімей соціального ризику (соціально незахищена сім'я, яка потребує соціальної допомоги й підтримки). Така сім'я не може повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов.

Більш складні проблеми виникають у процесі соціалізації дитини з неблагополучної родини.

“Неблагополучна – сім'я, яка в силу об'єктивних або суб'єктивних причин втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній складаються несприятливі умови для виховання дитини” [4, 187]. До неблагополучних належать сім'ї, де батьки – алкоголіки, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт із морально-правовими нормами суспільства, припускаються різних видів правопорушень (асоціальні); сім'ї зі стійкими конфліктами між батьками, батьками і дітьми (конфліктні), зовні благополучні сім'ї, які систематично припускаються серйозних помилок, прорахунків у сімейному вихованні через низьку

педагогічну культуру та неосвіченість. Деякі вчені відносять неповну сім'ю до неблагополучних [4].

Дослідження свідчать, що переважна більшість дітей із таких сімей це важковиховані, педагогічно занедбані діти. Тому до понятійного апарату входять такі поняття, як “важковихованість”, “педагогічна занедбаність”, “девіантна поведінка”, “деліквентна поведінка”.

Важковихованість – поняття, що пояснює труднощі, з якими стикаються педагоги при організації і здійсненні виховного процесу. Ці труднощі виникають не лише в педагогів, а й у батьків. “Важковиховані – це такі категорії осіб, у яких під впливом несприятливих умов для їхнього розвитку – соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів – відбуваються порушення моральних ставлень до навчання, норм поведінки, зниження або втрата почуття за свої вчинки” [4, 28]. Різновидом важких дітей є “педагогічно занедбані – переважно фізично й психологічно здорові діти та підлітки, які стали важкими через неправильне виховання чи відсутність його протягом тривалого часу” [4, 145]. Характерною особливістю цих дітей є прагнення задовольнити свої бажання, не рахуючись з вимогами оточення, колективу. Відхилення від моральної норми набувають у них стійкого характеру. Вони допускають проступки (прогули, бійки і т.п.), постійно виявляють негативні риси характеру (грубість, лінощі, нечесність, жорстокість).

Однією із причин занедбаності дітей із неповних сімей є брак часу для догляду за дітьми, який витрачається на поліпшення матеріального стану. Якщо до цієї проблеми додається ще й аморальний спосіб життя матері (або батька), то дитина не отримує не лише належної уваги й виховання, а й необхідної їжі, одягу, догляду. Саме таке сімейне виховання нерідко виступає причиною девіантної та деліквентної поведінки. “Девіантна поведінка – дії і вчинки людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним шаблонам і стандартам поведінки” [4, 69]. Особами з девіантною поведінкою стають люди, соціалізація яких проходить у середовищі, де фактори, що сприяють такій поведінці (насильство, аморальність та ін.), вважаються нормальними. Різновидом девіантної поведінки, за яку несуть карну відповідальність, є деліквентність “сукупність протиправних вчинків чи злочинів, які не відповідають формально зафіксованим юридичним нормам, виконання яких гарантовано державою” [4, 70]. На відміну від деліквентності, девіантність – різноманітні вчинки або дії, які є відхиленням від загальноприйнятих, неформальних норм та правил поведінки, їхнє виконання не гарантується правовими аспектами держави, бо вони закріплені традиціями, звичаями, етикетом, манерами, тобто своєрідними виробленими досвідом, установками між людьми.

Щоб виявити відхилення у поведінці, вихованні, запобігти їм або допомогти у виправленні недоліків, соціальний працівник повинен застосовувати

різноманітні види роботи. Тому понятійний апарат містить терміни “соціальна діагностика”, “соціальна профілактика”, “соціальна корекція”.

Соціальна діагностика – розпізнає стан соціальних об'єктів та процесів з метою виявлення проблем їхнього функціонування й розвитку.

“Соціальна профілактика з дітьми та молоддю – вид соціальної роботи, що полягає в організації та впровадженні системи заходів щодо попередження аморальної, протиправної, іншої девіантної поведінки, виявлення та запобігання будь-якому негативному впливу та його наслідків на життя і здоров'я дітей та молоді” [4, 192].

Соціальна корекція – вид соціальної роботи, спрямований на здійснення системи заходів з метою виправлення морального, психологічного та фізичного стану дітей та молоді, їхніх соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки відповідно до загальновизнаних суспільних правил і норм [4, 173].

Пропонована стаття розглядає профілактику та корекцію в аспекті роботи з дітьми та молоддю. Хоча деякі види роботи спрямовані на реабілітацію дорослих (надання допомоги в подоланні конфліктів, дисгармонії у взаємостосунках, тимчасових або постійних труднощів у житті тощо).

Провідним методом роботи з неповними неблагополучними сім'ями вважається соціально-педагогічний патронаж.

Тому це поняття є центральним у статті. “Патронаж – соціальна робота, спрямована на забезпечення соціальної опіки й допомоги соціально незахищеним верствам населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу” [4, 144].

Як бачимо, патронаж передбачає опіку й допомогу незахищеним верствам населення. Тому доцільно ввести й термін соціальної допомоги.

Соціальна допомога сім'ї полягає у наданні різноманітних соціальних послуг родині в умовах конкретного суспільства, конкретної ситуації. Ці послуги мають різні форми: грошову, інформаційну, консультативну, психологопедагогічну, правову, соціально-медичну, натуральну. Ці послуги сприяють нормальній життєдіяльності сім'ї.

Сімейне виховання відбувається в широкому діапазоні. Воно триває все життя, його вплив людина відчуває навіть тоді, коли вона перебуває поза сім'єю. Більшість дитячих і підліткових проблем є відображенням проблем батьків. Тому обов'язковим етапом корекційної роботи є робота із сім'єю. Вона повинна бути настільки ж різноманітною, наскільки різноманітними є проблеми сімей.

Джерелом початкових відомостей про неблагополучні сім'ї є школи, Служби у справах неповнолітніх, поліклініки та інші установи, а також родичі, сусіди, знайомі. Школа може інформувати про невстигання, відхилення в поведінці дитини, серйозні матеріальні труднощі в сім'ї. Працівники міліції можуть

інформувати про побутове хуліганство, скандали в сім'ях з дітьми, сім'ї-притони.

Соціальна служба може надати інформації про одиноких матерів, які вимагають особливої уваги. Служба у справах неповнолітніх може виявити випадки порушення порядку, здійснення протиправних дій. Медичний персонал поліклініки може надати інформацію про умови виховання дітей у сім'ї. Родичі, сусіди, знайомі можуть повідомити про алкогольну, наркотичну залежність, аморальну поведінку батьків. Аналізуючи отриману інформацію, соціальний працівник і виявляє неповні неблагополучні сім'ї.

Основною подальшої соціально-педагогічної діяльності із сім'ями є допомога, яка виявляється в трьох видах: освітній, посередницькій, психологічній.

Освітня допомога передбачає підвищення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації через навчання й формування нових знань, умінь і навичок. Звичайно, освітня допомога безпосередньо не розв'язує проблем відновлення психічних функцій індивіда чи поліпшення матеріального стану, але, передаючи певну суму знань і формуючи конкретні уміння, соціальний працівник прагне внести зміни в поведінку людини й пошуки розв'язання проблемних ситуацій. Це може бути інформація, довідки про одноразові консультації, забезпечення потрібною літературою, залучення до взаємодії з іншими сім'ями.

Посередницька допомога в діяльності соціального працівника містить кілька напрямів: активізація системи, яка надає підтримку, захист прав сім'ї, утвердження соціальної справедливості й моральності в ставленні до цих сімей.

Психологічна допомога спрямована на регуляцію емоційного стану індивіда чи групи, які звернулися за підтримкою, профілактику можливих психологічних ускладнень, корекцію несприятливих психологічних станів, які з'явилися з різних причин. Звичайно, міра втручання соціального працівника залежить від сфери діяльності й психологічної проблеми, але може цьому сприяти, використовуючи методи консультування, надання термінової допомоги.

В умовах низької мотивації звернення сімей за соціально-педагогічною, психологічною допомогою доцільно застосувати таку форму із сім'єю, як *патронаж*. У межах патронажу можуть надаватися різні види освітньої, психологічної, посередницької допомоги. Саме патронаж дає змогу мобілізувати сім'ю на подолання проблеми в природних умовах і може продовжуватися досить тривалий час.

Патронаж може проводитися з такими цілями:

- діагностичні: ознайомлення з умовами життя, вивчення можливих факторів ризику, дослідження проблемних ситуацій;

- контрольні: оцінка статусу сім'ї дитини, динаміки проблеми, аналіз

- ходу реабілітаційних заходів, виконання батьками рекомендацій тощо;

- адаптивно-реабілітаційна допомога (освітня, психологічна, посередницька) [73, 165].

При цьому соціальний працівник повинен завулювати діагностичні й контрольні цілі, щоб сім'я не відчувала себе підконтрольною і залежною. В

асоціальних сім'ях такі цілі не варто приховувати, оскільки ці сім'ї мають усвідомлювати невідворотність "втручання" спеціаліста в їхню життєдіяльність і виховання дітей. Патронаж має одиничний або регулярний характер, залежно від розробленої стратегії щодо конкретної сім'ї.

У роботі з неповною неблагополучною сім'єю соціальний працівник повинен керуватися такими принципами:

- 1) не звинувачувати. Замість засудження, докорів, навіть якщо батьки і заслужили, здійснювати соціальний захист, створення платформи для виходу з кризи;

- 2) індивідуальний підхід. Розв'язання конкретних проблем конкретної сім'ї, підлітка в реальних умовах;

- 3) постійний контакт із сім'єю протягом тривалого часу;

- 4) атмосфера довіри між соціальним працівником і членами сім'ї;

- 5) стосунки з сім'єю будуються на діловій основі з використанням таких методів, як контракт (угода, план);

- 6) повага норм і цінностей патронуваних;

- 7) орієнтація на розвиток на основі позитивного потенціалу сім'ї, її здатності до самопомоги;

- 8) гнучке залучення широкого спектра методів і підходів.

Розглянемо етапи роботи із сім'єю.

Перший етап. Знайомство. Мета цього етапу – визначення необхідності й можливості роботи із сім'єю. На цьому етапі здійснюється оцінка сімейної ситуації. Робота із сім'єю починається із укладання угоди між сім'єю і соціальним працівником. Угода не має юридичної сили. Вона встановлює "правила гри", окреслює коло зобов'язань, а також закріплює у свідомості сторін факту добровільного входження в певні ділові стосунки для досягнення спільної мети. Угода має містити:

- опис ключової проблеми (чи проблем), яка має розв'язуватися;

- мету і завдання роботи;

- процедури й методики, які будуть застосовані;

- вимоги до членів сім'ї і спеціаліста, значення ролей кожного з них у процесі розв'язання проблеми;

- обумовлюються терміни спільної діяльності і дії, якщо угода буде

- порушена однією із сторін [5, 163].

Це уможливує надати стосункам організованого й чіткого характеру.

Другий етап. Входження в сім'ю. Метою цього етапу є організація мотивів до тривалої роботи, підвищення відповідальності сім'ї. На цьому етапі формуються чіткі уявлення про методи роботи й можливості соціального працівника. Соціальний

працівник повинен допомагати спочатку втілити наявний позитивний потенціал сім'ї у плани й наміри, а потім допомогти втілити його в реальні дії, вчинки, послідовність цілеспрямованих дій, які сприятимуть виходу з кризи.

Для підтримання мотивації необхідно забезпечити: 1) просунення в розв'язанні проблем, яке досягається поетапними планомірними, цілеспрямованими діями членів родини й соціального працівника;

2) демонстрацію сім'ї ефекту від докладання нею зусиль, закріплення її віри у власні сили;

3) залучення осіб, які користуються особливою довірою членів родини;

4) вільне проходження інформації у системі сім'я - соціальний працівник;

5) своєчасний аналіз "протидій" сім'ї і неефективних контактів;

6) гнучкість і творчий підхід, рух у руслі позитивних прагнень і бажань членів сім'ї.

Третій етап. Зібрання інформації про сім'ю. Мета етапу - створити інформаційну базу для здійснення змін. На цьому етапі необхідно зібрати відомості про сім'ю, зіставити інформацію з різних джерел. Інформацію слід збирати протягом усієї роботи із сім'єю. Матеріал про сім'ю потрібний для подальшої роботи з нею. Для цього соціальному працівнику потрібно знати склад сім'ї; характеристику зовнішніх і внутрішніх контактів сім'ї; норми, цінності, правила, уявлення певної сім'ї; здібності й можливості членів родини; стан здоров'я, спосіб життя і звички членів сім'ї.

Для зібрання інформації соціальний працівник користується різними методами (спостереження, бесіда, анкети, тести). Оформлюється акт обстеження матеріально-побутових умов, соціальний паспорт сім'ї, отриманий матеріал заноситься в карту на неблагополучну сім'ю.

Четвертий етап. Аналіз інформації про сім'ю. На цьому етапі соціальний працівник опрацьовує отриману інформацію, порівнює дані, отримані з різних джерел різними методами. Аналіз інформації соціальний працівник здійснює для пошуку оптимальних підходів до розв'язання проблем сім'ї.

П'ятий етап. Виведення сім'ї із соціальної ізоляції. Мета, завдання й перспективи роботи соціального педагога і сім'ї втілюються в угоді.

Одночасно соціальний працівник і сім'я спільно виробляють план найближчого етапу. План містить

конкретні кроки для розв'язання проблем сім'ї та строки їхнього виконання. Контроль за виконанням плану здійснює соціальний працівник. Відповідальність за виконання зобов'язань покладається на родину. Соціальний працівник вчасно здійснює необхідну інформаційну, організаційну, матеріальну й моральну підтримку.

Зміст роботи із сім'єю обумовлюється наявними в неї проблемами.

Соціальний працівник організовує сітку взаємодії у різних державних і громадських організаціях, які пов'язані із сім'єю службовими обов'язками, і приватних осіб, пов'язаних із сім'єю емоційно. Соціальний працівник координує зусилля різних організацій і систем, щоб зусилля, спрямоване на сім'ю, було узгодженим, своєчасним, інтенсивним, сприяло потребам її розвитку. Соціальний працівник надає сім'ї матеріальну допомогу.

Шостий етап. Вихід із сім'ї. Метою роботи на цьому етапі є стабілізація позитивних змін. Соціальний педагог разом із родиною складає план, якого вона буде дотримуватись у подальшому. Деякий час соціальний працівник спостерігає. Якщо негативних змін не буде помічено, патронаж припиняється.

Отже, "патронаж - одна з форм роботи соціального працівника, яка проявляється у відвідуванні клієнта вдома з діагностичними, контрольними, адаптивно-реабілітаційними цілями, що дозволяє налагоджувати і підтримувати тривалі зв'язки з клієнтами, своєчасно виявляючи проблемні ситуації, надаючи термінову допомогу" [4, 186].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: перспектива и альтернатива. - М., 1991.
2. Захаров Ю. Подростки "группы риска" // Воспитание школьников. - 2000. - № 4. - С. 29-37.
3. Лодкина Т. Социальный педагог приходит в семью / Воспитание школьников. - 1995. - № 5. - С. 25-29.
4. Словник-довідник для соціальних працівників та соціоатних педагогів / За заг. ред. А.І.Камської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової - К., 2000. - 260 с.
5. Титоренко В.Я. Семья и формирование личности. - М.: Мысль 1987. - 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.
Наукові інтереси: естетичні орієнтації особистості.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Наталя СВЕЩИНСЬКА (Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики в процесі навчання у вищих навчальних закладах, висвітлені основні етапи означеного процесу, питання сприйняття, пізнавальної діяльності, ціннісного осмислення музичного мистецтва, а також питання динамізації процесу розвитку особистості з погляду музичної педагогіки.

У сучасному соціокультурному просторі особливу значущість набуває виховання відповідальної, ініціативної, творчої особистості вчителя. На розв'язання цих завдань спрямовані важливі державні документи – Закони України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, в яких робиться наголос на те, що успішна самореалізація молодої людини можлива тільки за наявності її особистої системи цінностей, яка має бути адекватною мінливим умовам сьогодення. Адже вся історія людства – це шлях пізнання й ціннісного осмислення буття. Творча сутність людини, що здатна індивідуально-ціннісно ставитися до життя, усвідомлювати навколишній світ, створювати “другу природу” (як нову сферу цінностей), є підґрунтям безперервного розвитку культури й освіти.

Проблема формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення в підготовці музикантів-фахівців, зокрема вчителів музики, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку підростаючого покоління.

Ці питання знайшли широке відображення в сучасній педагогічній літературі, у працях Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Т. Беркман, В. Дряпки, Л. Коваль, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, Т. Цвєлих, В. Швацької та інших численних публікаціях, де підкреслюється, що визначальним принципом навчання на музично-педагогічних та мистецьких факультетах є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні основних етапів процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, доцільності особистісно-ціннісної зорієнтованості майбутніх учителів музики на сприйняття, усвідомлення й перетворення цінностей музичного мистецтва.

Об'єкт – процес професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет – основні етапи процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

Мета статті зумовила розв'язання таких завдань:

1. Розкрити сутність процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики.

2. Обґрунтувати доцільність особистісно-ціннісного підходу до музично-педагогічного процесу.

3. Визначити способи динамізації процесу розвитку особистості на засадах особистісно-ціннісного орієнтування.

Доцільність ціннісного підходу до музично-педагогічного процесу ґрунтується на аналізі сучасних соціокультурних напрямків, а також наукових концепцій, присвячених ціннісному осмисленню буття людини. Серед них – філософська теорія цінності М.Кагана, а також численні трактування цінності в працях О. Здравомислова, Т. Парсона, Р. Перрі, В. Ядова.

Процес формування ціннісних орієнтацій – це багатоемоційний, багатовекторний рух, котрий спрямований як на ціннісне осмислення молодою людиною музичного світу через пізнання, художню діяльність, так і на осягнення внутрішнього світу особи – через самопізнання, самооцінку й саморегуляцію.

Педагогічний аспект формування ціннісних орієнтацій детермінований принципом “музико-центризму”, де простежується постійна мінливість, що зумовлюється еволюцією музичних процесів, системним підходом до розвитку мистецтва, усвідомленням зміни ціннісних домінант в аксіосфері музичного мистецтва. У працях Б.Асаф'єва й О.Лосєва, у сучасних дослідників М.Лобанової, В.Медушевського, Є.Назайкинського, А.Соколова, В.Холопової, Ю.Холопова, Т.Чередниченко та інших розглядаються різні аспекти осмислення музики як феномена: психологічні аспекти її сприйняття; коло естетичних та аксіологічних питань, пов'язаних із особистісно-ціннісним ставленням до неї.

Формування ціннісних орієнтацій є універсальною формою становлення особистості, а стрижнем цього процесу і є ціннісні орієнтири. Постійне піднесення потреб, що прагнуть до цінностей – початок ціннісної “вісі свідомості” (В. Ядов), ціннісний вектор розвитку особистості. Носій цінності – це мета й напрямок розвитку потреб особи, але шлях до визначеної мети припускає множинність варіантів, що перебувають у тісному зв'язку з індивідуальними особливостями кожної людини. Формування ціннісних орієнтацій у музичній педагогіці ґрунтується на тих же основах, що й будь-яка діяльність, тобто на пізнанні, ціннісному осмисленні, перетворенні й діалогічному спілкуванні, але має одночасно й два векторних напрямки – реальне буття, пов'язане із людською діяльністю, й ілюзорне буття, котре зв'язане з результатом художнього перетворення реальності.

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 вияв пізнання й оцінки має місце завжди, що й відрізняє сенс мистецтва від змісту науки. Пізнання й оцінка зливаються в мистецтві як одне органічне ціле (М.С.Каган).

Пізнання – це початковий етап процесу орієнтування. Формування образу музичного світу, нагромадження фундаментального прошарку, виникнення емоційно-мотиваційних аспектів музичної діяльності створюють початкову картину музичного світу, що надалі буде постійно розширюватися, збагачуватися, набуваючи все більшої багатомірності й багатозвучності. Художнє пізнання – це спроможність синкретичного охоплення об'єкта, що пізнається в його цілісності. Це мовби сукупний план образу музичного світу, миттєво “схоплений” людиною. Ця особливість художнього сприйняття неодноразово підкреслюється як феномен мистецтва. Музичне пізнання починається з відчуття емоційного вибуху, поштовху, що змушує почати довготривалий і складний шлях до об'єкта, котрий пізнається.

Особливість початкового етапу – обов'язкове виникнення потреби в пізнанні, причому потреба ця й задає діяльний імпульс. І чим вищою буде “пошукова активність” (як механізму виникнення орієнтації), тим глибшим стане процес пізнання. Рух від загального до окремого, від абстрактного до конкретного, від простого до складаного через пошук, дослідження, творчу пізнавальну діяльність допомагає особам, що пізнають світ. Пізнавальний інтерес як вияв пізнавальної потреби особистості є “загальним, найбільш яскравим вираженням ціннісного ставлення до світу” [2, 128], а в аспекті музично-пізнавальної діяльності – ціннісного ставлення до музичного світу.

Стимулювання пізнавальної потреби, засоби пробудження інтересу до об'єкта, що пізнається, є серйозною музично-педагогічною проблемою. Пізнавальний інтерес як вияв пізнавальної потреби особистості розглядається в працях О. Маркова, О. Дем'янчука, І. Карпенка, Г. Шевченка та ін. Так, у педагогічних дослідженнях Г. Щукіної і Ю. Шарова простежується трансформація пізнавальної потреби через стимуляцію інтересу як головного напрямку в розвитку особистості. У психологічних дослідженнях П.Симонова розглядається вплив на сферу потреб, що відбувається за допомогою забезпечення суб'єкта інформацією про світ, що пізнається.

Етап пізнання – це, за твердженням О. Леонтьєва, – системостворювальний момент у формуванні ціннісної свідомості, коли особистість відкриває світ “для себе” [3, 155]. У множинності сенсів, закладених автором у музичний твір, особа, яка пізнає вільно або мимоволі, шукає той зміст, що викликає у неї найбільш потужний емоційний відгук. На початковому етапі орієнтування надзвичайно важлива наявність і емоційного, і раціонального компонентів, тому що емоційний поштовх надає руху інтелектуальної діяльності, котра, у свою чергу, живить емоційне розуміння музичного світу. У процесі пізнання

формується новий особистісний сенс, що являє собою “особливий рівень індивідуальної свідомості й підкреслює суб'єктивні особливості відображення людиною картини світу” [2, 121].

Л. Виготський називає такі особистісні сенси “динамічними значеннєвими системами” [1, 197]. Саме динамізм і постійне значеннєве збагачення допомагає музиці пронизувати час. В.Ландовська закликає любити й цінувати “стару”, але вічно “молоду” музику далекого минулого. У своїй книзі “Про музику” польська клавесиністка наполягала на необхідності єдиного, емоційно-раціонального осягання музичної тканини.

Єдність емоційного й раціонального в процесі пізнання забезпечує можливість “вживання” у музичну картину світу, природного існування в ній. Подібно до дитини, яка відкриває для себе світ спочатку в безжурному його відчутті, а згодом і в знаходженні множинності навколишніх змістів, суб'єкт, пізнаючи музичний світ, спочатку сприймає синкретичну, цілісну, багаторівневу картину, де він поступово повинен вичленувати всі складові компоненти, зрозуміти їхні взаємозв'язки, виділити головне загальне й одиничне.

Співвідношення емоційного й раціонального, свідомого й несвідомого на першому етапі орієнтації займає величезний простір для дослідження, бо співпереживання, що вінчає цей етап, є складним процесом взаємодії різноспрямованих духовних прагнень особистості. Останнім часом проблемам несвідомого в сприйнятті музики, у виконавському й педагогічному процесах приділяється значна увага. У працях Е. Алексєєва, М. Арановського, В. Дряпкі, Л. Коваль, В. Медушевського, Є. Назайкинського, О. Олексюк, В. Петрушина, О. Рудницької, Г.Ціпіна розглядаються взаємодії свідомого й несвідомого в музичних процесах: творчості, виконавстві, слухацькому сприйнятті. Спираючись на ідеї А. Адлера, Л. Виготського, О. Лосєва, З. Фрейда, Е. Фромма, сучасні дослідники постійно шукають межі свідомого й несвідомого в сприйнятті музики, в усвідомленні її природної сутності.

Для музичної педагогіки ці праці мають особливий інтерес, тому що недооцінка будь-якого із компонентів кардинально змінює саму спрямованість педагогічного процесу. У праці А. Торопової “Проблема несвідомого в музичній педагогіці” підкреслюється необхідність урахування ролі несвідомого в музично-педагогічному процесі, а недооцінка цього чинника є своєрідним психологічним захистом, що спрощує вимоги до сучасної музичної освіти, до особистості й “образу” педагога, що спрощує й усереднює особистість учня. Цей факт негативно впливає на бачення цілісної картини сприйняття музики, що утворює прогалину в науковому підході до музично-педагогічного процесу.

На першому етапі формування ціннісних орієнтацій, фазі пізнання, починається розвиток

аксіологічного ставлення і до об'єкта, і до самого процесу пізнання. Пізнання як цінність, музика як цінність – це перший ціннісний досвід суб'єкта, котрий пізнає. Саме на цьому етапі формується принцип “музикоцентризму” й починає діяти “закон музичного тяжіння”, що забезпечує гармонійне освоєння музичного світу. Основна умова для виникнення “музичного тяжіння” – це “музична вага” особистості, “наповненість музикою”, постійна потреба в новому пізнанні. Формування потреби пізнання – ціннісна домінанта першого етапу орієнтації. Педагогічна стратегія визначає роботу всіх механізмів орієнтації. На цьому етапі – і діапазон пошуку, і спрямованість оцінки на самий процес пізнання, і вибір проекції у досягненні співпереживання, і забезпечення максимальної самореалізації особистості (в самостійній діяльності), і, нарешті, створення максимально сприятливих умов для досягнення успіху, що забезпечує потужну емоційну мотивацію пізнавальної діяльності особистості.

Нерозривний зв'язок свідомого й несвідомого на першому етапі орієнтації – фазі пізнання – це можливість для педагога-музиканта створити “перший портрет” особистості студента, котрий вільно або мимоволі виявляє на цій фазі свої музичні симпатії або антипатії. “Адже несвідоме не відділене від свідомості якоюсь непрохідною стіною. Процеси, що починаються в ньому, мають часто своє продовження у свідомості, і навпаки, багато чого із усвідомленого витісняється нами в підсвідому сферу. Існує постійний динамічний зв'язок між обома сферами нашої свідомості” [1, 69].

Вияв несвідомого – це найцінніший матеріал для аналітичної діяльності педагога-музиканта, для визначення основних напрямків його педагогічної стратегії, перший крок на шляху до діалогічного спілкування. Процес пізнання починається з акту сприйняття, що тісно пов'язаний з проблемами почуття й уяви. На цьому етапі діагностується рівень відчуттів й уяви студента, його здатності до осягання музики, ступінь його “музичної наповненості”, що визначає силу “музичного тяжіння”.

Формування ціннісної музичної свідомості пов'язане зі сприйняттям музики як осяганням закладених у ній сенсів. За дефіцитом почуттів та уяви при нерозвиненій творчій фантазії множинність музичних сенсів стає незбагненою, а цілісність музичного світу “дробиться” на численні скалки. Таким чином, завдання формування ціннісної свідомості нерозривно пов'язано з активізацією почуття й уяви в процесі музичного пізнання.

Початкова стадія ціннісного орієнтування – стадія пізнання, нагромадження й набуття цінностей, нарощування “музичної ваги”, знаходження якомога потужнішого фундаментального культурного прошарку, це підґрунтя для асоціативної праці розуму, для запуску механізму “зворотного зв'язку”. Розвиток музичної уяви тісно пов'язаний із набуттям не тільки музичного досвіду, але й усього життєвого досвіду

особистості: її уявленнями про Добро, Красу, Істину, Благо, її морально-етичні прагнення.

Формування ціннісно зорієнтованої особистості починається з виховання почуттів. Емоційний і моральний розвиток – обов'язковий аспект музично-педагогічної освіти, без якого підготовка спеціалістів, що добре орієнтуються в музичній сфері, втрачає свій як соціальний, так й індивідуально-ціннісний сенс.

Сфера почуттів – це галузь несвідомого в людині, й вплив на цю сферу можливий тільки через почуттєве пізнання. У своїх працях А.Тряпичина досліджувала взаємозв'язок ефективності процесу навчання з емоційною сферою і зробила висновок про надзвичайну важливість емоційного фактора в навчальному процесі. А.Тряпичиною виокремлено наступне:

- евристичну функцію емоції як стимул творчої активності;
- мотиваційну функцію як підґрунтя пізнання;
- функцію активізації працездатності через емоційну захопленість [5, 43].

Захопленість предметом вивчення – оптимальний емоційний фон для успіху пізнавальної діяльності. Внесення ціннісного аспекту в процес пізнання потребує концептуального переходу від “репродуктивної” (А.Кир'якова) діяльності до пошуково-творчої, що забезпечує максимальне залучення особистості до навчального процесу. Як особливість цього етапу (його ціннісне наповнення), виступає пізнавальний інтерес або пізнавальна потреба. М.Щукіна розглядає інтерес як педагогічну проблему й доходить висновку, що інтерес є активним стимулом будь-якої діяльності, виокремлюючи її вибірковий характер, що, у свою чергу, відображає суб'єктивні особливості людини. Досягнення співпереживання і наступний рух до ціннісного осмислення й оцінки музичних цінностей – це перший крок до діалогу, що становить сутність ціннісного мислення, де пізнання “чужого Я” – неодмінна умова для виникнення культурного діалогу. Інтерпретація діалогу дає змогу й на музично-педагогічний процес поглянути як на шлях до діалогічної парадигми, як на концептуальну модель діалогічного спілкування.

Зацікавленість, емпатія, співробітництво, співпереживання – це складові емоційної сторони ціннісних орієнтацій, її психологічної сфери. З ціннісного осмислення починається формування переконань особистості. Їхня спрямованість значною мірою залежить від рівня і глибини знань, від наявності широкого кола асоціативних арок-мостів, що перекидаються до різних сфер людського знання. Діяльність особистості в процесі пізнання і ціннісного осмислення – це шлях до ціннісного усвідомлення світу. Практична художня діяльність, що прилучає до музичних цінностей, дає той вектор руху, який стає стрижнем ціннісних орієнтацій. Показник результативності етапу пізнання й ціннісного осмислення виступає поруч з параметрами, що характеризують рівень засвоєння особистістю

цінностей. Серед них – цілісність, стійкість, дієвість, диференційованість.

Набуття цінностей, ціннісного осмислення й оцінки природно переходять до фази переосмислення, переоцінки, перевтілення через власне “Я”, котре вступає у процес взаємозбагачення і самопізнання. На цьому етапі особистісні суб’єкт-об’єктні ставлення доповнюються суб’єкт-суб’єктними, де суб’єкт пізнає самого себе, з’єднує набуті цінності з власними якостями, начебто приміряючи їх на себе, приймаючи або відторгаючи те, що вивчає. “Я-концепція” як результат пізнання себе, як результат рефлексії – неодмінний компонент формування ціннісних орієнтацій. Формування оцінки й самооцінки – дві основні складові цієї стадії процесу. Переосмислення і перевтілення відбувається через механізм формування самооцінки та її еволюції, через усе більший відхід від зовнішніх, нормативних регуляторів до внутрішніх, ціннісних.

Синтезувальна сутність прикінцевого етапу формування ціннісних орієнтацій дає можливість особі проектувати набуті знання через особистісно-ціннісне усвідомлення явища або предмета, сприяє динамізації процесу розвитку особистості. Остання вже усвідомлює сформовані в процесі ціннісного орієнтування потреби й опановує можливості їхнього задоволення.

Формування ціннісних орієнтацій тісно пов’язане з визначенням далеких цілей особистості, встановлює зв’язки з потребами, які домінують. Ціннісні домінанти можуть переміщатися не тільки на різних етапах орієнтації, але й на різних спіральних комплексах. Вибіркова спрямованість на усвідомлення потреби, що перетворюється в цінності, відкриває перспективу в подальшій художньо-творчій діяльності особистості.

Таким чином, можна зробити висновки, що в процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх

учителів музики розвивається творчий потенціал особистості, художньо-образне мислення та здібності, формується ціннісне ставлення до мистецтва та навколишнього світу. Набуття конкретних знань про мистецтво, досвіду художньої діяльності сприяють формуванню естетичної культури, духовності, ціннісних орієнтацій, національної та громадянської свідомості, духовному вдосконаленню. Специфічною рисою музичного виховання є те, що його головною метою є гармонійний розвиток особистості. Вдосконалення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності потребує активного застосування можливостей музичного мистецтва.

Ця стаття далеко не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого обґрунтування заслуговують теоретичне обґрунтування та розробка нових практичних завдань у плані ціннісного й духовного становлення майбутніх фахівців, застосування в цьому процесі новітніх виховних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341с.
2. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценности. – Оренбург, Изд-во Ор. ГУ, 1996– 188 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Психология формирования и развития личности. Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – 364 с.
5. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. – Л.: Изд-во МГУ, 1989. – 91с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: аксіологічний розвиток майбутніх учителів засобами сучасного музичного мистецтва.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград)

У статті розглянуто поняття „реформа” та передумови виникнення освітньої реформи в Україні на початку 90-х років ХХ століття.

Постановка проблеми. Європейський контекст сучасного освітнього простору, його політичні вектори послідовно орієнтуються на розбудову демократичних й інтеграційних парадигм, що за своїм ідеологічним пафосом зорієнтовані на гуманістичні цінності Європи Нової доби.

ХХ століття увійшло в історію цивілізації як епоха освіти, котра сьогодні зорієнтована на демократичні стратегії гарантованої реалізації можливостей здобуття якісної освіти – як загальної, так і вищої. Для розуміння стану, проблем і перспектив розвитку української освіти та педагогічної науки в

євроінтегрованому просторі особливо важливим є дослідження та аналіз економічної, суспільної, культурної та освітньої ситуації у країні. Дослідження нагальних проблем вищої школи вимагає системного підходу, що, на наш погляд, неможливе без оцінювання передумов виникнення кардинальних зрушень у суспільстві та вищій освіті, яка є соціально детермінованою системою, могутнім фактором розвитку продуктивних сил суспільства й духовної культури народу. Практичний досвід показує, що далеко не завжди застосування зарубіжного досвіду сприяє досягненню найвищих результатів. Це зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження проблем реформування освіти загалом та вищої школи зокрема.

Актуальні проблеми стану й тенденцій розвитку освіти України досліджували українські науковці, зокрема В.Огнев'юк, І.Зяюн, М.Левшин, В.Бабак, Я.Болобаш, В.Зайчук, Е.Лузік, М.Степко, О.Уваркіна, В.Ямковий, В.Бобров та інші. Питанням висвітлення реформаційних процесів в освітньому просторі України присвячені дослідження О.Навроцького, Д.Табачника, Н.Степко, О.Сидоренко, В.Зубко та інші.

Метою статті є окреслення особливостей та передумов виникнення реформи вищої педагогічної освіти в Україні на початку 90-х років ХХ століття.

У процесі підготовки статті було поставлено **завдання** з'ясувати концептуальні основи реформування вищої педагогічної освіти в Україні.

У педагогічній літературі термін “реформа” використовується для позначення досліджуваного нами феномена „освітня реформа” як у широкому, так і у вузькому значенні. На думку одного з провідних міжнародних експертів з питань освітніх реформ у англійських країнах, канадського науковця та освітнього діяча Б. Левіна, у вузькому розумінні поняття “освітня реформа” означає процес політико-адміністративних змін, що ініціюється “згори” і передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер.

У широкому розумінні поняття “освітня реформа” означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється та поширюється як “згори вниз” (політико-адміністративний процес), так і “знизу вгору” (педагогічний процес), враховує взаємні впливи чинників “зсередини” та “ззовні” (соціальний процес), містить як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти. Саме таке розуміння сутності освітньої реформи знаходимо в працях М. Фуллана, Ф. Хілі, О.Навроцького та інших дослідників.

У широкому значенні цей термін означає будь-які зміни в освітній сфері (в освітній системі в цілому, її певних підсистемах, в окремому вищому навчальному закладі). Виділимо такі критерії стосовно використання поняття реформа:

- відповідно до рівня освітньої системи, що є об'єктом реформи, може бути реформа навчального процесу, реформа в рамках вищого навчального закладу, реформа в рамках освітньої системи;

- відповідно до рівня освітньої системи, на якому ініціюється реформа (є суб'єктом здійснення реформ), відбувається інновація (треба розрізняти із поняттям нововведення) як зміни, що ініціюються “знизу” (ВНЗ, викладачем, ректором тощо), реформа як зміни, що ініціюються “згори”, на політичному рівні. Поряд з таким тлумаченням обидва терміни використовуються як синонімічні;

- відповідно до напрямку, в якому розгортається реформа, вона може бути такою, що здійснюється

“згори вниз” як політичний процес освітніх змін, що ініціюється ВНЗ і переростає за підтримки освітньо-політичної влади (“знизу вгору”) на загальну (національну, регіональну) реформу;

- відповідно до глибини змін може мати місце удосконалення; оновлення, модернізація; трансформація; реконцептуалізація; або часткові зміни; радикальні зміни; або зміни першого порядку, вдосконалення наявної структури та культури вищої школи; зміни другого порядку, радикальна перебудова структури та культури ВНЗ;

- відповідно до стратегій освітніх реформ, може бути структурна реформа, реконструкція; реформа культури вищої школи, що впливає на здійснення її провідної функції – навчального процесу; системна реформа; реформа, що передбачає як структурні, так і культурні зміни вищої школи.

Освітня реформа, як справедливо стверджує Б. Левін, – це політична діяльність, розуміння якої може бути досягнуто тільки з позицій історичної та культурної перспективи. Реформи відбуваються в певному економічному, політичному, соціальному та культурному контекстах. Способи концептуалізації, розвитку та запровадження реформ визначальною мірою залежать від цього контексту. Отже, розгляд політичного виміру реформ охоплює передусім таку складову, як зовнішній контекст їхнього здійснення.

Найважливіші особливості цього контексту, що пояснюють причини здійснення освітніх реформ на початку 90-х років ХХ ст. в Україні, сформулюємо в таких площинах:

макроекономічній: активний розвиток глобалізаційних тенденцій у світовій економіці та на ринку праці, що перетворюють потреби забезпечення конкурентоспроможності національної економіки на пріоритетну детермінанту національної освітньої політики;

економічній: перехід від індустріальної економіки до економіки знань, у контексті якої освіта трактується як продуктивна сила, що є основним виробником людського капіталу – однієї з провідних складових блага націй. У таких умовах висувуються якісно нові вимоги до підготовки робочої сили, які повинна задовольняти освітня система;

соціально-політичній: домінування політичного курсу демократичних перетворень, що було наслідком кардинальні зміни в соціальній політиці держави, а отже, і в системі вищої освіти;

соціальної: а) зростання дітей в умовах “соціально токсичного середовища”, котре утворюється з таких складових, як ослаблення соціальних контактів в умовах занепаду, швидке зростання кількості неповних сімей, економічна поляризація суспільства, занедбаність дітей в умовах інтенсифікації трудової зайнятості батьків, культ жорстокості та насилля в засобах масової інформації, зростання криміногенності суспільства, поширення ВІЧ-інфекції, занепад традиційних етнічних та релігійних цінностей тощо; б) підвищення економічного благополуччя та освітнього рівня

середнього класу суспільства, одним з результатів чого стає зростання рівня його вимог до освітніх послуг, що надаються державною вищою школою, і як наслідок – рівня незадоволення нею. Серед середнього класу посилюється рух за розширення можливостей освітнього вибору як більш гарантованого способу здобуття освіти високої якості, зростає тенденція до віддання пріоритету недержавній або альтернативній державній вищій школі; в) зниження рівня політичної та соціальної активності молоді, зростання індивідуалізму та ізоляції у сучасному суспільстві;

демографічній: падіння рівня народжуваності, старіння населення, що призводить до зростання потреб фінансування охорони здоров'я та до зниження зацікавленості загальної маси платників податків і виборців до програм розвитку освіти та її реформування;

інформаційно-технологічній: знання стає усе більш доступним, що породжує нові освітні можливості; розширення навчального середовища, яке містить усю культурну спадщину людства; поява Інтернету, однак він не є доступним для кожного охочого, загальний рівень володіння комп'ютером низький; відсутнє програмне забезпечення вищої школи.

Будь-яка нова епоха в історії країни починається з краху традиційної освітньої практики і заміни її на іншу. Оскільки системне навчання індустріального суспільства втратило свою сутність та значущість, виникла природна криза вищої освіти. У наукових періодичних виданнях того періоду трапляються різні ставлення та оцінки стану й перспектив розвитку вищої школи в самостійній Українській державі. Очевидно, що це становило проблему формування нового світогляду в суспільстві та передбачало не лише нову модель педагогічного процесу, але й принципову зміну завдань освіти, побудову нової парадигми, яка б змогла конструктивно об'єднати знання, засоби, морально-етичні норми та виконала синтетичну функцію стосовно моделей, які відповідали б вимогам реального життя, поєднували інтереси окремих громадян та загалу.

За перші роки незалежності України в умовах соціокультурних (економічних, політичних, духовних тощо) змін намітилася тенденція впливу педагогічних кадрів до інших сфер суспільної та індивідуальної діяльності. Разом із працівниками органів охорони здоров'я, науки і культури вчителі виявилися чи не найменш захищеною професійною групою населення. Під тиском цих обставин значна частина вчителів змушена була змінювати професію. Вочевидь, складна ситуація у країні стала передумовою того, що вища педагогічна освіта потребувала державної підтримки. Погоджуємося з думкою В. Андрушенка, який вважає, що для зміни соціального статусу майбутнього педагога необхідно було оптимізувати кадрове забезпечення вищої педагогічної школи, модернізувати систему підготовки

вчителів, поглибити міжнародну співпрацю в педагогічній сфері, а також відповідно переглянути фінансування підготовки й професійної діяльності педагогів.

О.Сидоренко зазначає, що кризовий стан освіти в Україні був не тільки результатом недосконалої соціальної політики, але й виявився як наслідок характерних для суспільства суперечностей між формальною організацією навчального процесу та його змістом, цілями освіти та її результатами.

Для нашої країни розв'язання цієї занадто важливої проблеми ускладнювалося відсутністю стабільного фінансування освіти, крахом старих цінностей і нездатністю суспільства протягом років сформувати нові; недостатністю кадрів, що відповідають сучасним вимогам. Проте освіта, на щастя, – одна з небагатьох галузей, що вистояла під ударами кризи. Але багато що довелося починати з нуля, докорінно переробляти й перебудовувати, звільняючись від тоталітарних підходів у керуванні, навчанні, вихованні [1].

Водночас трансформації суспільного життя проникли у вищу школу, яка виокремила із навчального процесу ідеологізовані курси, почала стверджувати свободу світоглядного вибору й особистісно зорієнтований розвиток молоді. Очевидна була необхідність відновлення інтелектуального потенціалу нації, національного відродження, демократизації українського суспільства. Передумовою цього стала раніше не відчутна для суспільства глобальна криза освіти, зумовлена переходом людства від індустріальної цивілізації до постіндустріального, інформаційного суспільства. Відповідно виникла потреба радикальних змін основ освітньої практики й педагогічної діяльності. Багато дослідників, зокрема А. Валіцька, В. Кумарін, А. Фурман, І. Суліма, О. Руденко, К. Корсак, визначили ситуацію у системі освіти України як парадигмальну кризу й розв'язанням проблеми вважають реформування, яке в змозі вивести середню і вищу школу на шлях стійкого розвитку.

Вища професійна освіта реально має вигляд певних системних і локальних цілей, функцій і завдань, що реалізують цілеспрямованість утворень, на які впливають соціальні та економічні умови формування майбутнього спеціаліста. Соціально-економічна ситуація є передумовою перетворень, які сприяють доцільному і своєчасному залученню до освітньо-професійної програми досягнень світової культури, соціальних знань. Отже, система вищої освіти як один із найбільших соціальних інститутів органічно пов'язана із соціально-економічною і політичною організацією суспільства, характерними та головними процесами суспільного життя. Цей інститут може випереджати суспільний розвиток, але й може відставати від нього. Таке відставання освітньої системи через тривале панування марксистсько-ленінської концепції в університетах є характерним для того періоду суспільного життя в Україні. Кількісні та

якісні зміни в системі вищої освіти не були відповідними темпам та глибинності змін у суспільстві.

О.Навроцький вважає, що на початку 90-х система вищої освіти в Україні перебувала в стані глибокої кризи, сутність якої полягала в тому, що вона не відповідала ані новим орієнтирам у соціально-економічному розвитку країни, ані світовим тенденціям становлення постіндустріального суспільства. Поглибленню кризи сприяли гострі соціально-економічні й політичні проблеми, які були характерними на початку розвитку незалежної країни. Вияви такої кризи багатоманітні: це і зниження ефективності діяльності вищої школи, насамперед послаблення її культурно-виховної і творчорозвивальної ролей у суспільстві; це й руйнування її потенціалу (кадрового, наукового); це і збільшення розриву між інтересами споживачів освітніх послуг, з одного боку, інтересами системи вищої освіти – з другого й інтересами органів її управління – із третього; це й порушення взаємодії між вищою школою та законодавчими й виконавчими органами державного управління; це й руйнування соціальних зв'язків між працівниками вищої школи, руйнування норм і цінностей, порядку їхнього життя та ін. Криза системи вищої освіти зумовлена її інертністю, консерватизмом, відсутністю механізму, який уможливує змінюватися згідно з новими умовами соціальної дійсності, адекватно реагувати на них.

По суті мала місце боротьба між традицією наукової ефективності у виробничій сфері й навчальних закладах, з одного боку, і необхідністю в об'єднанні цінностей демократичної традиції з високими технологіями для того, щоб справитися з докорінними змінами, які народжені епохою електроніки, – з іншого [2]. Погоджуємося із думкою О.І. Навроцького, що 90-ті роки надали як країнам Заходу, так і посткомуністичним державам унікальну можливість відродити більш людські, більш демократичні цінності культури.

Наявність самостійної Української держави стала передумовою широких перспектив для розгортання наукової діяльності в системі освіти. Очевидно, успішне її здійснення можливе при наявності державного захисту носіїв і творців вітчизняної прогресивної педагогіки, її новаторів і реформаторів та при наданні належної фінансової підтримки. Реформаційні перетворення були зумовлені суперечностями між тоталітарною купою комплексів й патріотичним мисленням у педагогіці. Особливо це стосувалося наукового розв'язання суперечності між великими навчально-виховними, культурними можливостями української мови й національної педагогіки та незадовільним їх використанням у педагогічній науці в цілому, застосуванні в ній прогресивних виховних традицій як українців, так і представників інших націй. Відхилення від автентичної

української педагогіки нерідко прикривалися ідеями про безнаціональність педагогічної науки, глобальними поняттями „вселюдські цінності”, „поліфонічність культури”, „всесвітній простір”. Прибічники таких теоретичних поглядів зневірювали українську педагогіку. У середовищі вчених, педагогів назріла необхідність створення нової національної концепції як для розв'язання проблем в українській педагогічній науці, так і для визначення майбутніх потреб і перспектив її розвитку [5].

Висновки. Спираючись на теоретичний аналіз та результати наукових досліджень, можна виділити наступні передумови виникнення реформи вищої освіти в Україні на початку 90-х років ХХ століття:

- науково-технічний прогрес на зламі ХХ – ХХІ століть;
- наявність самостійної Української держави (процеси відродження);
- соціально-економічна криза в країні;
- криза системи освіти, парадигмальна зокрема.

Отже, за наявності чітко окреслених передумов, основи реформи освіти були закладені вже на початку 90-х років у Законі України „Про освіту”, у Національній програмі „Освіта” (1993 р.) та в інших нормативних актах, які розкривають суть нових ключових понять і термінів, висвітлюють найважливіші питання організації навчального процесу і є сьогодні найважливішими базовими документами.

Для кардинального оновлення освітньої системи необхідно докорінно переглянути філософсько-ціннісні джерела освіти й здійснити її структурно-організаційну перебудову. У цьому головний зміст реформи, її найважливіший напрям. Важливо не тільки запозичувати технології освіти з інших культур, а й забезпечити в ході реформи відтворення й збереження власних самобутніх форм, методів, структур тощо [1].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сидоренко О. Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Науково-практичний посібник. – Харків, 2000.
2. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. – Харків: Основа, 2000.
3. Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. – К., 1995.
4. Табачник Д. Стан та перспективи розвитку освіти України у контексті євроінтеграції // Вища школа. – 2004. – № 4. – С. 3 – 21.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 2004.
6. Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. – К.: ВВП „Компас”, 1997.
7. Дарійчук Л. Система освіти України: реформування чи оновлення? // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 29 – 39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смірнова Ліна Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми реформування вищої педагогічної освіти в Україні, модернізація освіти.

ПЕРЕДУМОВИ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сергій СОБКО (Кіровоград)

У статті розглядається проблема цілісного розвитку майбутнього вчителя фізичного виховання; визначаються його передумови, сутність та складові.

Постановка проблеми. Становлення ринкових відносин висуває до кожного члена суспільства високі вимоги щодо готовності жити й працювати в ньому, де кожна людина, а не держава, несе повну відповідальність за себе і за близьких їй людей, розкриваючи це у своїх вчинках та поведінці. На певній стадії свого розвитку особистість починає сама свідомо організовувати власне життя, визначати інтенсивність свого особистого розвитку, намагатися активно впливати на процеси, що відбуваються в суспільстві.

Найбільш зацікавленою й активною у процесах перетворення нашого суспільства виступає студентська молодь. Цьому є дуже просте пояснення: особистість студента – феномен, який не установився, що перебуває в процесі пошуку і становлення. На перших курсах студенти намагаються визначити своє місце в суспільстві, адаптуватися до умов нового життя, зайняти активну позицію у різноманітних соціальних стосунках. Багато студентів прагнуть виявити себе в різних видах діяльності, зіставити з іншими й висловити свою власну позицію щодо оточення, тобто на першому й другому курсах проходить розвиток і реалізація комунікативної сторони активності. Третій курс для студентів є переломним, оскільки навчальний процес ускладнюється, актуалізується предметно-практична діяльність, яка розвивається на четвертому й максимально реалізується на п'ятому курсах. Важливими вже стають світоглядні орієнтири, ціннісні орієнтації, професійні інтереси, перспективи самореалізації особистості в суспільстві.

Говорячи про студентство в цілому, слід зазначити, що це порівняно високорозвинені люди з перспективою подальшого інтелектуального розвитку. Їх духовний світ, пізнавальні потреби, моральний стан і фізичні якості є істотною умовою подальшого позитивного руху. Спрямованість на майбутнє, бажання набутися соціальною самостійністю, планування свого життєвого шляху – все це глибоко діалектичний процес, під час якого проходить цілісний розвиток та самоствердження особистості.

Нині цілями підготовки майбутніх учителів фізичного виховання виступають не лише певні, винятково професійні характеристики, серед яких індивідуальні спортивні результати не є визначальними, але й, зрештою мірою, особистісні якості людини, її спосіб життя, рівень культури, інтелектуальний розвиток тощо. Адже вчитель виконує важливу соціальну функцію – здійснює розумовий, духовний, фізичний розвиток і виховання нової людини. Його праця спрямована не лише на

організацію позааудиторної, оздоровчої діяльності учнів, систематичне розв'язання нових завдань формування рис активного громадянина. Педагог покликаний бути носієм набутих культурою загальнолюдських цінностей, добре знати національні, культурно-спортивні, історичні традиції українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку особистості в освітній практиці приділено досить багато уваги. Зокрема, її психологічний аспект досліджено в працях К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Т.І.Артем'євої, В.Г.Асеева, Р.Бернса, Г.С.Костюка, К.К.Платонова; педагогічний – О.В.Киричука, О.М.Коберника, Н.А.Логінової, В.М.Оржеховської, Н.М.Трофімової та ін.

Окремо майбутнім учителям фізичного виховання у висвітленні цієї проблеми уваги або зовсім не приділено, або ж вона носить частковий характер (М.Я.Віленський, Л.П.Сущенко, Б.М.Шиян).

Завдання нашого дослідження полягало в теоретичному аналізі сутності цілісного розвитку майбутнього вчителя фізичного виховання.

Результати дослідження. Розвиток – це форма руху від більш простого до більш складного на основі розв'язання протиріч. Оскільки рух – це спосіб буття матерії, останнє визначення поширюється і на розвиток [3].

Розвиток, насамперед, означає процес кількісних і якісних змін у властивостях і якостях людини. Завдяки кількісним змінам вона зростає фізично, збільшуються її окремі органи та системи. У неї з'являється мова, збільшується словниковий запас. Вона оволодіває великою кількістю соціально-побутових і моральних умінь та навичок. Але головними в розвитку людини є зміни якісні. Так, поліпшення мовленнєвої діяльності веде до підвищення та вдосконалення пізнавальних здібностей людини, розвитку логічного мислення й пам'яті. Розрізнені думки та погляди на життя поступово набувають вигляд певної системи та сприяють формуванню світогляду особистості. Отже, діалектику розвитку можна розуміти як перехід від кількісних змін до якісних і навпаки.

Аналізуючи процес розвитку особистості, маємо звернути увагу на дві його форми: визрівання, яке спрямоване тільки на процесуальну частину в ньому, і формування, яке має стихійний та цілеспрямований характер. Стосовно стихійного та цілеспрямованого впливів на процес розвитку особистості, то О.М.Коберник зазначає: “З одного боку, це всі параметри організації її життя, що прямо чи опосередковано впливають на процес її становлення та зафіксовані у конкретних життєвих подіях з більшою або меншою частотою повторювання у життєдіяльності індивіда. З іншого боку – це рівень та

зміст її (особистості) розвиненості, які описуються через характеристики чотирьох сфер. У випадку, коли природний процес життя забезпечує повноцінне формування особистості, ми виявляємо змістову впевненість особистісних сфер та високий рівень розвитку самодетермінаційних процесів щодо їх змісту” [2, с.28].

Проаналізувавши процес розвитку особистості щодо двох його форм, на нашу думку, слід звернути увагу на віковий аспект цієї проблеми. Ми вважаємо, що студентський вік характеризується найбільш інтенсивним розвитком інтелектуальних, фізичних, моральних сил і можливостей молодого людини. Кількість знань, яку здобуває людина в студентському віці найбільша. Саме в цей період формуються основи професіоналізму майбутнього вчителя, його світогляду, життєвих ідеалів і переконань.

Період діяльності студентської молоді, яка в силу певних причин може бути різного віку, все ж таки можна назвати юнацьким віком.

Юнацький вік умовно поділяють на два періоди: рання юність (15 – 18 років) і пізня (від 18 до 23 – 25 років). Головна особливість юнацького віку – це усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. У цей період формується індивідуальний характер. З унікальним характером, формування якого завершується в основному в юнацтві, людині доведеться прожити все життя. Це означає, що багато в чому в цей період людина започатковує свою долю, свій життєвий шлях. Характер щодо життєвого шляху виступає як його суб’єктивний чинник, регулятор життєвого процесу. Однак первинно він сам є продуктом онтогенетичного розвитку.

Новоутворенням цього періоду є відкриття особистістю свого внутрішнього світу. Це важлива і радісна подія, але вона спричиняє багато тривожних, іноді драматичних переживань, бо внутрішнє “Я” може не збігатися із зовнішньою поведінкою, актуалізуючи проблему самоконтролю. У цей період порушується рівновага внутрішнього світу молодого людини через необхідність самовизначення. Юність завжди зорієнтована на майбутнє. Переоцінка цінностей, розчарування в друзях та батьках, поява нових ідеалів – усе це сприймається як створення себе завтрашнього, як конструювання власного життєвого шляху. Прийняття рішення про вибір професії по суті означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто пов’язане із самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому віку [4]. На цій основі формується усвідомлення своєї неповторності, протиставлення себе іншим людям як людини, що має особливий погляд, своє ставлення до життя, своє власне “Я”.

Поняття “Я” відображає єдність і цілісність майбутнього вчителя з його суб’єктивного внутрішнього боку, тобто те, що відомо індивіду про самого себе, яким він бачить, відчуває і уявляє сам себе. Воно містить наступні складові:

- 1) уявлення про свою індивідуальність;
- 2) конкретна єдність інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій;
- 3) певна самооцінка й самоповага.

Молода людина, яка розвивається, вдосконалюється, шукає у навколишньому світі інформацію, котра сигналізує про реальні наслідки своїх власних дій, про те, які реакції і почуття викликають вони в інших людей.

Ось чому “Я”, сутнісно характеризуючи особистість майбутнього вчителя, має широке функціональне поле формовияву: і як змістовно-динамічний аспект самосвідомості особистості, і як особистісне ядро, котре зосереджує життєву енергію головних уявлень і мотивів та реалізовує її у особистісній активності, і як найвище й найскладніше інтегральне утворення духовного світу людини, образів її суб’єктивної реальності [4].

Самовияв і відокремлення себе від інших не суперечить вияву зв’язків з іншими. Але цей вияв щодо взаємодії з іншими майбутній учитель відчуває й переживає, сприймає себе як неповторну індивідуальність, особистість. Якщо брати цей період з іншого боку, то він у житті майбутнього вчителя фізичного виховання характеризується наступними показниками: змінюється його психологічний зміст, тут деталізується життєве покликання, набувається досвід життєвих досягнень, успіхів та невдач, актуалізуються й розвиваються потенції особистості, її здібності, відбуваються зміни в характері запитів, потреб й інтересів студента.

Використовуючи підходи О.В.Киричука [1] та О.М.Коберника [2] щодо системоутворюючих сфер цілісного процесу розвитку особистості, можна констатувати, що цей процес здійснюється у чотирьох сферах: фізичній, психічній, соціальній і духовній.

Фізична сфера містить у собі засвоєні навички, які повинні забезпечити самозбереження, функціонування та розвиток людини як біологічної істоти. До неї належать так часто вживані поняття, як здоров’я, фізична культура, система раціонального харчування тощо.

Зміст психічної сфери полягає в активності, спрямованій на аналіз об’єктів зовнішньої дійсності як фізичної, так і суспільної, а також на пізнання свого внутрішнього світу.

У соціальну сферу введені всі засвоєні принципи, норми та правила, які повинні забезпечувати спілкування та взаємодію між людьми, а також продуктивність спільної діяльності.

Духовна сфера поєднує у собі досягнення людини або групи людей у роботі, спрямованій на оволодіння та засвоєння загальнолюдських і культурно-національних цінностей, норм та правил поведінки [2].

Ці компоненти перебувають у діалектичній єдності та взаємозумовленості. Проаналізуємо кожен з них.

Фізичний розвиток – це природний процес, головною передумовою якого є природні життєві сили (здатки, здібності), що передаються за спадковістю.

Цей природний процес підпорядкований об'єктивним законам природи й успішно управляти ним можна, лише знаючи ці закони й керуючись ними. До них належать:

- а) закон взаємодії спадкових тенденцій, зумовлених умовами життя;
- б) закон взаємообумовленості функціональних і структурних змін;
- в) закон єдності кількісних і якісних змін;
- г) закон поступовості й зворотних змін періодів розвитку та ін.

Залежно від умов і факторів, що впливають на фізичний розвиток, він може бути всебічним і гармонійним або обмеженим і дисгармонійним. Знаючи і вмівло використовуючи об'єктивні закономірності фізичного розвитку людини, його можна спрямувати в оптимальному для особи й суспільства напрямку, забезпечити гармонійне вдосконалення форм і функцій організму, підвищити працездатність, "відсунути" час природного старіння. Ці можливості доцільного керування фізичним розвитком реалізуються за певних умов і в певних межах, у процесі фізичного виховання [7].

Л.П.Суцєнко вказує на те, що в понятті "фізичний розвиток" фіксується підсумок впливу на організм людини цілого комплексу засобів фізичного виховання: рухових дій, фізичних вправ, іманентних сил природи (сонця, повітря та води), режиму праці та відпочинку. Показники фізичного розвитку, котрі визначені на якийсь конкретний момент, характеризують рівень цього розвитку. Процес становлення морфофункціональних властивостей організму людини є неперервним. Якісно фізичний розвиток характеризується, передусім, суттєвими змінами функціональних можливостей організму в певні періоди вікового розвитку, які виражаються в зміні окремих фізичних якостей і загальному рівні фізичної працездатності [6, с.42].

Важливою сферою цілісного процесу становлення особистості поряд із фізичним є психічний розвиток, який виступає як складне комплексне явище, що містить різні компоненти, сторони тощо.

Розвиток психіки – це послідовні, прогресивні і в цілому незворотні кількісні та якісні зміни. Кількісні зміни характеризуються в збільшенні з віком умінь, навичок, знань, кола уявлень, словникового запасу, швидкості реакції, обсягу уваги, що приводять до якісної перебудови психічного досвіду людини, удосконалення структури психіки. На вияв і характер якісних змін у психічному розвитку людини впливають різні види діяльності, до яких вона залучається. У різних видах діяльності розвиваються індивідуальні психічні властивості: розумові, емоційні, вольові, моральні, свідомість і самосвідомість. Відбувається об'єднання цих психічних процесів, психічних властивостей у певну систему, індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати й розкривати навколишній світ, виділяти себе з навколишнього середовища, виходити за рамки сьогодення, проектувати майбутнє, ставити мету й передбачати способи її досягнення.

Психічний розвиток в онтогенезі не означає, що розвиток йде прямолінійно. У ньому спостерігається ніби повернення до більш ранніх етапів, своєрідне повторення, але вже на більш високому рівні, на основі нових утворень, сформованих у взаємодії індивіда із соціальним середовищем.

У психічному розвитку всі індивіди проходять ті самі його стадії, але кожен по-різному. У самому процесі розвитку, його результати існують типологічні й індивідуальні відмінності. Вони виявляються у функціонуванні нервової системи, потребах та інтересах, здібностях і характері протягом розумових, емоційних, вольових процесів. У процесі розвитку з перерахованих елементів особистості складається неповторна індивідуальність [5].

Отже, психічний розвиток є наслідком взаємодії фізичного розвитку з енергоінформаційним полем. Будучи суб'єктивним образом внутрішнього й зовнішнього світу людини, психіка виконує функції орієнтування в умовах і засобах життєдіяльності, їхнього пристосування до потреб індивіда та його цілеспрямованої зміни.

Під соціальним розвитком О.М.Коберник розуміє процес і результат незворотних кількісних і якісних змін у виявленні симпатії (антипатії), товариськості (неприязні), дружби (ворожості), любові (ненависті); рівень соціально-психологічної адаптації у контактній соціальній групі; сформованість умінь сприймати й розуміти погляди інших, аргументовано відстоювати свою позицію тощо [2].

Важливим завданням вищої школи є соціалізація особистості, яка являє собою складний, багатоплановий і суперечливий процес взаємодії суспільства й особистості. Такий підхід цілком правомірний, оскільки людина детермінована суспільством на різних рівнях своєї взаємодії з навколишнім світом, тому соціалізація виявляється дуже різноманітно.

Перший рівень – "організм – навколишнє середовище", де людина спочатку прилучається до життя в суспільстві як живий організм у навколишньому середовищі.

Другий рівень соціалізації – "суб'єкт – об'єкт", тобто взаємодія між суб'єктом дії і пізнання та предметним світом. Для цього рівня соціалізації характерні процеси "опредмечування" і набуття. Найважливішим виявом цього рівня соціалізації є оволодіння людиною мовою як суспільним засобом комунікації. З її допомогою вона прилучається до норм і цінностей суспільства, його духовної культури. Будучи тематично висхідним, безпосереднє спілкування не втрачає свого значення протягом усього життя людини. У міру розвитку індивіда в системі суспільних відносин розвивається й безпосереднє спілкування, збагачуються його засоби та способи, змінюється його сфера та функції.

Третій рівень соціалізації – "особистість – суспільство". Це найвищий рівень детермінування. Він характеризує засвоєння особистістю складної системи

відносин у суспільстві: соціальних вимог, правил, сподівань. На основі цього рівня соціального прилучення складаються мотиви поведінки, установки, які особистість повинна засвоювати, щоб існувати в даному суспільстві [5].

Повноцінний розвиток особистості передбачає не тільки фізичний, психічний, соціальний, а й духовний розвиток. Це процес розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних та кількісних змін у ціннісних орієнтаціях суб'єкта через самопізнання та світопізнання, результатом якого є досягнення гармонії психічної царини, подолання відчуження від природи, соціуму, самого себе через усвідомлення їхньої всезагальної єдності [8].

Духовний розвиток особистості майбутнього вчителя фізичного виховання перебуває у тісному взаємозв'язку з рівнем розвитку таких психічних функцій, як увага, воля, рівнем розвитку операційних можливостей, зокрема таких, як схильності, здібності, обдарування, уміння, навички, звички, майстерність.

Отже, головними з умов духовного розвитку є:

1) відкритість до вдосконалення себе, яка стає можливою за наявності здатності до самокритики, чіткого усвідомлення своїх переваг та недоліків, адекватної оцінки їхнього співвідношення;

2) розуміння власної внутрішньої природи та дії відповідно до своїх здібностей, можливостей з метою самореалізації;

3) моральна зорієнтованість молоді людини в її прагненні до інших особистостей, яка наповнюється духовним змістом, мірою того, як суб'єкт усвідомлює, що немає ближнього та далекого, а є лише "я-ти-він-вони";

4) здатність до незалежності від негативних впливів інших людей у поєднанні з умінням чітко розрізняти духовне від бездуховного, добро – від зла, "вгамовувати" прояви зла в собі, визнавати перед собою та перед іншими власні негативні сторони;

5) низький рівень внутрішніх конфліктів, психічна цілісність та гармонія, які досягаються подоланням конфліктів між думками та почуттями, бажаннями та необхідністю, любов'ю та ненавистю.

Процес всебічного розвитку не тільки вимагає цілеспрямованих виховних впливів, а й передбачає від майбутніх учителів фізичного виховання прояву вольових якостей, реалізації повною мірою потенційних можливостей, ініціативності, творчості, цілеспрямованості й відповідальності, узагальнюючою характеристикою яких є "активність". Активність особистості, її розвиток, котрий розуміється як саморух у стосунках з іншими, – необхідна умова існування самої особистості. Активність допомагає людині ставити й розв'язувати нові питання, чітко орієнтуватися в критичних ситуаціях, діяти рішуче, брати на себе відповідальність. Під впливом активності особистості середовище змінюється, перетворюється, і в процесі цих перетворень змінюється сама особистість. Таким чином, активність особистості є важливою ознакою якості підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання,

безумовним орієнтиром розвитку та становлення молоді людини в освітній практиці.

Висновки. У вищих навчальних закладах розвиток особистості майбутнього педагога вимагає особливої уваги, оскільки період навчання – це час найбільш інтенсивного всебічного розвитку молоді людини, системоутворюючими сферами якого є: фізична, психічна, соціальна й духовна. Саме в цей період формуються основи професіоналізму майбутнього вчителя фізичного виховання, його світогляд, життєві ідеали й переконання.

Ми підтримуємо погляди О.В.Киричука і О.М.Коберника стосовно категорії "активність" як такої, що узагальнює цілісний розвиток особистості, багатоманітні рівні функціонування людини як по вертикалі, так і по горизонталі. При цьому вважаємо, що активність людини стає тим вектором, завдяки якому вона керує своїм власним розвитком з урахуванням загальнолюдських цінностей та вимог суспільства.

Перспективи подальшого дослідження. Проблема розвитку особистості, зокрема фізичної, психічної, соціальної та духовної її сфер, завжди залишатиметься актуальною з розвитком суспільства. Особливо це стосується майбутніх учителів фізичного виховання, завданням яких є не тільки оволодіння фундаментальними професійними знаннями, а й сприяння становленню культу здоров'я, виховання фізично, психічно й духовно здорового громадянина держави. Цей факт надає підстави для виявлення і створення умов, що сприятимуть активізації майбутніх учителів фізичного виховання, стимулюванню самостійності, наполегливості, рішучості, творчої діяльності, будуть передбачати активну життєву позицію особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.
2. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. – К., 2000. – 466 с.
3. Платонов К.К. Структура і розвиток личности. – М.: Наука, 1986. – 255с.
4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
5. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
6. Сушенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
8. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку // Філософська думка. – 1999. – №5. – С. 139 – 151.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Собко Сергій Григорович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту КДПУ ім. В.К.Винниченка.

Наукові інтереси: активність особистості, особистісна активність майбутніх учителів фізичного виховання.

ДИДАКТИЧНІ ПОГЛЯДИ Е. МЕЙМАНА

Алла СТЕПАНЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються основні думки щодо проблеми експериментальної дидактики, які розроблялися представником експериментальної педагогіки Е.Мейманом у період кінця XIX– початку XX ст.

Дидактичні питання щодо теорії навчання й освіти завжди стояли в центрі уваги педагогічної науки. На сьогодні сучасна дидактика є найусталенішим розділом у педагогіці. Безумовно, вона змінюється, йдучи в ногу з часом, убирає в себе світові наукові й технічні досягнення, але в структурі своїй залишається класичною, основи якої заклав Ян Амос Коменський своїм провідним твором «Велика дидактика» (1633р.).

Питаннями вітчизняної дидактики опікувались в свій час П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Ю.К.Бабанський, психологічними аспектами навчального процесу займалися О.М.Арсеньєв, який розробляв теорію освіти, Б.П.Єсіпов, котрий опрацював теорію навчального процесу, Л.В.Занков, в Україні плідно працював відомий дидакт В.І. Помагайба, довкола якого виникла школа експериментальної педагогіки. [1, 150–151 ; 2, 22].

На нинішньому етапі розвитку педагогічної науки розробка дидактичних питань є досить актуальною у зв'язку з постійними змінами в суспільстві та науці. Спираючись на надбання минулого, педагогічна наука зможе розв'язати проблеми навчання й освіти. Дидактичним питанням експериментальної педагогіки приділяють багато уваги на сучасному етапі В.М. Кадневський, О.О. Романов, Б.З. Козак, О.Я. Савченко, В.І. Бондар. Поряд з розробкою нових технологій індивідуалізації процесів навчання і виховання, оптимізації процесу виховання набуває особливого значення вивчення досвіду класичних педагогічних систем, які ґрунтуються на ідеях гуманізму, узагальнення їхніх спільних надбань у цій сфері. На нашу думку, педагогічний успіх таких вітчизняних і зарубіжних систем навчання і виховання значною мірою зумовлений саме їхньою гуманістичною спрямованістю та орієнтацією на особистість. Однією з найвідоміших зарубіжних педагогічних досліджень у цьому напрямку була експериментальна педагогіка Ернста Меймана, німецького психолога й педагога початку XX століття, концепція якого характеризується глибокою увагою до психології дитини, прагненнями розв'язання проблем організації шкільного життя, інтенсивними пошуками нових методів виховної діяльності школи. Оскільки педагогічні погляди Ернста Меймана щодо проблематики дидактики в експериментальній педагогіці недостатньо висвітлені у вітчизняній педагогічній науці, метою цієї статті є розкриття питань експериментальної дидактики Е.Меймана.

Е.Мейман розглядав експериментальну педагогіку як базу, на котрій необхідно будувати систематичну педагогіку. Вчений поставив перед новою педагогікою завдання підвести достатньо міцне й вичерпне наукове

обґрунтування педагогічних норм, що встановлювалися вивченням психічної діяльності дитини, використанням досвіду багатовікової педагогічної практики, а також матеріалів суміжних наук – психології, логіки, етики, гігієни, антропології, біології. Велике значення надавалося біології, тому що з погляду Е.Меймана як представника експериментальної педагогіки основним процесом фізичного й психічного життя є реакція, тобто здатність організму пристосовуватися до умов навколишнього середовища, тому для керування реакціями дітей, для правильного розуміння процесів навчання і його організації педагогіка повинна використовувати дані анатомії і фізіології.

Услід за Я.Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Г.Песталоцці Ернст Мейман як засновник експериментальної педагогіки на початку XX ст., говорячи про експериментальну дидактику, вимагав, щоб навчання будувалося з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів, велося на базі їхнього вивчення вченими-дослідниками та вчителями, від учителів вимагав широти знань, які виходили б за межі предмета [7, 140–142]. Експериментальна педагогіка повинна була озброїти вчителя знаннями з різних галузей науки та зробити його вільним у виборі методів навчання й виховання [7,135].

Розробляючи дидактичні питання в межах експериментальної педагогіки, Е.Мейман займається дослідженнями питань навчання й науки. На його думку, експериментальна дидактика – це та частина експериментальної педагогіки, метою якої є обґрунтування власних методів навчання на основі проведених експериментів. При цьому вчений підкреслює, що будь-яке навчання повинно слугувати також і цілям виховання. У своїх працях він розрізняє загальну дидактику й спеціальну дидактику (методику навчання окремого фаху) [3, 1-2].

Доцільність розвідок у галузі експериментальної педагогіки Е.Мейман обґрунтовує таким чином: 1) результати дослідження періодів психологічного та фізіологічного розвитку дітей дозволяли враховувати вікові особливості при розв'язанні дидактичних питань та викладанні окремих дисциплін; 2) сприяння дослідженню дітей уможлилювали створенню єдиної системи виховання й освіти, починаючи від дитсадка, початкової, середньої школи та закінчуючи університетом; 3) дослідження дітей повинні були сприяти об'єднанню зусиль школи й батьків та їхній тісній співпраці [5, 183].

Для Е.Меймана основними завданнями експериментальної дидактики є:

1. Аналіз розумової праці школяра, розподіл її на елементарні частини та наукове обґрунтування «теорії роботи школяра» з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

2. Аналіз мовних здібностей та навчання мовлення як основи процесу навчання з урахуванням проблеми мовної обдарованості, де метою є удосконалення навчання рідної та іноземної мов. Мовленнєві навички й здібності розглядаються Е.Мейманом як основа навчально-виховного процесу.

3. Контроль впливу шкільного навчання на подальшу життєдіяльність дитини.

4. Аналіз педагогічної діяльності вчителя та системи методичних правил, які до неї висуваються; ця частина експериментальної дидактики визначається як *методика навчання*.

5. Аналіз навчальних посібників, шкільних навчальних програм та організації навчання [3, 2–4; 6, 10].

Експериментальне дидактичне дослідження Е.Меймана має різні форми:

1. Класний експеримент (масові досліді).
2. Індивідуальний експеримент (дослідження окремої дитини).
3. Експериментальне випробовування різних методів навчання.
4. Експериментальний аналіз роботи дитини.
5. Експериментальний аналіз особливих здібностей учня в галузі окремого предмета.

На думку дослідника, експериментальна дидактика повинна займатись елементарними дослідженнями навчального процесу в лабораторних умовах. Необхідно відзначити, що дидактичний експеримент, якому Е.Мейман надає перевагу, відбувається в штучних лабораторних умовах, оскільки, на його думку, масовий експеримент має менший ступінь ймовірності, ніж індивідуальний дослід у лабораторії; результати такого дослідження матимуть формальних характер, а їхнє тлумачення, на його думку, буде необ'єктивним [3, 10–11].

З погляду Е.Меймана, ці форми дослідження можна по-різному поєднувати, проте масовий експеримент доцільно використовувати лише для випробовування методів навчання. Так, для дослідження навчальної діяльності та обдарованості взагалі прийнятним є індивідуальний експеримент, якому вчений надає провідне значення. Взагалі ж експериментальна педагогіка визначає дидактичний експеримент як педагогічний експеримент, що використовується до питань викладання, тому експериментальна дидактика розглядається невід'ємною складовою експериментальної педагогіки, де метою експерименту є загальний аналіз роботи учня та використання результатів досліджень у навчальній діяльності школяра [3, 3].

У навчальному процесі експериментальна дидактика Е.Меймана розрізняє наступні види діяльності:

1. Повідомлення або передачу інформації.

На думку вченого, стара педагогіка однобоко наголошувала на цій стороні навчання, тому експериментальна педагогіка розпочала розробляти проблематику економії і техніки навчання та пам'яті.

Техніка навчання експериментальним способом прагнула визначити доцільність використання певних форм та прийомів навчання, зокрема вчений розглядає питання як метод та аналізує його функції й аспекти. При цьому Е.Мейман наголошує на активному сприйманні учнем знань, що передаються.

2. Формальне навчання вмінь учня.

Ця діяльність спрямована безпосередньо на розумовий розвиток і функції сприйняття, фантазії, мислення. Опосередковано виховання стосується емоційної та вольової сфер, сприяє моральному, естетичному вихованню дитини. Крім того, Е.Мейман вимагає чіткого розрізнення інтелектуальних та етичних завдань навчання, кожне заняття повинно мати виховний характер, а кожен фах має бути окремо виділеним. Отже, експериментальна дидактика займається аналізом споглядання учня як фундаментом всього процесу пізнання, що має бути активним та усвідомленим.

3. Освітню діяльність або сукупність усіх впливів з боку виховання й навчання.

З боку учня експериментальна педагогіка очікує удосконалення особистості в цілому через здійснення навчальної та іншої діяльності в школі. При цьому Е.Мейман підкреслює особливе значення активної, спонтанної діяльності учня під час здобування знань та навичок. Під спонтанністю він розуміє максимальну продуктивну реакцію учня на мінімальний стимул [7, 130].

Як основні принципи експериментальної дидактики, Е.Мейман висуває принципи цілевідповідності та природовідповідності навчальних методів, принцип активності учня в процесі навчання. Він вважає, що вирішальне значення належить не тільки успішному досягненню навчальної мети, тобто зовнішньому успіху, але більшою мірою тому способу, яким вона досягається, яким характером (механічним, примусовим, творчим, розвивальним) та рівнем вікової відповідності відзначається навчання.

Е.Мейман також висуває принцип наочності навчання й виховання, спираючись на обґрунтування Песталоцці, Гербарта та ґрунтуючись на власних психофізичних експериментальних дослідженнях уваги, пам'яті, уяви [4, 117]. Е.Мейман детально обґрунтовує принцип наочності навчання й виховання, аналізуючи процес спостереження, типи уяви, мислення, пам'яті. Учений розробляв психолого-педагогічне експериментальне обґрунтування наочного навчання, стверджуючи, що розвиток дитини відбувається «від поняття до наочного уявлення» [4, 322]. Експериментальні педагогічні дослідження дали змогу Е.Мейману дійти висновку, що наочне навчання повинно відповідати віковому ступеню розвитку дитини, її індивідуальним особливостям, а наочне навчання як метод пропонувався для використання експериментальною педагогікою для навчання мовлення, читання, письма, математики, малювання, ліплення.

Користуючись вищезазначеними принципами й досліджуючи різні методи навчання, експериментальна дидактика ставить перед собою наступні питання: 1) яка саме навчальна мета досягається даними методами; 2) як під впливом цих методів складаються внутрішні дії дитини, працюють розумові сили, формуються морально-етичні якості. Дослідивши й знайшовши відповідь на ці питання, експериментальна дидактика прагнула пояснити та обґрунтувати цінність різних методів навчання й науки. Дослідження першого виду Е.Мейман визначає як синтетично-матеріальні, дослідження другого – аналітично-формальні дидактичні експерименти. Для обґрунтування експериментальної дидактики вчений надає перевагу дидактичним експериментам другого виду оскільки вони пояснюють ефект різних методів, аналіз діяльності учня уможливорює встановити подальший вплив певного методу. Таким чином, аналітично-дидактичний експеримент має для експериментальної дидактики переважне значення, бо завдяки йому експериментальним способом результати навчання можуть бути дидактично обґрунтовані й використані на практиці [4, 39–40].

Характеризуючи значення Е.Меймана як вченого, необхідно зазначити його філософсько-світоглядну позицію. Його погляди стосовно дидактичних питань експериментальної педагогіки відзначаються інтелектуалізмом, значною мірою волонтаризмом та індивідуалізмом. І хоча підхід експериментальної педагогіки до дослідження носив здебільшого механістичний характер, а теорія Е.Меймана не

становить завершеної наукової педагогічної системи, то не можна не відзначити заслугу цього дослідника як дидакта, котрий прагнув з позицій емпірично педагогічного дослідження обґрунтувати основні дидактичні принципи педагогіки – природовідповідності, цілевідповідності, активності, наочності навчання для оптимального розвитку дитини та школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б., Педагогіка: теорія та історія, К.: Вища школа, 1995.
2. Козак Б. Експериментальна педагогіка як джерело формування інноваційної культури педагогів // Вісн. Прикарпат. ун-ту. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип. 3. – С. 21 – 28.
3. Мейман Ернст. Лекції по експериментальной педагогике, перевод с нем. Ч. 3, 3-е изд., М., 1917.
4. Мейман Ернст. Очерк экспериментальной педагогике, пер. с нем., 2.изд., М. 1922.
5. Hopf Caroline, Die experimentelle Pädagogik: empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn /Obb. : Klinkhardt.
6. Meumann Ernst, Anleiten zu praktischen Arbeiten in der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik, Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, Band XIII, 1912.
7. Müller Paul, Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik, Bazenheid, 1942.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Степаненко Алла Вячеславівна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Тетяна СТРИТЬЄВИЧ (Кіровоград)

У статті розкривається сутність «професійного саморозвитку», його складові характеристики та психолого-педагогічні умови.

Протягом третього тисячоліття людство постало перед необхідністю пошуку ефективних способів розв'язання комплексу екологічних, економічних, технологічних, соціальних проблем, сама наявність яких уже наприкінці ХХ століття актуалізувала проблему якості освіти.

Звернемося до положень Національної доктрини розвитку освіти України, документа, який визначає стратегію й основні напрями розвитку освіти в першій чверті нового століття. Щоб розв'язати поставлені стратегічні завдання, необхідно реалізувати головну мету української освіти – створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України.

Якісна освіта є головною метою сучасних і майбутніх перетворень. У цьому розумінні вона має задовольняти ті вимоги, що висуває до кожної особистості швидко змінюване суспільство. З одного

боку, знання стали більш доступними, з іншого – жоден навчальний заклад неспроможний надати ідеальну освіту на все життя. Тобто набуття нових знань, умінь і навичок є необхідним й обов'язковим для кожної людини впродовж усього життя. Тому останнім часом світова педагогіка значною мірою активізувала дослідження, спрямовані на створення освітньої технології, яка розв'язала суперечності між невпинно зростаючим обсягом знань та обмеженими можливостями мозку людини. Навчальний процес потрібно переорієнтувати на формування в студентства бажання вміти самостійно оволодівати знаннями, використовувати літературу, інші джерела інформації, не порушуючи позитивних досягнень фундаментальності професійної освіти. Не менш важливо навчити застосовувати набуті знання в повсякденному житті, виробити вміння критичного ставлення до отриманої інформації. Тому застосування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій має неабияку цінність, оскільки таке навчання й виховання особистості є максимально

можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку та самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя зайняв важливе місце серед актуальних проблем педагогіки й розглядався в працях Н.В. Кінчук, О.О.Климова, А.М. Макарової, С.О. Смирнова, І.Ф.Харламова. У дисертаціях висвітлено проблеми розвитку особистості (М.Б.Ценко), професіоналізму педагогічної діяльності (І.Д.Багаєва), визначення психолого-педагогічних факторів підвищення професіоналізму викладача вищої школи (В.В.Панчук), досліджувалися також педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя інформатики (Т.В.Тихонова), формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів (О.Ткачук)

Комплекс нормативних документів для розробки Державного стандарту вищої освіти України визначає однією з головних виробничих функцій майбутнього вчителя професійно-особистісне самоудосконалення. Забезпечення професійного зростання формується, спираючись на систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя та гуманістичну спрямованість професії педагога, для вміння розвивати й підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, користуючись засобами діагностики власних здатностей і здібностей до даної професії, і вносити корективи в цілі й завдання професійної життєтворчості. На основі знання характеристик основних детермінант розвитку професійних якостей учителя, та усвідомлюючи вимоги до виконання професійних обов'язків, спираючись на результати самодіагностики, треба вміти визначати особливості індивідуального стилю роботи й скласти програму професійно-педагогічного самоудосконалення, самостійно добираючи відповідні методи й засоби роботи над собою. Ґрунтуючись на знаннях про основні принципи, методи та засоби професійно-педагогічного самоудосконалення, потрібно вміти здійснювати професійне самовиховання та самоосвіту з метою професійного зростання у постійно змінній педагогічній дійсності.

Питання саморозвитку майбутнього вчителя стає особливо актуальним саме зараз, коли в суспільстві виникла потреба в особистості педагога, здатного до постійного духовного самовдосконалення, самореалізації та активної педагогічної творчості. У сучасному суспільстві особистість повинна виявляти себе дуже самостійною, орієнтуючись головним чином на власні сили. Тому сфера освіти є галуззю найбільших надій розвитку суспільства, але й найбільших проблем, якщо говорити про особистість, орієнтовану на саморозвиток і самовдосконалення, про безперервність освіти. Така соціальна ситуація стала своєрідним соціальним замовленням для розпитку *акмеології* – науки про цінність особистості, її самовдосконалення й здатність найефективніше

здійснювати свою професійну діяльність, соціальну роль і взагалі жити повноцінним життям.

Акмеологія (від грец. акме – вершина, пора цвітіння) визначається як наука, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності й феномени розвитку людини на стадії її зрілості й особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку.

Метою акмеології є вдосконалення людини, допомога в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку, гуманізація цього розвитку. У наш час у теоретичних акмеологічних дослідженнях зроблено спробу сформулювати та обґрунтувати акмеологічні закони: індивідуально-професійного розвитку та примноження особистісного потенціалу й самовираження особистості в професії, що встановлює взаємозв'язок між процесом становлення професійної майстерності й формуванням особистісної цілісності. Відзначається, що рушійною силою індивідуально-професійного розвитку виступають різні суперечності між перспективним, потенційним і наявним. Розкривається зміст індивідуально-професійного розвитку в контексті зміни співвідношення індивідуалізації та соціалізації, збільшення потенціалу, зміни мотиваційно-змістовної і споживчої сфер особистості, розширення об'єктних і предметних сфер діяльності, підвищення психологічної культури та ін. Закон самовираження особистості в професії описує процеси й механізми професійного самовизначення, самоутвердження, самореалізації, професійного образу «Я» та індивідуально-професійного зростання в контексті самовираження особистості в професії [1, 26].

В акмеологічному розумінні головним змістом розвитку повинна стати прогресивна й гуманістична самоактуалізація та самореалізація особистості. А. Маслоу подає вичерпну психологічну характеристику людей, які самоактуалізуються, відзначаючи такі їхні особливості: більш ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота й природність; зосередженість на проблемі; незалежність і потреба в самотності; автономія: незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; пікові та містичні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору.

На нинішньому етапі розвитку акмеології її основною категорією є категорія професіоналізму. У повсякденному розумінні поняття професіонал пов'язується із самим фактом належності до якої-небудь професійної діяльності. Акмеологія дотримується зовсім інших позицій. А. Бодалев відзначає: «Професіонал — це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками: розуму, волі, почуттів, що утворюють стійку структуру й допомагають йому на високому рівні продуктивності

виконувати ту діяльність, у котрій він зарекомендував себе як великий фахівець». Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі, які ґрунтуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних завдань, що уможливорює здійснювати діяльність із високою й стабільною продуктивністю. Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. Таким чином, професіоналізм особистості та діяльності — це, образно кажучи, два вияви одного явища, категорії, що перебувають в діалектичній єдності. І, як свідчать результати акмеологічних досліджень, розвиток професіоналізму у фахівців різних професій здійснюється за подібними закономірностями, що пов'язані з формуванням системи найважливіших властивостей і вмінь, названих акмеологічними інваріантами професіоналізму. Як зазначає В. Зазикін, професіонали високого класу, незалежно від виду їхньої професійної діяльності, мають певну подібність, що виявляється в особливостях регуляції їхньої діяльності, ступеня розвиненості певних індивідуально-професійних якостей, психологічних механізмів стимулювання творчої діяльності. Акмеологічні інваріанти професіоналізму – це основні якості й уміння професіонала (чи в ряді випадків необхідні умови), що забезпечують високу стабільну ефективність діяльності незалежно від її змісту й специфіки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму виявляються також і у внутрішніх спонукальних причинах, що забезпечують активний саморозвиток фахівця, реалізацію його творчого потенціалу.

Досягнення професіоналізму в акмеологічному розумінні пов'язане не тільки з досягненням професійної майстерності, але й із розвитком найважливіших індивідуально-професійних якостей (цілеспрямованості, ініціативності, організованості та ін.), рис характеру (завзятості, наполегливості, послідовності), інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу з особистості та її моральним удосконаленням. Тому становлення справжнього професіонала та його професіоналізму завжди пов'язане з індивідуально-професійним розвитком.

Індивідуально-професійний розвиток – це процес формування особистості, який здійснюється в саморозвитку, професійній діяльності та професійних взаємодіях [1, 56]. На думку А. Бодалева, прогрес особистісного розвитку означає: зміну мотиваційної сфери особистості, у якій сильніше, ніж раніше, починають знаходити своє відображення загальнолюдські цінності; зростання вмінь на рівні

інтелекту спланувати, а потім здійснити на практиці саме ті діяння й ті вчинки, що відповідають духу названих цінностей; поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають виявляти самостійність і здійснювати діяння відповідно до цих цінностей; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних та слабких сторін і ступеня своєї готовності до нових більш складних дій та відповідальних вчинків.

Педагогічна акмеологія вивчає механізми досягнення індивідуальної та колективної діяльності, пов'язаних із розв'язанням педагогічних завдань, досліджує поетапне становлення викладача, мотиви професійних досягнень, траєкторії досягнення професіоналізму в педагогіці, звертає увагу на те, як людина в процесі засвоєння соціальних і професійних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму й зрілості з урахуванням неповторного поєднання своїх потреб, можливостей і здібностей. Щоб створити передумови для подальшого професійного зростання, передусім, слід підвищувати рівень антиципації: люди повинні не тільки добре передбачати те, що пов'язане з їхньою професійною діяльністю, і думати тільки про нинішній день, але й про те, що буде післязавтра, до чого призведе їхня діяльність і стосунки, як будуть жити їхні нащадки. Кожен свій вибір чи рішення вони повинні переглядати крізь призму найближчих і віддалених наслідків не тільки для себе особисто, але й населення регіону, країни. Зробити це непросто через сильну інерційність мислення та звички переадресовувати відповідальність.

Професіоналізм діяльності не є деяким “застиглим” утворенням. Про професіоналізм діяльності можна говорити тільки тоді, коли система знань, умінь і навичок постійно поповнюється й збагачується, коли розширюється діапазон розв'язуваних професійних завдань, коли зростає ефективність діяльності, а сама вона набуває все більш творчого характеру й стає самоорганізованою.

Розуміючи поняття «професійний розвиток» та «професійний саморозвиток» майбутнього вчителя О.М. Пехота виділяє суб'єктність процесу професійного саморозвитку студента та є усвідомленим цілеспрямованим самовдосконаленням для досягнення високих результатів у сьогоденні (у період педагогічної практики), майбутній професійній діяльності. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, на думку автора, характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вміти його регулювати. Сприйняття себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу

упродовж педагогічної практики, професійний саморозвиток майбутнього вчителя можна уявити як діяльність щодо професійно-особистісного самовдосконалення, яка має певну структуру [5, 57].

Комплексним вираженням професіоналізму викладача є його педагогічна культура — високий ступінь розвитку особистих якостей і підготовки, що відповідають специфіці викладацької, по суті, педагогічної роботи і що забезпечують максимально можливу її ефективність. Твердження К.Ушинського, що педагог живе доти, поки навчається, у сучасних умовах набуває особливого значення. Саме життя винесло на порядок денний проблему професійного саморозвитку педагога. А. Дістервег писав, маючи на увазі вчителя: «Він лише доти здатний насправді виховувати й навчати, доки сам працює над своїм власним вихованням й освітою».

Вивчення творчої спадщини сучасних вчених свідчить, що одними з перших дали визначення та обґрунтування відмінні ознаки феномену «професійний саморозвиток педагога», поняття «саморозвиток» в різних площинах:

- з позиції синергетичного підходу (С.М.Князева, С.В. Кульневич, А.Ф. Миленко, М.О. Опеков, С.С. Шевельова та ін.);

- з позиції суб'єктивного підходу (Т.Н. Березіна, І.Д. Бех, В.Г. Маралов, Є.І. Ісаєв, В.І.Слободчиков, О.О.Тихомиров та ін.).

Так, С.В. Кульневич під саморозвитком будь-якої системи (освіта, свідомість, особистість) розуміє її внутрішню спроможність щодо випрацювання в собі, надбудовання в себе нових якостей, які необхідні для виживання. При цьому вважається, що саморозвиток системи відбуватиметься тільки при наявності таких умов:

- стара система повинна перебувати у кризовому стані, тобто переживати критичний момент, коли її сталі структури вже не можуть упоратися з виконанням нової ситуації;

- для запуску механізму самореалізації її внутрішнє джерело повинно житися ззовні;

- нова структура в процесі своєї еволюції та відхилень повинна самостійно «вижити» задля досягнення певної усталеності;

- наявність відповідного зовнішнього живильного середовища для вияву внутрішніх джерел саморозвитку.

Як зазначає С.В.Кульневич, основними компонентами діяльності особистості, яка розвивається, виступають її цілі, зміст, що має особистісно-ціннісний зміст і технологічні засади, що трансформують зміст у самокерівництво через синергетичні орієнтири, умови та принципи. Серед останніх виокремлюються принципи суб'єктності, додатковості, відкритості [2, 50-54].

З позиції суб'єктивного підходу під саморозвитком розуміють, по-перше, фундаментальну здатність людини ставати й бути дійсно суб'єктом свого життя, перетворювати власну

життєдіяльність у предмет практичного перетворення. По-друге, одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини, у тому числі і з його переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком способів самовизначення у процесі її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє себе, будує себе, осягає сенс свого існування.

Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення [6, 65].

Для аналізу «саморозвитку» найбільш загальним є поняття життєдіяльність як процес вибору мети діяльності й поведінки людини. Але суб'єктом саморозвитку людина стає тільки тоді, коли вона більш-менш усвідомлено починає ставити цілі щодо самоутвердження, самовдосконалення, самореалізації, тобто визначати перспективи того, до чого вона рухається, що бажає чи, навпаки, не бажає змінювати в собі. Іншою характеристикою саморозвитку є активність особистості, що може бути соціальною активністю чи соціальною реактивністю. Необхідним атрибутом соціальної активності є свідомість і самостійність, що зміцнюють позиції особистості як суб'єкта саморозвитку.

Важливою характеристикою саморозвитку є також рівень розвитку самосвідомості, здатності до самопізнання. Розвинута здатність до пізнання органічно вплітається в процес самотворення особистості, визначення перспектив, способів і засобів саморозвитку. Особливості та закономірності саморозвитку не можна зрозуміти повною мірою без аналізу внутрішнього світу людини, оскільки саморозвиток – це одна із складних форм внутрішнього світу, у тому числі й з перетворення внутрішнього світу. Саморозвиток здійснюється в межах життєдіяльності людини в процесі вияву активності. Людина зумовлює здатність робити особистісний вибір на основі пізнання себе [3, 33].

Саморозвиток – безперервний процес, у якому під впливом визначених мотивів ставляться й досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе. Є безліч термінів, що фіксують різні нюанси процесу саморозвитку: самопрезентація, самовираження, самоутвердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація. Перша частина всіх цих складених понять “само” указує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина. В. Маралов до найбільш важливих форм саморозвитку зараховує самоствердження, самовдосконалення й самоактуалізацію. “Самоутвердження дає можливість заявити про себе повною мірою як про особистість. Самовдосконалення виражає прагнення наблизитися до деякого ідеалу. Самоактуалізація – виявити в собі певний потенціал і використувати його в житті. Усі три форми тісно пов'язані одна з одною” [4].

Самоствердження – це специфічна діяльність у межах саморозвитку з виявлення, підтвердження своїх

певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки й діяльності. Результатом самоутвердження є відчуття людиною своєї потреби, корисності.

Самовдосконалення – це процес свідомого керування розвитком особистості, своїх якостей, здібностей. Як завжди, ідеал недосяжний, але тенденція до розвитку надає осмисленості життю, насичує його повнотою, стійкістю й визначеністю. В основі прагнення до самовдосконалення, до особистісного зростання лежить відповідна потреба, на основі якої формуються мотиви самовдосконалення (граничним є мотив самореалізації), мотиви особистісного зростання. Самовдосконалення необхідне для того, щоб найповніше реалізувати себе в цьому житті, а через самореалізацію зрозуміти й знайти зміст свого існування, сенс життя. Метою самовдосконалення є досягнення більш значущих результатів, ніж ті, яких досягнуто раніше; прагнення бути кращим, ніж ти був. Засобами самовдосконалення є засоби самовиховання, до яких належать змагання із собою, самозобов'язання, самопокарання та ін. До результатів самовдосконалення належать, насамперед, задоволення собою, своїми досягненнями, задоволення життям, діяльністю, стосунками з людьми.

За визначенням автора теорії самоактуалізації А. Маслоу, самоактуалізація – це вміння людини стати тим, ким вона здатна стати, тобто вона зобов'язана виконувати свою місію – реалізувати те, що в ній закладено, у відповідності до власних вищих потреб. Згідно з А. Маслоу, потреба в самоактуалізації є вершиною в ряді потреб людини, вона не може виникнути й бути реалізована, якщо не реалізовані потреби нижчого порядку. Мета самоактуалізації полягає у тому, щоб досягти повноти відчуття життя. І якщо людині вдається самоактуалізуватися й самореалізуватися, то вона отримує вище задоволення собою і своїм життям. У процесі самоактуалізації впритул сходяться дві лінії людського буття – самопізнання й саморозвиток: максимально пізнати себе, щоб мати основу для самоактуалізації як здатності найповніше використовувати свої можливості, реалізувати себе. Таким чином, саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, що може йти в різних напрямках (позитивному й негативному) з погляду відповідності зразкам та ідеалам, які виробило людство.

З науковою поглядом значення самопізнання найповніше розкривається в психології. Тут висвітлюються різні і грані змісту самопізнання. Наприклад:

- самопізнання є умовою психічного й психологічного здоров'я особистості;
- самопізнання – засіб знаходження внутрішньої гармонії;
- самопізнання – єдиний шлях для саморозвитку особистості, її самореалізації.

Особливою значення проблема самопізнання набуває в гуманістичній психології. Самопізнання тут

розглядається як необхідна умова саморозвитку особистості, її самоактуалізації, тобто здатності стати тим, ким вона здатна стати. Відповідно до концепції К. Роджерса, у людини виділяються дві складові: Реальне-Я та Ідеальне-Я, а також Соціальне оточення, яке не належить людині, але дуже впливає на неї. Реальне-Я – це система уявлень про себе, свої почуття, думки, прагнення та ін. Ідеальне-Я – це, те, ким людина хотіла б бути, її досвід і глибинні переживання. Соціальне оточення це все те, що нав'язується людині збоку: норми, цінності, погляди тощо.

Самопізнання – це засіб оволодіння власним досвідом, глибинними переживаннями, і в результаті – засіб бути самим собою. Необхідно усвідомити, як особистість сприймає себе, як її сприймають інші. Через самопізнання людина стає здатною до особистісного зростання, самовдосконалення й самоактуалізації, “при яких тільки й можлива повнота життя, відчуття радості життя, усвідомлення сенсу життя”. Самопізнання репрезентує специфічну пізнавальну діяльність, що може бути описана через характеристику цілей, мотивів, способів і результатів. Своєрідність самопізнання як процесу може бути подане таким чином: виявлення, фіксація, аналіз, оцінка, прийняття. Спочатку ми виявляємо в собі якусь рису, наприклад, невпевненість. Цей момент дуже важливий, без виявлення самопізнання позбавляється змісту. Але знайти в собі якусь особистісну рису недостатньо, важливо її зафіксувати у свідомості. Наступний крок – це аналіз цієї риси, завдяки якому встановлюються причинно-наслідкові зв'язки. Знайшовши й зафіксувавши в собі невпевненість, треба зрозуміти, у чому її причина. З якими іншими якостями (тип темпераменту, доброта та ін.) вона пов'язана? Далі ми оцінюємо ту чи іншу якість, порівнюючи її з деяким ідеальним зразком, що самі собі створюємо, або із загальноприйнятими й засвоєними нами зразками. І нарешті, настає акт прийняття чи неприйняття цієї якості. Отже, “самопізнання як процес – це виявлення в собі яких-небудь якостей, особистісних і поведінкових характеристик, фіксація їх, всебічний аналіз, оцінка й прийняття” [4, 28].

Інтенсивність, глибина, обґрунтованість самопізнання залежать від багатьох якостей особистості, зокрема, від таких, що визначають спрямованість особистості. Наприклад, до них належать екстраверсія та інтроверсія. Інтроверт – людина, орієнтована на внутрішній світ, для неї значущі її власні переживання, мрії, і тому її самопізнання здійснюється у сфері власною внутрішньою світу. Екстраверт – орієнтований на зовнішній світ і тому його самопізнання проходить у сфері пізнання себе в зовнішньому світі. Зрозуміло, це не означає, що екстраверт не здатний до самопізнання внутрішнього світу, мова йде тільки про пріоритети, які обирає людина. Різні люди мають різну здатність до самопізнання. Здатності до самопізнання – це такі особистісні характеристики, що дають можливість

швидко, якісно, всебічно й адекватно пізнати себе. Як і всяку здатність, здатність до самопізнання можна розвивати.

Необхідно зазначити, що людина, яка прагне до саморозвитку на основі глибокого пізнання своєї особистості, будує свій життєвий шлях більш цілеспрямовано і, як завжди, домагається більших результатів та реалізує себе більшою мірою.

Таким чином, питання професійного саморозвитку майбутнього вчителя стає особливо актуальним саме зараз, коли в суспільства виникла потреба в особистості педагога, здатного до постійного духовного самовдосконалення, самореалізації та активної педагогічної творчості.

Для реалізації процесу професійного саморозвитку необхідні певні умови, серед яких ми виділяємо:

- соціально-педагогічні (які полягають у відповідності між вимогами суспільства до професійних та особистісних якостей фахівця та реальними можливостями педагогічної системи забезпечувати ці очікування);

- організаційно-педагогічні (які пов'язані з організацією педагогічного процесу у вищому навчальному закладі та з особистістю викладача);

- індивідуально-творчі (які полягають у забезпеченні теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів саме до процесу професійно-творчого саморозвитку).

При реалізації процесу професійного саморозвитку майбутній учитель проходить деякі віхи, що характеризуються якісними змінами його особистості:

1. Адаптаційний етап – характеризується пасивністю особистісних та професійних змін, звернення лише на пристосування до навколишніх умов.

2. Рефлексивний етап – характеризується виявом активної самосвідомості й системного самопізнання особистості, появою професійних переконань.

3. Організаційний етап – свідомо самоорганізація та саморегуляція особистісних і професійних змін студентів, цілеспрямованість, розвинутість волі.

4. Творчий етап – підвищення рівня професійної мотивації й автопедагогічної активності особистості, що виражається в заглибленій професійно-творчій самоосвіті.

5. Етап самореалізації – характеризується досягненням поставлених особистістю цілей, розв'язанням визначених завдань і проблемних ситуацій, матеріалізацією професійних умінь, знань, здібностей і можливостей студента, професійно-особистісним самоутвердженням і самозадоволенням своїм зростом і творчим потенціалом.

Саморозвиток потенційних можливостей і внутрішніх ресурсів особистості, інтенсифікація творчого початку студентів, їхня повноцінна самореалізація в навчально-професійній і майбутній

професійній діяльності є логічним наслідком становлення нових цінностей освіти. Процес перетворення й удосконалення сучасної педагогічної системи припускає пошук нових ідей, технологій, форм та методів організації навчального процесу у вищому закладі освіти з метою професійно-творчого саморозвитку особистості на основі її внутрішніх мотивів, системи цінностей і професійних цілей. Важливим моментом особистісно-орієнтованої освіти є створення і впровадження спеціальних моделей і програм, що забезпечують реальну можливість побудови й реалізації індивідуальних траєкторій професійно-творчого саморозвитку, що стимулюють активність особистості в оволодінні методами й засобами здійснення даного процесу, необхідних для розкриття індивідуальності, духовності, творчого початку, які сприяють професійному становленню та самоздійсненню.

Таким чином, процес професійного саморозвитку майбутнього вчителя є необхідною інтегрованою частиною змісту сучасної вищої освіти. Він дає змогу сформувати особистість учителя-професіонала в рамках нової гуманістичної парадигми освіти, коли на перше місце виходить самореалізація людини (тобто реалізація себе в діяльності), особистісне та професійне зростання.

Сьогодні необхідним є формування в майбутніх учителів такої системи цінностей, яка відкриває простір для розвитку особистості творчої, вільної, здатної до самостійного, відповідального вибору. Саме такий фахівець сприятиме розв'язанню складних проблем національної освіти на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України в умовах переходу до демократичної політичної системи та ринкових відносин, коли діяльність вчителя наповнюється якісно новим змістом, пов'язаним із ускладненням соціальних завдань виховання молоді, демократизацією навчально-виховного процесу, створенням суб'єкт-суб'єктивної парадигми освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Деркач П., Зазыкин В. Акмеология: Учебное пособие. СПб: Питер., 2003.– 256с.
2. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепции до технологий: учебно-практ. пособие. – Ростов-на-Дону: Творч. центр «Учитель», 2001.– 160с.
3. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посіб – Дон. НУ, 2003. – 336с.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия.2002. – 256с.
5. Піхота Є.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа,1997.– 281с.
6. Слободчиков В.І. Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.:Шк. пресса, 2000.– 320с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрільсевич Тетяна Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

ДУХОВНІСТЬ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДСТВА

Ірина ТАРАН (Кіровоград)

У статті розглядається роль духовно-морального розвитку в становленні особистості.

Український народ вступив у нову еру історичного розвитку. Разом з перспективами вільного спрямування держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, котра максимально враховує національні риси, традиції і самобутність українського народу. Тривалий час вона нехтувалася, заборонялася завойовниками України, а в останні десятиріччя взагалі була відкинута й замінена так званою системою комуністичного виховання. Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції українського народу, національна система виховання поступово відроджується. Сучасна її модель ураховує такі важливі особливості сьогодення, як перехід України від соціалістичних відносин до ринкових, національне відродження усіх сфер життя українського суспільства й процес розбудови самостійної, незалежної держави.

Актуальність цієї роботи полягає у тому, що у пошуках нової системи виховання на перший план висуваються гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її розвиток. Такий підхід передбачає визначення кожної особистості як унікальної, її прав, ставлення до неї як суб'єкта власного розвитку. І сьогодні в умовах розбудови національної системи освіти України не можна не враховувати очевидне. Впроваджуючи систему виховання, засновану на народності, родинності, не можна не звертати увагу на таку істотну рису, як релігійність, формування моральної свідомості на засадах християнської етики.

Окремі аспекти цієї проблеми вже були предметом вивчення та аналізу. Проблема запровадження християнських цінностей у систему освіти й виховання розглянута в працях Н.І.Кочан, А.Є.Ліхачева, О.В.Матвієнко, К.Б.Сигова, С.П.Фокіна, В.М.Хайруліної. Такі науковці, як М.Б.Євтух, Т.Д.Тхоржевська у своїх працях висвітлювали питання гуманізації процесу виховання за допомогою християнської етики, проблеми виховання школярів у світлі християнського вчення.

Отже, об'єктом цієї статті треба вважати процес впливу духовно-морального розвитку на становлення особистості молодшого школяра. Предметом пропонованої роботи є створення умов для духовно-морального розвитку особистості. Мета статті полягає у висвітленні причин, мотивів і способів формування кращих здібностей та якостей дитини.

Наше суспільство довгий час розвивалося на колишньому атеїстичному підґрунті. Педагогічні ідеї

довгий час ґрунтування на тому, що, з одного боку, людина проголошувалася самодостатньою особистістю, здатною розв'язувати свої проблеми та вершити свою долю, а з іншого – людина не мала власного вибору. Вона програмувалася як істота, інтереси та цінності якої повністю збігалися із системою цінностей, закладених на підвалинах імперської політики.

Однак, оцінивши внесок радянського виховання в історичний розвиток педагогіки взагалі, розширимо горизонти науково педагогічного мислення. З історії світової педагогіки ми знаємо, що релігія є могутнім чинником становлення педагогічних поглядів, що в певний момент свого історичного розвитку людство сповідувало ідеї гуманізму у вихованні. Ці ідеї полягають у створенні умов для формування кращих якостей та здібностей дитини, вдосконалення джерел її життєвих сил. Гуманізуються взаємини між вихователями й вихованцями, виявляється повага до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї. Гуманізація процесу виховання також передбачає формування гармонійної, гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної. Ми повинні чітко усвідомлювати, що віра в людину лежить в основі християнства, так само, як і в сучасній педагогічній науці. І тому слід урахувувати такий незаперечний факт у процесі виховання підростаючого покоління, а особливо у формуванні духовності та моральних якостей молодшого школяра. У формуванні духовності провідне місце посідає світогляд як узагальнена система поглядів на світ і на своє місце в ньому, розуміння сенсу життя. Світогляд є визначальним у житті людини, спрямовує її поведінку, пізнавальну й творчу діяльність, приводить у систему здобуті знання, враження, спостереження. Світогляд, який виявляється у поглядах, ідеалах особистості, її наукових знаннях, може бути найбільш повно сформований, правильно сприйнятий за умови найтіснішого його зв'язку з народним, національним світоглядом, який у нашого українського народу є інтровертивним. Інтровертивними народами вважають творців культури, схильних заглиблюватись у духовно-моральні пошуки, естетичну творчість. Свої інтровертивні духовно-моральні пошуки український народ пов'язував з християнськими моральними цінностями – любов'ю до ближніх, богообраністю страждальців. Зокрема, М.Костомаров зазначав, що українці „глибоко релігійний народ у найбільш широкому смислі цього слова”, що в нього переважають сильне почуття „все присутності Бога”, таємні роздуми про промисел, про себе, сердечний потяг до духовного, таємничого світу народовладдя, гуманізму, народної моралі та естетики, які найбільш повно розкриті у народній міфології, фольклорі,

календарно-сімейній обрядовості. Значне місце у формуванні людини посідає родинно-побутова культура, у якій найбільш повно закладені норми стосунків у сім'ї, виховання шанобливого ставлення до батьків, жінки-матері, дідуся, бабусі. Зміст родинно-побутової культури сприяє збереженню рідної мови, традицій, історії родоvodu, забезпечує духовну єдність поколінь, неперервність минулого, сучасного і майбутнього нації, суспільства загалом.

Формування духовності тісно пов'язується з релігійними традиціями. Відомо, що кожна релігія більшою чи меншою мірою взаємодіє з культурою відповідного етносу. Саме так, поступово, із запровадженням християнства на Русі йшов процес його етнізації. Крім релігійних свят та обрядів, що прийшли з Візантії у Київську Русь, з'явилося немало нових, у яких уже християнство набувало національного забарвлення. Віра виховувала повагу молоді до старших, патріотичні почуття, милосердя, регламентувала доброзичливі норми стосунків між людьми, тривалий час залишалася духовною скарбницею українського народу.

Також тісно пов'язується з релігією утвердження загальнолюдських моральних цінностей: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності. При цьому має вагу не тільки просвітницька діяльність, а й перетворення моральних знань, які набуває дитина, у її переконання, стійкі моральні почуття і вчинки. Ефективність морального виховання значно зростає у разі його опори на народну мораль, традиції, звичаї, обряди, які містять у собі високі моральні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, несуть могутній моральний потенціал, спрямований на виховання особистості.

Визначальною умовою виховання особистості дитини є передача їй духовної спадщини народу, його моральних ідеалів. Український виховний ідеал формувався на ґрунті народних моральних цінностей.

Традиційно виховна діяльність була зорієнтована, головним чином, на досягнення християнсько-національного виховного ідеалу. У центрі уваги стояла й стоїть особистість дитини, її самоцінність. Головними засадами розвитку особистості є усталені моральні норми народу як частка загальнолюдських цінностей. Український менталітет і духовність ґрунтуються насамперед на гуманістичних принципах, моральних цінностях, в основі яких лежать прагнення гармонії з природою, християнські чесноти.

Виховання гуманних якостей – важливе завдання батьків і вчителів. Доброта, чуйність, турботливість, уважність, любов до всього живого – засади гуманізму та милосердя. Виховуючи в дитини ставлення до навколишнього, не менш поважливе, ніж до власної особистості, тим самим започатковуємо найкращі якості в дитячій душі.

Одним із гуманістичних виявів у стосунках людей є доброта: піклування про потреби, запити та бажання інших, уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем,

ввічливе спілкування з оточенням. Доброта тісно пов'язана з такими моральними якостями, як доброзичливість, чуйність, довіра та благородство, вдячність та співчуття. Чуйність – здатність до переживання, хвилювання, вміння поділити чужі радощі, горе, біль. Це передумова виховання у людини милосердя. Дитина має навчитися рахуватися з іншим людьми, вміти розрадити їхнє горе, підтримати добрим словом, радіти чужим успіхам.

Доброзичлива людина бажає добра іншим, ставиться до них прихильно, вміє приязно спілкуватися, бути ввічливою, довіряє іншим. Довіра ґрунтується на впевненості в порядності, чесності, сумлінності та правильності дій іншої людини. У вихованні довіри виявляється в тому, що батьки, вчителі поважають дітей і щиро переконані в їхніх можливостях. Висловлюючи впевненість у позитивних рисах та особистих досягненнях дитини, вчителі, батьки спонукають її до виправдання довіри. У дітей зростає почуття власної гідності, бажання вдосконалюватися.

Вияв довіри обов'язково передбачає висунення вимог до дитини та врахування всіх її хиб. Діти мають бути впевнені, що всі їхні дії помічаються. Справедливість і доброзичливість батьків та вчителів створюють передумови для виникнення у дітей бажання бути гідними виявленої до них довіри.

Душевна чуйність або черствість зароджуються та формуються в дитини в основному під впливом сім'ї. Байдужість стає властивістю характеру дитини, пов'язується з такими негативними якостями, як егоїзм, індивідуалізм, егоцентризм. Егоїзм – яскравий вияв себелюбства, коли тільки власні прагнення та інтереси визнаються цінними і їм надається абсолютна перевага над іншими. Джерелом формування цієї антигуманної якості знову є хиби сімейного виховання, коли батьки прагнуть задовольнити всі примхи дитини, не залучають її до сімейних справ і турбот, не стимулюють її активну участь у різноманітній діяльності на користь інших. Аби запобігти егоїзму, батькам, вихователям та вчителям слід учить дитину так осмислювати, відчувати й сприймати події повсякденного життя, щоб чітко виявлялися зв'язки з усіма членами родини, однокласниками, друзями, а згодом – суспільством, народом; пробуджувати чуйність до друзів і рідних, готовність завжди допомогти знайомим і незнайомим.

Егоїзм може викликати формування егоцентризму – сконцентрованості особи на власних почуттях, цінностях і цілях. Він ґрунтується на нерозумінні інших людей, на тому, що особа неспроможна стати на позицію співрозмовника, зрозуміти мотиви й логіку його поведінки. Подолання егоцентризму будується на вмінні розуміти причини й мотиви поведінки інших, оцінювати навколишній світ і події з погляду інших людей.

У сучасному житті досить часто спостерігається жорстокість, невміння відчувати чуже горе, біль, біду тощо. Дитина не завжди має на меті злі наміри, вона може діяти несвідомо, не уявляти, до чого можуть

привести її дії. Причинами жорстокості стають недоліки сімейного виховання, а також оточення, у якому перебуває дитина (дитячий садок, школа). Подолати ці вияви в дитини можна, створивши атмосферу, де будуть панувати доброта, чуйність, уважність. Так, наприклад, одним із проявів уважності є чемне ставлення до оточення. Дітей необхідно вчити правильно вживати ввічливі слова: добридень, будь ласка, перепрошую, дякую, на здоров'я, будьте здорові та інші. Особливу увагу треба звертати на те, щоб навчити їх розмовляти з усіма дружнім, доброзичливим тоном, тому що брутальне, різке звертання, вживання у розмові образливих прізвиськ принижує дітей і дорослих, різко погіршує взаємини між людьми. Прояв грубощів характеризує зневажання правил культури поведінки. Приклад культурної поведінки всіх, хто оточує дитину, є найдійовішим засобом застереження її від грубощів. Уміння оцінити ситуацію, у якій відбувається спілкування з дитиною, врахувати всі обставини, які з певних причин ускладнюють взаєморозуміння, – певний шлях до того, щоб випадкова, непродумана грубість дитини не закріпилася в її поведінці. Образа інших – це, насамперед, неповага до самого себе, в цьому необхідно переконати дитину, яка в брутальній поведінці вбачає засіб довести свою зверхність над іншими.

Корисно навчити дитину уявляти себе на місці іншої людини, у її ролі. Тоді легше перебороти пасивність, перейти від бездіяльного співчуття до співпереживання, тобто надання допомоги. Дитина має засвоїти, що уважне й шанобливе ставлення, доброта завжди приносять радість навколишнім людям, а брутальність, черствість і байдужість усіма засуджуються.

Останнім часом стало звичним не згадувати про скромність людини. Однак ця моральна якість дуже важлива для встановлення добрих стосунків між людьми. Ця якість характеризує людину з погляду свого ставлення до оточення і до самої себе. Діти мають засвоїти, що скромна людина не похваляється своїми успіхами, не вважає, що вона більше за всіх знає і робить краще за всіх. Добрі вчинки скромна людина здійснює не напоказ, а незалежно від того, будуть чи ні знати про це інші (батьки, друзі, вчителі). Треба навчити дитину не поводити себе зверхньо в спілкуванні, не показувати своєї переваги навіть тоді, якщо на це є підстави. Хвалькуватих не люблять і не поважають у колективі. Скромна ж людина ввічлива зі своїми співрозмовниками, вона щиро цікавиться їхнім життям, радіє успіхам, співчуває невдачам.

Говорячи про скромність, не слід плутати її з нерішучістю та сором'язливістю. Ці якості заважають дитині виявляти ініціативу й самостійність, часто погано впливають на взаємини з іншими людьми, як дорослими, так і дітьми. Щоб перебороти ці недоліки, батькам, вихователям, вчителям треба активніше залучати дитину до різноманітної діяльності, доручати завдання, що потребують самостійного виконання,

поступово зменшуючи допомогу й послаблюючи контроль за виконанням дорученої справи. Впевненість у своїх можливостях і силах, що з'явиться в дитини, зміцнить її рішучість та підвищить активність.

Нерішучість, сором'язливість, невпевненість можуть виникнути й тоді, коли дитину несправедливо карають. Надмірна владність і суворість або неправильні форми покарання часто стають причиною невпевненості дитини у своїх силах і можливостях, погано впливають на формування розкутої, не закомплексованої особистості. Крім цього, звикнувши до покарань, дитина залишається глухою до прохань, порад, на неї значно важче вплинути, тому, обираючи спосіб покарання, треба пам'ятати, що він має бути обґрунтованим, зрозумілим і справедливим, а це може статися лише за точного визначення провини. Не можна застосовувати покарання, які ображають гідність дитини. Вона має чітко усвідомлювати, за що її було покарано. Тільки тоді покарання буде доречним і дасть певні результати.

Важливе значення для моральності особистості має її самосвідомість – усвідомлення людиною самої себе, свого ставлення до власних дій і вчинків, оточення, навколишнього світу. Основою розвитку самосвідомості є спілкування дитини з іншими людьми – дітьми і дорослими під час ігрової, навчальної, трудової діяльності. Порівнюючи себе з іншими, дитина поступово усвідомлює себе, навчається оцінювати свої фізичні й розумові можливості, емоційно-вольові й моральні якості. Виховання самосвідомості здійснюється в основному за допомогою формування умінь правильно аналізувати й оцінювати поведінку, як свою, так і інших, знаходити її мотиви. У процесі становлення самосвідомості в дитини поступово формується совість, сором, гідність, самоповага – якості, які регулюють її поведінку в суспільстві.

Гідною називають людину, яка своєю роллю, своїми знаннями, значенням у суспільстві заслуговує на повагу. Гідність людини – це повага до самої себе, усвідомлення своїх прав, свого суспільного значення. Почуття власної гідності виникає, коли людина відчуває свою особисту цінність. У будь-якій ситуації вона поводить так, щоб не втратити повагу до себе. Однак гідність передбачає не тільки право людини на повагу до себе, а й усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством. Тому в дітей потрібно формувати як внутрішню незалежність, повагу до себе, так і якість, яка контролює їх – свідому дисципліну.

Дисципліна означає певний порядок поведінки. Без неї неможливо домогтися узгоджених дій і порядку. Тому дисциплінованість завжди цінувалася і цінується в суспільстві. Та дисципліна в дітей має підтримуватися не страхом і силовим тиском з боку дорослих, а ґрунтуватися на дитячій самостійності, хоча домогтися цього в молодшому шкільному віці складно. Тому необхідно намагатися формулювати вимоги цікаво, з ігровими елементами, щоб дитина

розуміла значущість правил, що нею виконуються, не тільки для себе, а й для всіх навколишніх.

Коли дитина усвідомлює, що вона приносить певну користь, уміє щось робити добре, контролювати свої дії, поведінку, то в неї виникає повага до самої себе, що і є першою сходинкою у виникненні почуття власної гідності.

У молодшому шкільному віці особливу увагу слід приділяти вихованню чесності, з якою тісно пов'язане вміння дотримуватися своїх обіцянок, завершувати кожну почату справу, виконувати її вчасно й сумлінно. Треба допомогти дітям зрозуміти, що чесна людина вміє дотримуватися слова, виконувати обіцянки, але перш ніж щось пообіцяти, слід подумати, чи ж зможе дотримати слова. Обіцянку чи доручення чесна людина виконує сумлінно, намагається встигнути у визначені строки, справу доводить до кінця, не привласнює собі чужих чеснот. Бути такою людиною не просто. Легковажне ставлення до своїх слів і вчинків, лінощі переборюються дуже важко. Бути сумлінним неможливо без вияву наполегливості та вимогливості до себе, контролю за своїми словами та діями.

Таким чином, розглянуті моральні, духовні та спонукальні до пізнання питання дають нам можливість зробити висновок, що вони тісно пов'язані одне з одним. Необхідно дотримуватися послідовності, поступовості в оволодінні дитиною знаннями, які й будуть формувати особистість.

Отже, розглянувши мету та основні принципи й напрямки формування моральної свідомості, ми бачимо, що кожна з цих спрямованостей має відносну самостійність, однак усі вони тісно пов'язані, доповнюють одна одну й утворюють єдину, цілісну систему морального виховання, спрямовану на формування та розвиток особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Москалець В. Психологічне обґрунтування національної школи. Риси українського національного характеру з погляду духовності// Рідна школа. – 1994, №11, 1995, №1.

2. Исторические монографии и исследования Николая Костомарова. – СПб., 1863. – Т.1. – С.265-273. Москалець В. Психологічне обґрунтування національної школи. Риси українського національного характеру з погляду духовності// Рідна школа. – 1994, № 11, 1995, №1.

3. Доукіна О. Зміст виховання молодших школярів у сучасній українській сім'ї // Початкова школа. – 1997, №5, С.8–19.

4. Пилипчук Л. Пізнаю світ через себе//Початкова школа. – 1997. №5. С.21

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Таран Ірина Миколаївна - аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: формування моральної свідомості в молодших школярів засобами християнської етики.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З МАЙБУТНІМИ МЕНЕДЖЕРАМИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Світлана ТАРАСОВА (Миколаїв)

У статті порушуються проблеми підготовки майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю у вищій школі. Сформульовано поняття педагогічного проектування – як одну із сторін діяльності викладача, її структура. Визначені прийоми навчання економістів, майбутніх менеджерів. Наведені приклади методик проектування навчальних занять.

Мета сучасної освіти згідно із Законом України “Про освіту” інтегративна, оскільки передбачає успішне розв'язання різних завдань: всебічний розвиток особистості; формування творчої, соціально-активної людини, створення умов для інтенсивного розвитку студентів; підготовка висококваліфікованих кадрів для всіх галузей господарства України.

Оскільки соціально-економічний стан держави насамперед залежить від кваліфікації фахівців у будь-якій галузі господарства, то можна не сумніватися, що підготовка майбутніх фахівців з менеджменту залежить від таких факторів:

- глибокого засвоєння знань та формування умінь, навичок;

- сформованості в них таких якостей особистості, як самостійність, цілеспрямованість, відповідальне ставлення до праці, чуйне, толерантне ставлення до людей;

- розвиненої потреби до постійного самовдосконалення;

- упевненості як у звичайних умовах роботи, так і в експериментах.

У державних документах про освіту декларовані дуже важливі для подальшого розвитку суспільства положення. Це пріоритетна спрямованість на загальнолюдські цінності; диференціація освіти й навчання; орієнтація на кращі в освіті зразки (нові педагогічні технології, інтенсифіковані дидактичні системи, демократизація та гуманізація освіти).

Успішне розв'язання цих завдань у вищій школі забезпечить зростання як майбутнього потенціалу суспільства, так і його духовних і матеріальних цінностей. Сьогодні актуально постає питання проектування навчальних занять в умовах сучасної вищої школи.

Навчальній діяльності притаманна єдність трьох станів: помірнього функціонування, підвищеної

продуктивності й оновленого функціонування, в якому синтезується новий навчальний зміст. Педагогічні умови навчального змісту неоднорідні, оскільки один викладач збагачує студентів знаннями про свій власний шлях до істини, а інший — розкриває шлях людства до цієї істини. Процес здобуття нових знань формується певними умовами функціонування, серед яких одне з чільних місць належить проектуванню навчальних занять, формуванню й реалізації творчого задуму педагога.

Реальний зміст освіти залежить від методики проектування навчальних занять, що панує у вищій школі, бо на кожному новому навчальному кроці отримані творчі здобутки продуктивної навчальної діяльності перетворюються з педагогічних умов процесу рухів на чинники, що визначають подальші пошуки. Ця закономірність саморуху, саморозвитку, самодетермінації навчальної діяльності дає можливість осягнути й висвітлити навчальну діяльність у її внутрішній специфічній логіці розгортання, розглянути механізми системної детермінації проектування та реалізації навчальної діяльності в умовах вищої школи.

Педагогічне проектування — одна з найважливіших сторін діяльності викладача вищої школи. Вона складається з вивчення планових документів, опрацювання навчального матеріалу, дослідження навчально-виховної ситуації, формування творчого бачення майбутніх занять, передбачення подальшого руху та результатів навчальної діяльності, конструювання ефективних поєднань дидактичних методів навчання в реалізації творчого задуму, доцільної розробки комплексів навчальних ситуацій та аналізу інструктивних матеріалів щодо практичної діяльності педагогів. Викладачі вузів і студенти найповніше реалізують власні творчі спроможності тоді, коли процедури повсякденної підготовки педагогів до навчальних занять науково обґрунтовані, раціонально виважені та доцільно впорядковані.

Нами визначені прийоми навчання майбутніх менеджерів, це:

- на цільовій стадії проектування занять висвітлювати роль змісту навчання у світоглядному й професійному формуванні особистості менеджера й відповідно до цього розробляти прийоми, які продемонструють соціальну значущість того матеріалу, який вивчається;
- на інформаційній стадії як етапі формування предмета навчального пізнання увагу зосереджувати здебільшого на суперечностях внутрішньої структури явищ і процесів, що вивчаються, і покладенні їх в основу навчальних завдань;
- на ідеально-продуктивній стадії проектування навчальних занять як етапі визначення та розробки структури навчальної діяльності розглядати системні зв'язки елементів знань і відповідно до цього здійснювати постановку навчальних питань, формувати прийоми подання навчального матеріалу;

- на об'єктиваційній стадії проектування навчальних занять розробляти комунікативно-прийомотворчі способи подання навчального матеріалу й відповідно до них опрацьовувати прийоми спілкування з аудиторією.

Наприклад, форма кейс — це вміло викладена реальна інформація, яка описує сучасну управлінську ситуацію з необхідністю прийняття студентом критичного управлінського рішення. Кейс-метод — це сучасна для вищої системи освіти форма навчання, тому важливою умовою його успішного впровадження є відпрацювання методики викладання зі студентами, майбутніми менеджерами, які претендують на лідерство в суспільстві XXI століття.

Найважливіша мета застосування кейс-методу — навчити студента приймати конкретні рішення в конкретних ситуаціях, оперативно, логічно, чітко, аргументовано мислити, уміти аналізувати ситуацію, передбачати можливий розвиток подій, формувати аргументований план дій, переконувати аудиторію у правильності своїх ідей. Набуття таких навичок украй необхідне для майбутнього керівника. Зазначені переваги привели до впровадження кейс-методу в навчальний процес у Причорноморському інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом. Для досягнення максимального ефекту в процесі застосування кейс-методу необхідна плідна співпраця викладачів та студентів. Викладач заздалегідь продумує завдання та структуру занять, що будуватиметься на кейсах. Особлива увага звертається на моменти:

- унікальні та основні положення кейсу для цілей спецкурсу „Лідер”, ключові питання;
- найефективніша послідовність просування до основних положень у процесі обговорення питань;
- внесок окремих студентів, необхідність іншого заохочення;
- спрямування дискусії, концентрація уваги студентів на найважливіших деталях;
- план роботи з технічними засобами тощо.

Маючи мету й визначений план обговорення, викладач разом із тим буває прагматичним і толерантним до інших думок та ідей. Активна дискусія стає інтелектуальним процесом творення нових знань. Тому важливою складовою успішного навчання за допомогою кейс-методу є створення в аудиторії сприятливої атмосфери, зниженого відчуття владної дистанції.

Підсиленню індивідуальної участі кожного студента сприяє залучення студентів до дискусії через роботу в малих групах, індивідуальні звернення до них із запитаннями та визначається позитивне ставлення до виступів кожного, щоб позбутися відчуття особистої рутини, урізноманітнювали форми проведення обговорень. Для цього запроваджували презентації студентами результатів індивідуального або групового аналізу, застосовували рольові ігри з постійною зміною ролей, задавали письмові роботи для підготовки заздалегідь. Ефективне застосування кейс-методу можливе тільки за умови ретельної підготовки кожного

студента до обговорення. Для цього він повинен детально опрацювати матеріали кейсу й матеріали теми або блоку тем. Проведення продуктивної дискусії можливе тільки за умови, що студенти вміють слухати один одного. Тому на заняттях вони чітко дотримуються таких правил: у групі може говорити хтось один, причому перед тим, як висловити свою думку, студент повинен підняти руку й дочекатися відповідного знаку з боку викладача. У процесі обговорення кейсу студенти навчаються відчувати й розвивати логіку дискусії, спрямовувати свої емоції. Вони набувають умінь переконувати один одного за допомогою обґрунтованих аргументів, шукати компроміс, виокремлювати найважливіші питання, оволодівати майстерністю лектора та колективного обговорення питань.

Критерії підсумкової оцінки студента визначаються цілями застосування кейс-методу в навчальному процесі. Її складовими є оцінка за участь в обговоренні кейсів в аудиторії, підготовка рефератів, участь у підготовці групового проекту, проведення презентації тощо. При цьому вага кожного компонента така, щоб кожний студент отримав загальну позитивну оцінку навіть за умови, що за одним із компонентів його оцінка є найнижчою.

У процесі навчання майбутніх менеджерів зараховуємо такі елементи: спроби серйозного аналізу; демонстрацію умінь логічно мислити й переконувати співрозмовника; пропозиції суттєвих альтернатив або плану втілення рішень; підбиття підсумків обговорення та ін.

Застосування кейс-методу в спецкурсі „Лідер” у комбінації з іншими методами дало змогу поліпшити навчальний процес та оцінки знань студентів фінансово-економічного профілю.

Одним з елементів одержання знань є підготовка реферату. Ми використовували цю методіку, оскільки вважаємо, що реферат – це початкова форма самостійної наукової роботи студента, яка сприяє розвитку творчого мислення, набуття навичок роботи з літературою, законодавчими документами, забезпечує застосування здобутих знань у практичній діяльності.

У результаті первинної самостійної дослідницької діяльності студент набуває навички роботи з науковою літературою, вчиться збирати, опрацьовувати й аналізувати статистичні матеріали, критично підходити до різних поглядів окремих авторів у дослідженні проблеми. Написання реферату привчає студента до логічного й послідовного викладання своїх думок, точного формування власної позиції.

Такі навички необхідні студенту для подальшої участі в науково-дослідній роботі, а виступ із рефератами перед студентами своєї групи сприяє виробленню навичок виступу й перед аудиторією. Обговорення рефератів у студентській групі також навчає студентів уважно слухати, давати власну оцінку виступу, обґрунтовано сперечатися й аргументувати свої докази.

Нами також напрацьований алгоритм мозкового штурму:

1. Створення проблеми (керівник)
 - 5 хвилин { - фон проблеми;
 - мета роботи;
 - наявність важливих обмежень;
 - що зроблено або, що треба зробити.
2. Створення ідей (група)
 - 30 хвилин { - особистісна стадія (усі думають самостійно);
 - обговорення в групі;
 - мозковий штурм.
3. Вибір ідей (керівник)
 - 20 хвилин { - керівник аналізує ідеї;
 - відбирає ідеї для розробки;
 - перетворює ідеї у форму „як”.
4. Розвиток рішень (група)
 - 60 хвилин { - вихідна позиція – відібрані керівником;
 - розробка рішення під керівництвом (ланцюжок розробки);
 - зведена розробка.
5. Формування рішення та його запис.

Під час практичних занять із складання характеристики типу професії „Людина – знакова система” складено психологічний профіль особистості студента, майбутнього менеджера за 2002 та 2005 роки.

Результати викладені в таблиці 1.

Таблиця 1.
Психологічний профіль особистості студента, майбутнього менеджера 2002 – 2005 навчальних років

№ з/п	Формування інтересу	Рівень розвитку									
		2002 рік					2005 рік				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Інтерес до професії										
2.	Концентрація уваги										
3.	Розподіл уваги										
4.	Оперативна пам'ять										
5.	Абстрактно-логічне мислення										
6.	Відповідальність										
7.	Організованість										
8.	Наполегливість										
9.	Працездатність										
10.	Пам'ять на числа										
11.	Точність здорового сприймання										
12.	Точність у роботі										
13.	Старанність										

Ігрове навчання ґрунтується на принципі доведення до кожного студента навчальної групи відповідних завдань комунікативної дії з метою опанування ним способів тієї чи іншої діяльності на заняттях. Викладач планує ситуації, пов'язані єдиним сюжетом, причому кожна з них реалізує навчальну мету. Студенти виконують свої ролі, своєрідний ансамбль яких створює умови для сприйняття навчальних ситуацій не як умовних, а реально здійснюваних за їхньою участю.

Нами відпрацьована методика проведення пізнавальної гри. Гра має підготовчий та дійовий етапи. На першому здійснюється аналіз ситуації та розподіл ролей, зміст яких залежить від способу використання

ситуації. Щоб залучення до гри було змістовним і відповідало темі заняття, викладач домагається виконання кожним студентом відповідних етапів і дій. Це можливо, на наш погляд, за таких умов:

1) студенти оцінили ситуацію: зрозуміли сюжет, з'ясували діалектику зв'язків, обставин і зміст конфлікту, розкрили його характер (діловий, рольовий, організаційний, емоційний, когнітивний, комунікативний тощо) і доповнили ситуацію з умовою збереження в ній конфлікту;

2) зрозуміли зміст наданих їм ролей і прийняли їх, тобто почали аналізувати ситуацію з позицій цих ролей, виконали необхідні розробки й висунули пропозиції щодо розвитку події у ситуації, виробили стратегію рольової поведінки;

3) узяли участь у спільному обговоренні власних дій і дій інших учасників. Якщо це необхідно, студенти відстоюють власні погляди, аргументовано доводять їх. Розв'язання кожної ситуації є самостійною грою мікрогрупи (їх може бути 3 – 4 на студентську навчальну групу), склад якої добирається за принципом однорідності (за рівнем підготовки з предмета, інтелектом, артистичністю тощо). Кожну мікрогрупу очолює лідер, який здійснює підготовку кожного студента до ігрового заняття, а якщо потрібно, то проводить репетицію. Досвідчені викладачі проводять пізнавальні ігри без попередньої підготовки, якщо студенти мають відповідні навантаження (на II або III курсах). Але при цьому знижується ефективність ситуації, розв'язується на рівні творчого рівня, а не творчо-дослідницького пошуку.

Ситуації обов'язково відповідають темі заняття, чітким та конкретним завданням, щоб студенти могли адекватно виконати навчальні дії. У ході гри викладач виявляє, де необхідна його допомога, що потрібно підказати, щоб гра розвивалася. Він стежить за раціональним використанням часу заняття, участю кожного студента в грі.

Студенти згідно з тематичним планом проведення практичних занять самостійно опрацьовують лекційний матеріал та рекомендовану літературу з відповідної теми, готують за потреби необхідні дидактичні матеріали та виконують домашні завдання.

Якість підготовки студентів до заняття та їхня участь у розв'язуванні практичних завдань із менеджменту оцінюється викладачем і враховується під час виставлення підсумкової оцінки з цієї дисципліни.

Неможливо уявити сучасного керівника, який працює ефективно, але не розбирається в людях. У практиці роботи західноєвропейських й американських менеджерів використовуються багато методів вивчення людей, наприклад, графологія, вивчення фотографій тощо. Однак ці методи вимагають досить великих спеціальних знань і підготовки. Простішим способом вивчення людини є вивчення її жестів. Якщо людина вміє розуміти мову жестів, то вона може легко орієнтуватися в тому, як люди реагують на те, що відбувається, і коригувати свої дії, що так важливо для

керівника. Тому ми готуємо для студентів пам'ятки, у яких приводяться описи деяких жестів і їхня інтерпретація, і пропонуємо користуватися ними під час спостереження за своїми „партнерами” по співбесіді, наприклад, на практичних заняттях з “Етики ділового спілкування”, “Управління персоналом”.

Цікаво й ефективно проходять семінари за зразком пізнавальної гри: семінар-прес-конференція, аукціон, брейн-ринг тощо. Вдало відпрацьовані теми „Як домогтися успіху”, „Школа людських стосунків”.

В основу методики оцінки конкурентоспроможності молодого фахівця економічного профілю покладено якісні параметри – рівень підготовленості до роботи та його кваліфікаційні характеристики.

Основна гіпотеза методики полягає у тому, що чим вища відповідність студента до сучасних вимог працівника, тим вища його конкурентоспроможність на ринку праці. Конкурентоспроможність можна подати таким співвідношенням:

$$V = \frac{V_p}{V_t},$$

де V_p – усереднені кваліфікаційні характеристики реального студента; V_t – кваліфікаційні характеристики молодшого спеціаліста економіста, що відповідають вимогам суспільства.

Для складання кваліфікаційних характеристик фахівців фінансово-економічного профілю ми застосували спеціальні методики, які враховують систему ділових й особистісних характеристик, що охоплюють такі групи якостей:

- 1) суспільно-громадська зрілість;
- 2) інноваційний потенціал;
- 3) ставлення до навчання;
- 4) рівень знань;
- 5) організаторські здібності;
- 6) уміння працювати з людьми;
- 7) уміння працювати з документами та матеріалами;
- 8) уміння своєчасно приймати та реалізовувати рішення;
- 9) морально-етичні риси характеру;
- 10) ціннісні орієнтації.

Форми експертного опитування дали змогу створити портрет майбутнього фахівця фінансово-економічного профілю, якого сьогодні потребують підприємства.

Найважливішими його якостями є інноваційний потенціал і морально-етичні риси характеру.

Виходячи з таких результатів, нами зроблені висновки: суспільству потрібні фахівці з достатнім рівнем організаторських здібностей, професійними навичками, знаннями, з високими морально-етичними нормами. Випускники вітчизняних вищих навчальних закладів є стратегічним ресурсом економічного розвитку України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП „КОМПАС”, 1997.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер / Пер. с англ. – М.: Дело, 1991.
3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: центр „Магістр-S” творчої спілки вчителів України, 1996.
4. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. – Харків: Основа, 2001.
5. Сергеева Л.М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія і методика формування: Монографія / За ред. С.О. Сисосової / . – К.: «К», 2001.

6. Шегда А. Теоретичні аспекти розробки сучасної концепції підготовки менеджерів // . – К.: Вища школа, 2001. – № 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарасова Світлана Михайлівна – фахівець-викладач кафедри фінансово-економічного профілю Причорноморського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Наукові інтереси: соціальна робота з молоддю в Україні, формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ, СІМ'Ї І ГРОМАДСЬКОСТІ У ВИХОВАННІ УЧНІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ

Наталія ТІХОНОВА (Кіровоград)

Автор розглядає деякі аспекти взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості на різних етапах розвитку вітчизняної школи й педагогіки.

Постановка проблеми. В умовах глибоких політичних, економічних і соціальних змін в усіх сферах незалежної України виникла необхідність переосмислити завдання відповідних суспільних структур та інститутів у галузі навчання і виховання. За історично короткий час незалежності України серед наукової та педагогічної громадськості значно зріс інтерес до історико-педагогічних проблем. Справді, педагогічні явища, події та факти в суспільстві, які раніше з ідеологічних причин розглядалися однобічно, стають предметом дослідження. Цілком зрозуміло, що історико-педагогічна наука, як і інші галузі педагогічних знань, не може розвиватися без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, тобто без вивчення та дослідження історії.

Метою нашої статті є виявлення особливостей розвитку різних періодів вітчизняної педагогіки, які треба неодмінно врахувати при дослідженні взаємодії школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів (1945–1991 рр.).

У процесі викладу статті було поставлено **завдання** щодо визначення умов виховання учнів на різних етапах розвитку вітчизняної школи.

Цікавими, на наш погляд, є дослідження таких українських учених, як Н. М. Гупан, Н. Г. Красножон. У їхніх працях було обґрунтовано періодизацію розвитку вітчизняної науки. На думку Н. М. Гупана [1, 14–16], протягом ХХ століття в історії педагогіки України поступово змінилося декілька парадигм наукового мислення, котрі характеризувалися не тільки змінами в теоретичних підходах і технологіях наукових досліджень, а й історичними умовами, під впливом яких опрацьовувалися історико-педагогічні проблеми, рівнем дотримання наступності в загальному процесі розвитку науки, досягненнями або прорахунками в розвитку національної історії педагогіки.

Учений диференціює такі основні періоди в розвитку досліджень з історії освіти та педагогічної думки в Україні:

1. Друга половина ХІХ – 1916 р. – це період становлення вітчизняної історико-педагогічної науки.

У свою чергу названий період характеризується наступними етапами: 70–90-і роки ХІХ ст., коли історико-педагогічні праці були спрямовані в основному на вивчення історії вітчизняної школи, її окремих періодів; кінець ХІХ – початок ХХ ст. – найбільш плідний етап розвитку вітчизняної історії педагогіки в межах її першого періоду, коли чітко визначено та інтенсивно опрацьовано дві її предметні зони – історія педагогічної практики й історія педагогічної думки; перші десятиріччя ХХ ст. – етап, коли значну кількість праць, особливо після революції 1905 року й активізації українського національного руху, присвячено ідеям відродження національної школи, в основі яких лежала віра в її розбудову на засадах гуманізму й демократії.

2. 1917–20-і роки ХХ ст. – період формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки, про що свідчить історіографічний аналіз. У його межах було виділено два етапи: 1917–1920 рр. та 20-і роки, коли здійснювався активний пошук нових способів у розвитку української освіти та педагогічної науки, що позначилося на процесі вивчення історико-педагогічного процесу. Пріоритетним напрямком у цей період розвитку вітчизняної історії педагогіки була національна ідея. Вона була настільки потужна, що навіть із встановленням більшовицького режиму нова влада запровадила політику українізації, яка існувала до кінця 20-х рр. У кінці періоду став посилюватися процес переосмислення педагогічної теорії та практики з марксистських позицій.

3. 30-і – перша половина 80-х років ХХ ст. – період розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки на основах марксистської методології. Відомі сталінські реформи освіти 30-х років зумовили й остаточні зміни

в змісті та методології історико-педагогічної науки. Основні етапи цього періоду: 30–40-і роки, коли відбувалося укорінення ідеологічного догматизму, знеособлення, утилітаризм і примітивізм у постановці й розв'язанні як теоретичних, так і технологічних проблем науки; друга половина 50-х – початок 70-х років, коли історико-педагогічна наука набуває певного розвитку; друга половина 70-х – 80-их років, коли позитивні зміни було знову певною мірою нівельовано.

4. Друга половина 80-х років – середина 90-х років ХХ ст. – період переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і відродження національної науки. Початок періоду збігається з наростанням процесу демократизації, що спричинив справжній інформаційний вибух у науках про суспільство і насамперед в історичних. Характерною рисою 90-х років за умов зростання політичної самосвідомості українського народу стали реальні зміни та якісні зрушення, що почалися в історико-педагогічній науці.

Дійсно, поступ педагогічної науки відбувається в руслі суспільного розвитку, фіксуючи специфічним чином його основні етапи. Тому, беручи до уваги основні віхи історичного руху, особливості розвитку та періодизацію педагогічної науки, вважаємо, що своєрідність процесу розвитку школи, сім'ї освіти в цілому, громадської думки слід розглядати з урахуванням соціально-економічного та політичного стану країни.

Зокрема, у 1946–1950 роках здійснюється незначна кількість спеціальних досліджень, тому з'являються лише деякі статті й брошури, однак питання розвитку педагогічної освіти в Україні одержало своє висвітлення в низці дисертацій за періодами. Хоча ці дисертації наповнені ідейно-політичним змістом, усе ж вони частково розкривають суть історичного розвитку освіти в Україні в довоєнний та післявоєнний час. У дисертаціях С. О. Міщенко “Розвиток народної освіти Української РСР в роки четвертої п'ятирічки (1946–1950 рр.)”; А. М. Ігнат “Нариси з історії розвитку народної освіти в Закарпатській області за роки радянської влади (1944–1954 рр.)”; І. І. Заметін “Комсомол – верный помощник Коммунистической партии” зосереджено увагу на партійному керівництві освітою та ідейно-політичному вихованні вчителів та учнів.

Розвиток освіти в Україні в цілому та деякі аспекти періоду довоєнних та післявоєнних років розкрито також у працях М. К. Козія – “Розвиток середньої педагогічної освіти в Україні (1945–1990 рр.)” та Н. Г. Красножон – “Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя” (1943–1953 рр.).

Вважаємо, що найбільш фундаментальним дослідженням із розвитку народної освіти в Україні була дисертація на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук М. М. Грищенко – “Школа Украинской ССР в период между XVIII и XIX

съездами Коммунистической партии Советского Союза (1939–1952 гг.)”.

Як бачимо, педагогічна наука України пройшла різні етапи, однак, на наш погляд, цей період характеризується, з одного боку, активізацією наукових пошуків, переосмисленням поглядів і функцій школи, основним на той час, інститутом виховання дітей у суспільстві, сім'ї. З іншого – існує великий перегин у бік приписувань, окузамилювання та неадекватної характеристики педагогічних процесів.

Післявоєнний період (1945–1956 рр.) характеризується загостренням протиріч між тоталітарною педагогікою і новими підходами до системи управління державою взагалі. Перед педагогічною та науковою громадськістю постало завдання не лише повернути довоєнний стан розвитку педагогіки в країні, а й підняти його на більш якісний рівень. Перемога у Великій Вітчизняній війні (1941–1945 рр.), яка здобувалася людьми різних національностей та віросповідувань, створила необхідні умови для такого розвитку. До вивчення і розв'язання педагогічних проблем зверталися науковці різних республік тогочасного Радянського Союзу. З-поміж них були також дослідники Української РСР, які змушені були дотримуватися принципу партійності й висвітлювати проблеми і явища педагогічного процесу через призму компартійної ідеології.

Певні аспекти історії педагогіки України розкривалися з позицій загальних питань розвитку школи, сім'ї та педагогічної думки народів СРСР. Це були окремі дослідження, що не давали змоги уявити цілісну картину розвитку історії педагогіки в Україні.

1956–1984 рр. – визнання культури особистості Сталіна, проголошення морального кодексу будівника комунізму, незначні зміни в бік демократизації у країні і в той же час збереження командно-адміністративної системи керівництва школою і громадськістю, підпорядкування сім'ї її вимогам. Взагалі співробітництво школи, сім'ї і громадськості – один із принципів виховання цього періоду, де особливої уваги набували питання формування активної життєвої позиції учнів через залучення їх у систему трудових й громадських стосунків, у життя і діяльність колективів робітників, колгоспників та інтелігенції. Це у свою чергу залучало школярів до життя в радянському суспільстві, розвивало вміння не залишатися осторонь від усіх політичних, економічних та культурних галузей. Через призму комуністичної ідеології цей аспект висвітлювали педагоги-дослідники Н. Н. Загрязкіна “Формирование основ первоначальных политических знаний у младших школьников”, Н. Г. Скобелкіна “Общественное мнение как средство целенаправленного формирования социально активной позиции школьников в классном коллективе”, А. А. Орлов “Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма”.

Яскравим прикладом може слугувати навчально-методичний посібник схвалений кафедрою педагогіки й психології Московського державного заочного педагогічного інституту [2], у якому, на думку авторів Т. Н. Калечиц, З. А. Клейніної, для виховання учнів чітко визначено “дві сфери або області виховання: суспільний та сімейний” [2, 5]. Під громадським (суспільним) вихованням у загальному педагогічному значенні, вони розуміли навчання і виховання молодого покоління в державних закладах за рахунок державних коштів. Сімейне виховання ними розглядалось як один із різновидів виховання молодого покоління в суспільстві, специфіка якого полягала в тому, що поряд із цілеспрямованим педагогічним впливом спостерігається вагомий вплив на виховання дітей повсякденного побуту й безпосередніх взаємостосунків старших і молодших.

На думку цих авторів, “сім’я не може розглядатися поза суспільством, тому поділ на громадське та сімейне виховання умовний і автономність сімейного виховання відносна. Державі не байдуже, яку підготовку матимуть діти не тільки в школі, але й у сім’ї. Тому сімейне виховання, хоча і меншою мірою, ніж шкільне, спрямовується державою” [2, 6].

Досліджуючи проблему взаємозв’язку сім’ї та школи в другій половині 80-х на початку 90 років, українські дослідники по-різному акцентували головні напрямки цього процесу. Вони приділяли велику увагу проблемам виховання дітей у їхньому позитивному ставленні до праці, фізичного самовдосконалення, естетичного та духовного напрямку. Питання взаємозв’язку школи, сім’ї і громадськості розкривалося в поєднанні із необхідністю готувати себе для служіння Вітчизні, народу. І це було б корисно, якби за словами не стояв формалізм, приховане ставлення до людини як «гвинтика всієї системи», який завжди можна замінити. Вивчення праць, які стосуються фізичного та трудового виховання учнів, їхньої активної життєвої позиції, уможливорює стверджувати про велику кількість моментів возвелічення Комуністичної партії, ідейно-політичних поглядів.

1984–1991 рр. – період початку докорінних змін у соціально-політичній та економічній сферах суспільства, розвитку демократії та гласності, нерідко сприйняті як уседозволеність.

У зв’язку з цим виховання дітей в Україні в нових соціальних умовах відбувалося без розуміння періоду та стану розвитку вітчизняної педагогіки. Інформаційний потік, який увірвався в життя держави, був сприйнятий неадекватно. Зрозуміло, що молоде покоління було не спроможне вчасно й правильно зреагувати на швидкі зміни в суспільстві. З проголошенням незалежності України 1991 року почався новий етап, нове переосмислення цінностей вітчизняної педагогіки.

Аналіз досліджень свідчить, що при розробці питань взаємозв’язку школи, сім’ї та громадськості у вихованні учнів педагоги дотримуються на тих же

концептуальних ідей (єдність цілей шкільного, сімейного та громадського виховання, чітке визначення функцій кожного інституту виховання, хоча чіткість ця відносна.

Досліджуючи проблему взаємозв’язку сім’ї та школи, українські науковці в другій половині 80-х – початку 90 рр. по-різному визначали головні напрямки цього процесу. Педагог Т. В. Кравченко на основі проведеного історико-педагогічного аналізу визначила проблему взаємозв’язку в існуванні протиріч, які виявляються у відмінностях між реальним станом взаємодії батьків та вчителів та їхніми справжніми потребами й запитамі, а також між вимогами суспільства й недостатньо відпрацьованою розробкою цих питань педагогічною наукою [4, 5]. Автор виявила й теоретично обґрунтувала основні форми та методи взаємодії сім’ї і школи у вихованні дітей (1945–1991 рр.): керівництво діяльністю шкільних батьківських комітетів з боку адміністрації школи, заповнення відповідним чином щоденника учня й вимога від батьків також робити певні записи, батьківські збори (класні та загальношкільні), здійснення педагогічного всеобучу батьків. Як бачимо, чільне місце у взаємозв’язку між двома такими важливими соціальними інститутами, як сім’я і школа, на думку дослідниці, відводиться школі.

Вивчаючи соціальне виховання підростаючого покоління в мікросоціумі, П. А. Кліш [3] у концепції взаємодії між сім’єю і суспільством головне місце відводить сім’ї. Саме в ній, на думку автора, “людина проходить первинну і головну соціалізацію. Однак, сьогодні характерним став процес послаблення ролі сім’ї як соціального інституту” [3, 11–12]. Тому педагог уважає, що держава повинна більше допомагати сім’ї, тим самим підтримуючи головну роль сім’ї у вихованні дітей.

Найбільш перспективним способом вивчення та розв’язання цієї наукової проблеми є історичний підхід до неї: використання і розвиток досвіду, набутого в минулому.

Складність розв’язання проблеми взаємозв’язку школи, сім’ї та громадськості: у вихованні учнів збільшуються суперечності, які існують досі в нашому суспільстві, між процесом розвитку особистості в сім’ї та системою традиційного виховання у школі, орієнтованого на стандарти її формування в суспільстві; між можливостями всіх суб’єктів суспільного впливу в реалізації виховних завдань і відсутністю механізмів їхнього використання; між необхідністю відтворення усього спектра культурних цінностей у суспільстві при вихованні дитини й відчуженим змістом освітньо-виховної системи; між потребою у розвитку творчих здібностей особистості й дефіцитом загальної культури в суспільстві.

У зв’язку з цим вагомою є роль педагогічної науки в пошуку вдосконалення способів взаємодії школи, сім’ї і громадськості у вихованні учнів, дослідження тенденцій розвитку виховних функцій різноманітних

соціальних інститутів, особливостей і специфіки впливу кожного з них.

Висновки. У статті висвітлено основні періоди розвитку вітчизняної педагогіки та визначено основні чинники, які дають можливість більш досконало дослідити вплив взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості на виховання дітей. Ми лише частково розкрили постановку проблеми взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості у вихованні дітей на різних етапах розвитку вітчизняної педагогічної науки. Однак, вивчення цього питання на різних етапах розвитку педагогічної науки неможливе в межах одного дослідження, тому названа проблема потребує всебічного й глибокого аналізу на різних етапах розвитку вітчизняної педагогіки, що є нашим подальшим завданням.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Автореф. на здоб. н.зв. д-ра пед.н.: 13.00.01. – К., 2001. – 39 с.
2. Калечиц Т. Н., Клейнина З. А. Школа, семья и общественность: Учебно-методическое пособие для студенто-заочников пединститутов. – М.: Просвещение, 1968. – 62 с.
3. Кліш П. А. Соціальне виховання підлітків у мікросоціумі: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1993. – 24 с.
4. Кравченко Т. В. Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей (1945–1991 г.): Дис. к.п.н.: 13.00.01. / Институт педагогика. – К., 1993. – 152 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тіхонова Наталія Георгіївна – аспірантка кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: взаємозв'язок школи, сім'ї і громадськості у вихованні учнів.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА (на прикладі організації українських народних ігор)

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

У статті визначається зміст ігрової культури педагога, розглядаються особливості формування готовності майбутнього педагога до організації деяких етапів гри на прикладі українських народних ігор.

Особистісно-орієнтоване навчання й виховання, яке в сучасних умовах орієнтується на діалогічність взаємодії педагога й вихованця, передбачає високий рівень мотивації навчання та позаурочної діяльності учнів, оптимальне співвідношення між свободою учня у виборі змісту, методів навчання і педагогічним керівництвом його діяльністю, творче самопочуття вчителя й учнів під час шкільної роботи. Організація такої взаємодії можлива при умові достатньо високого рівня ігрової культури педагога, що зумовлено віковими особливостями розвитку школярів, сучасними методами й формами роботи з дітьми та змістом професійної майстерності педагога.

Ігрова культура педагога як складова духовної та педагогічної культури характеризує рівень оволодіння педагогом системою знань про теорію, технології організації гри та вміння творчо застосовувати ці знання на практиці. Ігрова культура педагога виявляє його світогляд, рівень загального розвитку та професіоналізм.

Професійна техніка педагога з достатнім рівнем сформованості ігрової культури містить дві групи вмінь: 1) уміння педагога організувати гру, орієнтуючись на теорію гри, сучасні технології навчання й виховання; 2) уміння, які дають змогу педагогу виявити свої акторські здібності в різних формах та прийомах впливу на школярів, що передбачає виразність міміки, пантоміміки, голосу, володіння своїми емоціями, здатність підтримувати творче самопочуття на уроці та в позаурочний час. Ураховуючи багатогранність ігрової культури, можна говорити про складність процесу формування ігрової культури в майбутніх педагогів.

Вивчення проблеми формування ігрової культури педагога ґрунтується на наукових знахідках ряду

дослідників, які в різні часи з'ясували сутність гри (Ф.Бойтендайк, К.Гросс, Д.Б.Ельконін, Й.Хейзінга, Ф.Шиллер, В.Штерн), визначали проблеми гри та її місце в житті дошкільника й молодшого школяра (Л.В.Артемова, Н.П.Анікеєва, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.С.Газман, Д.Б.Ельконін, Р.І.Жуковська, О.В.Запорожець, Д.В.Менджеріцька, Н.Я.Михайленко, О.П.Усова, В.І.Устиненко, М.Г.Яновська та інші), узагальнювали інформацію про українську народну гру (В.І.Пепа, А.В.Цьось, П.Г.Яланський та інші), висвітлювали особливості застосування ігрових технологій у педагогічному процесі (Т.І.Поніманська, Н.М.Тарасевич, О.Г.Штепа, П.М.Щербань).

Аналіз практики формування ігрової культури в майбутніх учителів початкових класів та соціальних педагогів показав, що труднощі в організації гри з учнями викликає етап формування мотивації діяльності дітей на початку гри, розподіл ролей та виразність подачі ігрового матеріалу. Аналізу причин виникнення подібних проблем та визначенню способів їхнього подолання й присвячена ця стаття.

Успішна організація гри передбачає усвідомлення мети та завдань проведення гри, адаптована передача цієї інформації вихованцям, зацікавлення дітей грою. Опитування студентів та спостереження за ними під час проведення ігор показали, що знання історії і теорії гри, класифікації ігор, усвідомлення значення гри для розвитку особистості, добре володіння мімікою, пантомімікою, голосом, емоціями, уміння встановити та підтримувати контакт з аудиторією на вербальному й невербальному рівнях, гуманістичні установки діяльності, творче оперування знаннями та вміннями, так важливі для грамотної організації початку гри, часто відсутні в майбутніх педагогів. Таким чином, ігрова культура педагога спирається на різні складові педагогічної майстерності, насамперед виявляє його педагогічну компетентність.

Підготовка до початку проведення української народної гри базується на етнопедагогічній компетентності організатора, яка передбачає володіння ним системою етнопедагогічних знань (у т.ч. знання ігор різних народів, історії виникнення деяких ігор, творів малих фольклорних жанрів), умінням грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах, реалізуючи гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності та оптимально виявляючи власний творчий потенціал.

Етнопедагогічна компетентність на початку української народної гри може виявлятися у знанні системи українських народних ігор відповідно до наявних класифікацій, історії виникнення тієї чи іншої гри, взаємозв'язку з подібними іграми інших народів, традиційної атрибутики українських народних ігор, закличок.

Знання відомих класифікацій ігор допомагає педагогу оперувати назвами видів ігор у процесі зацікавлення дітей, тим самим розширюючи кругозір дітей, їхній словниковий запас та уявлення про різні ігри. Так, українські народні ігри традиційно поділяються на рухливі, дидактичні, забави та обрядові. А.В.Цюць пропонує поділити народні ігри на групи, які визначають їхню націленість на формування певних фізичних якостей: рухові ігри та забави зі співом, приказками та примовками („Женчикок-бренчикок“, „Маківочка“, „Рак-неборак“); рухові ігри та забави для розвитку сили („Коромисло“, «Навпереваги», „Тягти бука“); рухові ігри та забави для розвитку швидкісно-силових навичок („Вареная ріпка“, „Верховий м'яч“); рухові ігри та забави для розвитку швидкості („Ковбаса“, „Сіра кішка“, «Хрещик»); рухові ігри та забави для розвитку витривалості («Квач», «Чаклун»); рухові ігри та забави для розвитку спритності («Бабу перевозипи» «Селезник», «Швигалка»); рухові ігри та забави з предметами («Вивертень», «Гилка», «Свічка»). О.Богинич пропонує застосовувати у виховній практиці такі види українських народних ігор: сезонно-обрядові («Кривий танець», «Подоляночка»), побутові («Немає пана вдома», «Коваль»), ігри-ловитки («Піжмурки», «Квач»), ігри-забави та ігри-атракціони («Бій півнів», «Перетягування бука»), ігри комічного характеру («Ледачий Гриць», «Сміх»). Знання різних класифікацій дає змогу педагогу вибрати певну, відповідну до завдань та ситуації, зацікавлювати дітей, порівнюючи вид нової гри з уже відомою.

Не залишають дітей байдужими історії про походження тієї чи іншої гри. Так, характер ігрових дій у «Кривому танці» не випадковий. Він нагадує про ті часи, коли вороги нападали на Україну. Батьки вчили дітей остерігатися злих людей, у разі небезпеки заплутувати свої сліди, щоб чужинці по них не потрапили в село. У грі діти беруться за руки й кружляють навколо забитих у землю кілків, наспівуючи: «А в кривого танцю та не виведу кінця! Треба його та виводити, кінець ладу знаходити». Знайомство з походженням «Кривого танцю» викликає у гравців гордість за своїх розумних предків і всю країну, бажання грати в цю гру та наповнює ігрові дії змістом.

Деякі українські народні ігри мають аналоги в іграх інших народів світу, про що цікаво буде дізнатися школярам. Наприклад, до української народної гри «Гилка» подібні російська «Лапта», німецька народна гра «Шлагбаль», румунська «Ойна», швейцарська «Хорнус», грузинська «Гавра», англійський «Крикет» тощо. Багатьом народам відомі ігри, схожі на гру «Довга лоза», у якій діти за певними правилами перестрибують один одного.

Приваблюють школярів розповіді про те, як у ту чи іншу гру грали в давнину. Готуючи подібні розповіді, педагогу важливо орієнтуватися в деяких деталях виготовлення традиційної атрибутики українських народних ігор. Так, маленький м'яч виготовляли з вовни тварин, що линяли, та обшивали їх шкірою (якщо м'яч був обшитий шкірою, то називався ремінним, якщо ні – повстняним); гилка – палиця діаметром 3-5 сантиметрів та завдовжки до метра для відбивання м'яча; бабка (ступа, тичка) – ввіткнута в землю палиця, яка позначала межу ігрового поля; цурка – дерев'яна паличка, загострена з обох кінців; кляк – циліндрична цурка, яку встромляють у землю; скраклі – круглі дерев'яні обручки; швигалка – довга гнучка лозина; диркало – скріплені гнучка паличка й барабанчик з нарізними зубчиками; джгут – складена вдвоє і скручена на зразок мотузки хустина; крем'ях – округлий важкуватий камінець близько двох сантиметрів у діаметрі; громак – спеціально виготовлений пристрій для спуску з гір узимку тощо.

Залежно від віку дітей, змісту гри та місця її проведення педагог може обирати заклички, які традиційно застосовувались в українських народних іграх. Наприклад,

«Оду-ду, оду-ду,
Знаю я цікаву гру!
Гей, біжіть усі сюди,
Пристапаємо до гри!»

Після пояснення правил гри та репетиції відбувається остаточний розподіл ролей, який вимагає від педагога знання різних його способів. Українська народна педагогіка має багато варіантів розподілу ролей: за бажанням, за взаємною домовленістю, за лічилкою, за зговоркою, за загадкою, за жеребкуванням тощо.

Застосування лічилки при розподілі ролей вимагає їхнього знання, а також відчуття ритму лічилки. Саме відчуття ритму, виділення сильних долей у тексті дасть змогу педагогу не просто водити рукою біля майбутніх гравців, а чітко визначати їх. Наприклад, у наступній лічилці можна виділити чотири долі в кожному рядку:

«Поколело, покотило,
По дорозі волочило,
Сонце, місяць і зірки,
На кілочку вийдеш ти».

Перше промовляння цієї лічилки позначить шістнадцятого гравця.

Вибір лічилки або іншого способу розподілу ролей визначається і їхнім змістом. Так, у лічилках, зговорках, загадках часто фігурують об'єкти природи, звертається увага на кольори, форми, звуки природи, відбувається

одухотворення рослин і тварин. Показовими щодо цього є, наприклад, такі лічилки та зговірки, які доцільно застосовувати в іграх «Заїнько», «Редька», «Блоха», «Хлібчик»: „Джміль, оса і бджілка – от і вся лічилка”; „Стоїть півень на току у червоному чобітку. Будем півника просити: „Ходи жито молотити!”; „Що ти обираєш: зелену капустину чи велику морквину, гарне яблуко на гілці чи грушки на тарілці?”; „Що тобі подарувати: зайчика сіренького чи лисенятка руденького?”. Такі способи розподілу ролей, які відповідають змісту гри, допомагають дітям перебувати в атмосфері цієї гри. В українських народних іграх заклички, лічилки, зговірки часто спеціально складалися для конкретних ігор.

Значний перелік народних способів жеребкування, які повинні знати й пропонувати дітям майбутні педагоги. Так, щоб визначити, кому починати гру або водити, хтось змащує крейдою один палець і стискає кулаки, щоб не видно було, який палець у крейді, інші – вгадують. Жеребкування орієнтує дітей не лише на вдачу, а й виявляє певні навички, сприяє формуванню в них уважності, спритності та вправності. Прикладом можуть слугувати наступні два способи: 1) щоб визначити, кому починати гру, по черзі підкидають п'ять крем'яків угору і підставляють під них кисть однієї руки тильним боком догори. Починає гру той, у кого всі п'ять камінців опустяться на кисть; 2) один з гравців витягує перед собою праву руку долонею вниз, а його товариші підставляють під неї по одному пальцю. За командою всі відсмикують пальці, а гравцеві з витягнутою рукою треба чийсь захопити. Певні обов'язки покладаються на того, чий палець буде таким чином захоплений тричі.

Ігрова культура педагога містить і здатність самостійно створювати образи, виразно подавати ігровий матеріал. У цьому виявляються гуманістична спрямованість діяльності, а також досконале володіння педагога своєю мімікою, пантомімікою, голосом, емоціями. Так, проведення української народної гри «Коза» може починатись із нагадування змісту казки «Коза-дереза», знайомства із сюжетом гри, правилами, обговорення характерів і настроїв головних героїв. Гра буде організована вдало, якщо педагог виявить захопленість, бадьорість, радість від спілкування в грі з дітьми, свою здатність створювати образ, показуючи деякі фрагменти гри, а також коригуючи мовленнєву й пантомімічну виразність учасників гри. Коза, наприклад, повинна бути сердитою, впертою, мати певне темброве забарвлення голосу, виконувати відповідні тексту рухи.

Виразність міміки, пантоміміки та голосу педагога відпрацьовується через систему спеціальних вправ і закріплюється в процесі організації ігор та безпосередній участі в них. Спроможність виявляти акторські та педагогічні здібності забезпечується володінням власними емоціями, здатність до чого вдосконалюється в процесі виконання вправ на контроль за своїми емоціями (з цією метою можна застосовувати й українські народні ігри. Наприклад, «Була в лісі?», «До баби по сіль», «Сміх»),

розслаблення м'язів тіла, вдосконалення здатності концентрувати й розподіляти увагу, змінювати установки в професійній діяльності. Визначена система вправ пропонується майбутнім педагогам під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності».

Підготовка студентів до організації ігор різноманітної спрямованості охоплює й тренінг творчості. Тренінг має на меті розвиток творчих здібностей студентів на основі набутих етнопедагогічних знань, вправління у створенні віршованих закличок, лічилок, нових ігор, збагаченні сюжетів та ускладненні правил відомих сучасних ігор, удосконалення вміння імпровізувати в процесі організації гри. Наприклад, у психомоторній грі „Паросток” організатор імпровізує, виявляючи свою здатність малювати за допомогою слова та рухів яскраву картину проростання зерна. У грі трапляються й образи Сонця, Вітру, Дощу, інших об'єктів природи, які мають місце і в народних іграх.

Таким чином, якісне формування у майбутніх педагогів ігрової культури пов'язане з формуванням уміння зацікавлювати дітей грою, застосовувати різні способи розподілу ролей у грі, позитивно впливати на емоції дітей та підтримувати творче самопочуття під час гри. Вагомість для формування цих умінь мають надбання української народної педагогіки та виховний досвід інших народів світу, в яких містяться й особливі прийоми стимулювання активності дітей у грі, їхнє заохочення та покарання, підбиття підсумків гри. Ці аспекти застосування досвіду народної педагогіки у формуванні ігрової культури майбутніх педагогів будуть розглянуті в наступних роботах автора.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. – К.: Оберіг, 1993. – 590 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С.73, 182, 251.
3. Горохова скриня. Українські ігри / Упоряд. В. Пепа. – К.: Веселка, 1993. – 96 с.
4. Дитячий фольклор / Упор. Г.В.Довженок. – К.: Дніпро, 1986. – 304 с.
5. Менджеріцкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С.202.
7. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави. – Луцьк: Надсир'я, 1994. – 96 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
9. Яланський П. Г. А я квача не боюся!... Народні ігри для молодшого та середнього шкільного віку. – К.: Веселка, 1981. – 88 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування еколого-естетичної культури особистості та професійної підготовки педагогів.

ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, МЕТОДИ ОЦІНКИ

Ігор УЛИЧНИЙ (Кіровоград)

У статті уточнено сутність поняття „потенціал професійного самовдосконалення старшокласника”, розглянуто його структуру, показники та критерії їхнього вияву, охарактеризовано методи його оцінки.

Реформування національної системи освіти в Україні на засадах гуманістичної філософії зумовлює необхідність удосконалення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Це передусім передбачає оновлення цілей і змісту професійної орієнтації старшокласників, переорієнтацію традиційних форм і методів її організації в старшій школі у напрямі активізації потенційних можливостей особистості до самопізнання, самооцінки й самовдосконалення, які є внутрішніми механізмами професійного самовизначення особистості.

Значимо, щов працях К.Альбуханової-Славської, Л.Анциферової, Б.Ананьєва, Л.Божович, А.Брушлінського, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Мясищева, С.Рубінштейна, Є.Старовойтенка, К.Платонова доведено, що джерела розвитку особистості є внутрішніми за своєю природою, а потенціал самовдосконалення свідчить про наявність у неї нерозкритих і нереалізованих можливостей.

„Потенціал самовдосконалення особистості” розглядається також у працях Г.Ассаджолі, Е.Еріксона, А.Маслоу, Р.Мей, Ж.Піаже, К.Роджерса, Г.Олпорта, В.Франкла. Представники гуманістичного напрямку розвитку особистості визначають означену властивість особистості як її здатність до активної реалізації свого „вродженого фонду” в умовах соціального середовища, в яких людина прагне до самоактуалізації.

Сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації (Д.Закатнов, С.Крягжде, В.Маркіна, Є.Павлютенков, В.Сидоренко, В.Синявський, М.Тименко, Б.Федоришин, С.Чистякова, М.Янцур) потенційність розглядається в безпосередньому взаємозв'язку з внутрішніми механізмами (самопізнання, самооцінка, самовдосконалення) активізації професійного самовизначення особистості, які, зокрема, й визначають перспективні напрями удосконалення професійної орієнтації учнівської молоді.

Між тим до теперішнього часу не сформульовано загальноприйнятого визначення та усталеного наукового розуміння категорії «потенціал професійного самовдосконалення старшокласника», до цих пір відсутнє чітке обґрунтування її структурних елементів.

Метою пропонованої статті є дослідження сутності, структури та показників потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників.

Аналітичний розгляд наукових праць дослідників потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників є підставою для наступних узагальнень:

- у динаміці зростання особистості та реалізації потенціалу в професійному самовизначенні домінуючим і визначальним чинником є активність особистості, її „самодіяльність” (К.Платонов, С.Рубінштейн), „саморух” (Г.Костюк), „самозростання” (І.Бех), „саморозвиток” (В.Маралов, В.Слободчиков, О.Тихомиров), „самоактуалізація” (А.Маслоу, К.Роджерс), „самоідентифікація” (Р.Ассаджолі, Р.Мей, Г.Олпорт, В.Франкл);

- розвиток особистості детермінується актуалізацією тих її властивостей, які ще не виявилися на певній стадії розвитку і перебувають у потенційному стані (К.Платонов, С.Рубінштейн);

- домінуючою ознакою потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника є постійна „незавершеність” і „неузгодженість” у його професійному самовизначенні, яка створює внутрішні передумови для безперервного професійного саморозвитку від народження і до вершини професійної майстерності (Л.Анциферова);

- внутрішні особистісні зрушення в розвитку дитини можливі за умови максимально напруженої власної активності, доступної людині лише в глибинах внутрішнього світу, яка вимагає настійливого напруження волі (І.Бех);

- об'єкти соціального середовища набувають спонукальної сили лише потрапляючи в поле сприйняття особистості, актуалізують її потреби, що перебували до цього в потенційному стані (Л.Божович);

- суспільство на певному етапі свого розвитку лише створює потенційні можливості для вільного вибору напрямку майбутньої професійної діяльності, а обирає й реалізує його сама особистість (К.Абульханова-Славська).

Означені вище положення дали змогу обґрунтувати зміст поняття „потенціал професійного самовдосконалення старшокласника” й визначити його як складне й динамічне утворення особистості, комплекс взаємопов'язаних компонентів якого характеризує наявність у дитини певних ресурсів (фізичних, інтелектуальних, соціальних, духовних) взаємодії з актуальним соціальним середовищем, вимоги якого зростають і вимагають залучення невикористаних резервів для підняття особистісного рівня розвитку до рівня задоволення майбутніх вимог середовища розвитку. Розв'язання означеного вище протиріччя старшокласником і визначає його потенційні можливості до самовдосконалення, який є

домінуючим з поміж інших (самопізнання, самооцінка й самоусвідомлення) механізмом професійного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці.

Структурно-функціональна модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника, подана на схемі 1, є схематичним зображенням професійного самовизначення особистості як процесу розгортання потенціалу її самовдосконалення в майбутній професії.



Схема 1. Структурно-функціональна модель потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника.

Змістовно означена модель є відображенням процесу узгодження знань старшокласника про вимоги майбутньої професії (образ „Я - у світі професії”) та сформованими й усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами (образ „Я”). До того ж активність дитини в розв’язанні об’єктивно заданого протиріччя для старшого шкільного віку здійснюється, з одного боку, у напрямі самовдосконалення до рівня вимог обраної професії, а з іншого – вибору такого виду майбутньої професійної діяльності, який відповідає досягнутому рівню розвитку суб’єкта й не передбачає використання ним можливостей самовдосконалення.

У когнітивному компоненті доцільно виділити сукупність невикористаних резервів старшокласника (знання про власні індивідуальні особливості, можливості та бажання, мінливість і різноманітність світу професій, структуру сучасного виробництва, кон’юнктуру ринку праці, вимоги обраної професії та їхню адекватну самооцінку) для професійного самовдосконалення. Критеріями виявлення розвитку цього компонента є адекватна самооцінка, глибина і міцність знань про власні індивідуальні особливості (образ - „Я”) та вимоги майбутнього професійного середовища (образ - „Я” у світі професій).

Поведінковий компонент виявляється в практичній реалізації професійного самовдосконалення старшокласника в профорієнтаційній діяльності, основу якого складає

вчинок як вияв самозростання особистості. Критеріями його виявлення є стійкість та наполегливість в активності особистості.

Обрунтована структура потенціалу професійного самовдосконалення особистості дала змогу виділити рівні розвитку цього особистісного утворення в старшокласників.

Високий рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості характеризується глибоким розумінням сутності „Я-реального” та „Я-у світі професій”, які складають образ „Я-майбутнього”. Учні цієї групи здатні до самопізнання та самооцінки власних індивідуальних особливостей та динамічних вимог професійного середовища. Стійкість та дієвість мотиваційної сфери старшокласника виявляється у його наполегливості під час досягнення мети й реалізується у відповідних вчинках.

Достатній рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризується глибоким розумінням лише сутності „Я-реальне”. Вимоги професійного середовища проаналізовані ним недостатньо, тому образ „Я-у світі професій” нечіткий і не проєктується в образ „Я-майбутнє”. Учні цієї групи здатні до самопізнання й самооцінки власних індивідуальних особливостей та динамічних вимог професійного середовища, але нестійка та недієва мотиваційна сфера особистості спонукає дитину наполегливо досягати лише близькі цілі. Невикористані резерви професійного самовдосконалення старшокласників цього рівня перебувають у потенційному стані, тому вчинки ситуативні й спрямовані на розв’язання тільки актуальних завдань.

Низький рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризується дуже низькою інформаційною обізнаністю про вимоги майбутнього професійного середовища. Такі учні, як правило, не обрали майбутню професію, тому питання самовдосконалення для них неактуальні.

Для визначення рівнів сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника необхідно підібрати діагностичний інструментарій дослідження складових структури означеного поняття. Діагностичні методики, якими ми скористалися, апробовані багатьма дослідженнями, відповідають віковому виміру психологічної структури особистості, адаптовані для молодшого юнацького віку й спрямовані на виявлення рівня розвитку визначених показників структури сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості.

Для вивчення мотиваційної сфери особистості можна взяти за основу положення К.Платонова, згідно з яким під мотивом потрібно розуміти властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив став особистісною якістю, стверджує вчений, він повинен генералізуватися стосовно ситуації, у якій він первісно з’явився, розповсюджуючись на всі ситуації,

рівнозначні з першою, в суттєвих стосовно особистості рисах [2, 32-33].

Означене вище положення дозволяє зупинитися на тесті – опитувальнику виміру мотивації досягнення особистості, який модифікований А.Мехраб'яном та М.Шагомед-Еміновим і використовується багатьма сучасними вченими (П.Бал, В.Перепелиця, Н.Побірченко, В.Рибалка, Б.Федоришин) для розв'язання проблем дослідження мотиваційних аспектів професійного зростання особистості. Цей тест має чоловічу („А”) й жіночу („Б”) форми й призначений для виміру двох узагальнених та стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху й мотиву уникнення невдачі. При цьому відповіді учнів оцінюються згідно з домінуючим серед названих двох мотивів.

Мотив прагнення до успіху характеризує самодіяльність особистості в напрямі до самовдосконалення та використання старшокласником невикористаних резервів особистісного зростання для зрівноважування особистісного розвитку згідно з рівнем вимог майбутнього професійного середовища. Домінування у відповідях старшокласника мотиву уникнення невдачі свідчить про пошук дитиною напрямів зниження вимог майбутнього професійного середовища. Такі учні залишаються на досягнутому рівні й не використовують резервів особистісного самозростання.

Для дослідження когнітивного компонента структури сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості нами були відібрані методика визначення виміру загального рівня розвитку особистості (тест Р.Кеттела) та шкільна успішність. Методика виміру загального рівня розвитку особистості (тест Р.Кеттела) досить широко використовується в сучасній практиці шкільної профорієнтації. Тест містить 13 запитань, розподілених за прогресуючим зростанням їхньої складності. Кількість правильних відповідей визначає рівень інтелектуального розвитку особистості. Доповнюються й узагальнюються отримані за означеною вище методикою результати показниками успішності учнів з певних предметів.

Дослідження когнітивного компонента структури потенціалу професійного самовдосконалення передбачає виявлення в особистості здатності до самоаналізу та самопізнання, які є умовою ефективного здійснення ними профорієнтаційної діяльності. Достатній інтелектуальний розвиток старшокласника фокусує в собі вміння дитини усвідомити власні наявні ресурси та невикористані резерви особистісного розвитку, визначити його напрями та підібрати необхідні засоби для майбутнього професійного самовдосконалення.

Підбір діагностичної методики для дослідження когнітивного компонента структури потенціалу професійного самовдосконалення спирався на положення С.Фукуями, який вважає, що на першому

етапі професійного розвитку особистості потрібно зосередитися на самоаналізі. Під самоаналізом дитини він розуміє вивчення учнем особливостей власного характеру, вмінь, навичок, інтелектуальних здібностей та фізичного розвитку. Ця діяльність реалізується в процесі взаємодії учня та педагогічних працівників під час різноманітних профорієнтаційних заходів. Згодом, коли учень володіє достатньо повною та розгорнутою інформацією про себе, центр ваги профорієнтаційної роботи переноситься на ознайомлення школярів зі світом професій. Домінуючого значення на цьому етапі набуває аналіз сучасних професій, змісту, умов та соціально-економічних факторів праці. Головними напрямами ознайомлення учнів із професіографічною інформацією, на думку С.Фукуями, є лекції, спостереження, екскурсії, засоби масової інформації тощо. Здатність особистості до самоаналізу та аналізу професії визначається, на його думку, віковими можливостями особистості [3].

Для дослідження поведінкового компонента структури потенціалу самовдосконалення старшокласника нами була підібрана методика визначення рівня розвитку наполегливості й вольового самоконтролю особистості.

Обґрунтування відбору цієї методики ґрунтувалося на положенні І.Беха, згідно з яким основою розвитку особистості є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Воля як форма самодетермінації, спонукаючи до моральних дій, приводить особистість до „відповідального звершення”, творення і саморозвитку. На думку вченого, моральні властивості становлять ядро особистості і є похідними від волі. Тому в психологічному розумінні воля є усвідомленим хотінням, яке дає особистості свободу, оскільки хотіти – означає оцінювати, вибирати, творити. При цьому, за позицією І. Беха, психологічною основою особистісного розвитку має виступати „довільне прийняття соціальної вимоги і норми” [1, 172].

До вольових якостей особистості, що забезпечують результативність діяльності, дослідники відносять цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, самостійність, відповідальність тощо. Тому ми відібрали методику дослідження внутрішньої активності людини, яка, на думку Н.Лейтеса, здатна докладати зусилля для саморегуляції власної діяльності. Він вважає, що це є наполегливість особистості в здійсненні прагнення до досягнення мети. Для визначення рівня розвитку наполегливості особистості ми використали тест-опитувальник вольового самоконтролю Зверкова й Ейдмана.

Отже, наполегливість визначається вченими як форма активності, спрямована саморегуляцією, що відрізняється від інших форм свідомими намірами, спрямованістю, зусиллями, які необхідні для подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Наполегливість у досягненні цілей дитиною залучає її до процесу самовдосконалення невикористаних резервів

особистісного розвитку й цим збагачує рівень наявних у неї ресурсів самозростання. Створення середовища для самовдосконалення особистості старшокласника, за умов домінування згаданої характеристики, підвищує інтенсивність і наполегливість при виконанні актуальних завдань. Збільшення інтенсивності зусиль і наполегливості автоматично поліпшує кількісну та якісну сторони особистісних досягнень.

Залежно від рівня розвитку наполегливості старшокласників можна розподілити на групи з високим, достатнім та низьким рівнем. Старшокласники з високим рівнем наполегливості активно прагнуть до досягнення мети, незважаючи на перешкоди, здатні мобілізувати внутрішні резерви для самодіяльності, бути відповідальними та активно здійснювати вибірку пізнавально-перетворюючу діяльність. У дитини з низьким рівнем розвитку наполегливості виявляється здатність ставити мету, але організувати себе й спрямувати зусилля на подолання перешкод вона не в змозі, оскільки її поведінка непослідовна та імпульсивна.

Вважаємо, що описані вище положення та характеристичні ознаки потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника повинні бути повною мірою враховані у виховній роботі класного керівника. Це потребує подальших досліджень у напрямі розробки ефективної методики психолого-педагогічного проектування профорієнтаційних заходів у навчально-виховному процесі школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Ответств. ред. Глоточкин А.Д. – М.: Наука, 1986. – 257 с.
3. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: МГУ, 1989. – 108 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уличний Ігор Любомирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні проблеми профорієнтації старшокласників.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО НА СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В БОГДАНІВСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Оксана ФІЛОНЕНКО (КІРОВОГРАД)

У статті здійснено порівняльний аналіз педагогічних систем двох видатних українських педагогів другої половини ХХ століття В.О. Сухомлинського та І.Г. Ткаченка

Складовою частиною національного відродження є створення нової системи освіти, в основу якої будуть покладені кращі традиції народу, досягнення вітчизняної школи та педагогічної науки за весь період історії України. Школа є невідривною від засад педагогічної думки, її розвиток неможливий без глибокого й систематичного вивчення попереднього досвіду.

50–70-і рр. минулого століття – це плідний період на Кіровоградщині, що ввійшов в історію вітчизняної педагогічної думки завдяки творчим теоретико-практичним напрацюванням відомих нині далеко за межами області й України педагогів-майстрів, педагогів-новаторів, педагогів-науковців. Вони збагатили педагогічну науку своїми прогресивними ідеями, що були реалізовані на практиці та залишаються значущими і в сучасній школі ХХІ ст., слугують справі виховання нинішньої учнівської молоді.

Серед плеяди педагогічних сподвижників виділяється постать Івана Гуровича Ткаченка,

директора Богданівської школи Знам'янського району Кіровоградської області.

І.Г. Ткаченко – автор 8 книг, до двохсот статей у збірниках наукових праць, у журналах та газетах. Тематика його праць дуже багатогранна. Однак, особливу увагу І.Г.Ткаченко приділив актуальним проблемам сільської школи. Десятки його статей присвячені особливостям трудового навчання й виховання в умовах сільської школи, різним аспектам діяльності учнівських виробничих бригад, його хвилювали проблеми трудового виховання сільських школярів в умовах науково-технічного прогресу.

Коли ми говоримо про систему трудового виховання у досвіді й поглядах І.Г.Ткаченка, то маємо на увазі не якусь ізольовану систему ідей, вирощену на безпосередній практиці педагога-новатора. Не можна також представляти цю систему як те, що раз і назавжди склалося й незмінне протягом усіх років роботи І.Г.Ткаченка в Богданівській середній школі. Для розуміння розвитку досвіду і поглядів І.Г.Ткаченка з питань трудового виховання необхідно розглядати їх у тісному взаємозв'язку з практичною діяльністю і поглядами інших видатних педагогів того часу. Тільки тоді можна буде зрозуміти як те загальне, що

об'єднувало І.Г.Ткаченка і його колег-сучасників, так і те особливе, що було властиве тільки йому.

У цьому контексті видається актуальним зробити порівняльний аналіз педагогічних систем двох видатних українських педагогів другої половини ХХ століття – В.О. Сухомлинського та І.Г. Ткаченка. Якщо ім'я В.О. Сухомлинського широко відоме громадськості, бо вітчизняні історики педагогіки багато зробили для вивчення поглядів і спадщини ученого. Однак залишається малодослідженим життя й діяльність ще багатьох українських педагогів, одним з них є І.Г.Ткаченко.

Більше двох десятків наукових праць І.Г.Ткаченка присвячено педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. Це закономірно, оскільки, як зазначала О.В.Сухомлинська: “Творча й особиста дружба об'єднувала його й І.Г.Ткаченка, який, віднайшовши свій шлях у педагогіці, зв'язав свої ідеї з поглядами Василя Олександровича, радився з ним, щиро радів його успіхам та підставляв своє чоловіче плече, підтримував, коли на павлиського директора обрушився шквал незаслуженої критики. Іван Гурович продовжував бути одним із найбільш відданих прибічників Василя Олександровича після його передчасної смерті” [2, 37].

На сторінках книг В.О.Сухомлинського знаходимо сповнені поваги оцінки педагогічної діяльності богданівського директора: “Справді народний учитель – людина, що вміє “глаголом жечь сердца людей”. Є у нас на Україні прекрасний майстер – учитель математики Іван Гурович Ткаченко, директор Богданівської середньої школи Знаменського району Кіровоградської області, заслужений учитель школи. Понад тридцять років віддав він улюбленій справі. Послухайте, як він говорить із своїми вихованцями, і ви відчуєте, що означає виховання словом. Здається, що кожне слово, з яким він звертається до дітей, спрямоване на ту саму хвилю, що й потаємні струни дитячої душі. Він знає, яку реакцію викличе в дитячих серцях кожне його слово, і будить словом саме ті почуття, які треба збудити в даний момент. Це уміння володіти словом іде від великої внутрішньої культури, від знання душі дітей, від життєвої мудрості, від морального права вчити і повчати.

[7, 251–252]. У своїй класичній праці “Серце віддаю дітям” В.О.Сухомлинський серед прекрасних директорів, які брали активну участь у виховній роботі, називає й І.Г.Ткаченка: “Це – справжні майстри педагогічного процесу. Їхні уроки – зразок для вчителів... У них є чого повчитися і вчителю, і класному керівникові... Та мені здавалося, і це переконання зараз стало ще глибшим, що найвищий ступінь виховної майстерності – це безпосередня і дуже тривала участь директора школи в житті одного з первинних учнівських колективів” [6, 10].

У процесі аналізу наукової спадщини педагогів-гуманістів І.Г.Ткаченка і В.О.Сухомлинського постає цілком закономірне питання про те спільне, що було притаманним обома керівникам шкіл, педагогам-новаторам.

Обидва педагоги, соратники, друзі за педагогічними поглядами, переконаннями і вчені свого часу визначили стратегію і тактику впровадження праці в навчально-виховний процес. У Богданівській і Павлиській школі існувало тісне поєднання праці й краси, культу Матері, Батьківщини, книги, культу хліба тощо.

Характерно, що В.О.Сухомлинський перші кроки в науку розпочав з проблем організації праці дітей, а І.Г.Ткаченко за його порадою обрав тему дитячої праці, виховного її потенціалу за головну у своїй науковій і практичній діяльності. Його книги “Трудове виховання старшокласників”, “Богданівська середня школа імені В.І.Леніна”, понад 50 наукових праць та й кандидатська дисертація присвячені саме трудовому навчанню й вихованню.

Богданівська школа славилась, крім усього останнього, очевидно, найкращою постановкою трудового виховання і навчання в колишньому СРСР. Достатньо сказати, що саме великий В.Сухомлинський уважав, що ця справа поставлена в Богданівській школі краще, ніж у його власній, Павлиській. А як прекрасно вона була поставлена у В.Сухомлинського, знає кожний, хто читав його праці або побував в Павлищі [1, 11].

Провідною ідеєю В.О.Сухомлинського з трудового виховання школярів є створення оптимальних умов для розвитку природних індивідуальних здібностей кожної особистості. Що стосується педагогічного змісту системи трудового виховання підростаючих поколінь, то вона повинно відображати принципи трудового виховання, які вперше в історії вітчизняної педагогіки сформував В.О.Сухомлинський, це:

- єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного;
- розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці;
- висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість;
- раннє залучення до продуктивної праці;
- різноманітність видів праці;
- постійність, безперервність праці;
- наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці;
- творчий характер праці, поєднання зусиль розуму й рук;
- наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок;
- загальний характер продуктивної праці;
- посиленість трудової діяльності;
- єдність праці й багатогранного духовного життя.

Ці принципи розглядалися в єдності й взаємозв'язку. Думки видатного педагога, їхня наукова й філософська, педагогічна і психологічна глибина перебували в постійному русі, збагачувалися і розвивалися під впливом багатогранної практики трудового виховання учнів.

Взяті у взаємозв'язку принципи трудового виховання В.Сухомлинського становлять наукову суть методики трудового виховання, запроваджуючи яку в практику, педагогічні колективи сільських шкіл Кіровоградщини в 50-70 роки минулого століття переконалися в її ефективності в трудовому й моральному вихованні учнів.

Особливо вагомим успіхів досяг педагогічний колектив сільської школи Богданівки. Якщо В.Сухомлинський чи не найперший в історії вітчизняної педагогіки сформував 12 принципів основ методики трудового виховання, то І.Ткаченко їх закріпив, розвинув і перевірів на практиці в умовах сільської школи, перетворивши Богданівську школу на всесоюзну творчу лабораторію, яку тодішній завідувач Кіровоградським облвн Д.Ю.Стельмухов назвав, як і Павлівську школу, "малою педагогічною академією" [11, 93]. Окрім того, визначив п'ять важливих моментів методики трудового виховання в процесі поетапного виконання перспективного трудового завдання, мета якого – створення матеріальних цінностей для суспільства [8, 140–143].

Найбільш характерним у практиці трудового виховання в Богданівській середній школі в 50–70-х роках було:

1) наукове осмислення навчально-виробничої діяльності учнівської бригади, яка стала складовою частиною навчально-виховного процесу;

2) окреслення і визначення змісту системи трудового виховання і її складових частин, а саме: трудове виховання в процесі вивчення основ наук, зокрема предметів природничо-математичного циклу; трудове виховання в гуртках, секціях і наукових товариствах, які функціонували в позакласній роботі; трудове виховання в процесі колективної та індивідуальної продуктивної праці в умовах сільськогосподарського виробництва; трудове виховання в сім'ї; трудове виховання в колективах винахідників і раціоналізаторів базового виробництва;

3) наукове обґрунтування видів сільськогосподарської праці для учнів відповідно до їхнього віку, здоров'я, темпераменту як необхідної і вирішальної умови розвитку природних задатків і здібностей, повною мірою задоволення їхньої допитливості й пізнавальних інтересів.

На практиці було доведено, що широка й багатогранна панорама сільськогосподарської праці розковує фізичні, інтелектуальні й моральні сили кожного школяра, і в ньому на певному віковому ступені задзвенить його "бубенчик" – майбутнього художника, лікаря, учителя, архітектора, хлібороба ... як найбільше відтворення його духовності в житті і творчій діяльності. Керуючись цим, вихователі прагнули, "щоб у житті учнів була праця різного суспільного значення, щоб ті види праці, в яких найкраще розкривається участь у створенні матеріально-технічної бази суспільства, поступово входили в життя дитини ще в молодому віці" [5, 313].

Своїм багаторічним досвідом роботи І.Г.Ткаченко підтвердив основні ідеї В.О.Сухомлинського, що

ефективність виробничої праці учнів визначається сукупністю таких факторів:

- рівнем їхньої наукової і теоретичної підготовки до виробничих процесів в умовах науково-технічного прогресу в сільському господарстві;

- глибоким розумінням і усвідомленням суспільної значущості виконаної праці, морально-психологічної готовності до праці;

- методикою організації праці учнів у процесі виконання ними конкретного виробничого завдання;

- ефективністю виробничої діяльності колективу учнівської бригади як школи трудового виховання і підготовки механізаторських кадрів для сільськогосподарського виробництва.

В.О.Сухомлинський уважав, щоб правильно організувати трудове виховання і повною мірою використати виховну силу праці, потрібно керуватися такими педагогічними вимогами:

Праця повинна мати суспільне значення. Потрібно прагнути, зазначав педагог, щоб у житті учнів була праця різного суспільного значення, щоб ті види праці, в яких найяскравіше розкривається участь у створенні матеріально-технічної бази суспільства, поступово входили в життя дитини ще в молодшому віці.

Співвідношення навчальних і виховних цілей. Одні види праці, вважав О.В.Сухомлинський, виконуються насамперед для того, щоб опанувати знання, вміння, навички, інші мають суто поняття, переконання, звички, збагатити моральний досвід. Хоч оволодіння науковими знаннями й трудовими вміннями, підкреслював педагог, передбачає формування світоглядних переконань, і отже, учень, навчаючись, виховується, проте найважливіша мета самого процесу цієї праці – навчитися, знати, вміти.

Роль і місце в здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного виховання, політехнічної освіти. Є види трудової діяльності й тривалі трудові процеси, зазначав В.О. Сухомлинський, які за своїм змістом відіграють важливу роль: одні – в здійсненні розумового, другі – морального, треті – фізичного виховання, четверті – в політехнічній освіті.

Співвідношення розумових і фізичних зусиль. Одним з найважливіших правил трудового виховання педагог уважав поєднання розумової праці з фізичною. Педагогічний колектив Павлівської школи прагнув добитися такого співвідношення роботи рук і думки, щоб фізична праця приваблювала юнаків і дівчат як сфера духовного зростання, вдосконалення.

Характер знарядь праці. В.О.Сухомлинський підкреслював, що чим складніші технічні засоби й технологічні процеси, покладені в основу праці, тим більше можливостей для розкриття задатків і здібностей особистості, для виховання її у дусі високої культури праці.

Результати трудової діяльності. З цього приводу педагог пише: "Чим значніший матеріальний результат праці, тим більше можливостей для формування переконань, тим глибші почуття, які супроводять процес праці" [5, 317].

Оплата. В.О.Сухомлинський планує співвідношення двох видів праці – безплатної та оплачуваної, передусім, орієнтувався на глибокі зміни, що відбуваються в суспільстві [5, 312–317].

Як свідчить наше дослідження, ці вимоги були реалізовані колективом Богданівської середньої школи в організації трудового виховання.

У свою чергу І.Г.Ткаченко, приступаючи до реалізації завдань трудового виховання, обґрунтував, удосконалив і реалізував зі своїм колективом педагогічні вимоги до трудового виховання: безпосереднє залучення учнів до трудової діяльності; педагогічно правильна організація праці; різноманітність видів праці; праця як необхідність та обов'язок; посиленість у трудовій діяльності; приклад дорослих у праці; колективна організація трудової діяльності; тісний зв'язок суспільно корисної праці з навчанням; організація в процесі трудового виховання принципу романтики, інтересу; естетична якість наслідків трудової діяльності. На аналізі цих вимог ми зупинимося в подальшій нашій роботі.

В.О.Сухомлинський надавав великого значення сільськогосподарському дослідництву, його виховному впливу на процес формування світогляду і виховання працьовитості. “Особливо важливо, підкреслював педагог, забезпечити єдність фізичних зусиль та інтелекту в сільськогосподарській праці, де багато одноманітних трудових процесів. Ми прагнемо до того, щоб будь-яка справа, пов'язана з рослинництвом, тваринництвом, мала в своїй основі творчий задум, здійснення якого б стимулювало інтелектуальні сили дитини: змушувало б її думати, спостерігати, вивчати явища природи” [5, 307].

У книзі “Павлівська середня школа” він пише, що переважна більшість видів праці в сільськогосподарському виробництві може відбиватися в суто дитячій трудовій діяльності. Уже 7–8-річні діти виконують цікаву, захопливу роботу, що має велике суспільне значення. За традицією, що склалася, окремі види праці виконують тільки діти. Так, майбутні першокласники за два місяці до початку навчального року збирають насіння дерев, навесні вони виконують свою першу роботу великого суспільного значення: сіють насіння дерев на схилах ярів і балок, потім вони доглядають за деревами, створюючи таким чином позахисні лісові смуги, які захищають ґрунт від ерозії. Працею найменших школярів на полях місцевого колгоспу створено кілька могутніх позахисних лісових смуг, завдяки яким протягом 10 років припинилася ерозія ґрунту на площі 160 гектарів. Семирічні діти закладають розсадник і вирощують саджанці плодкових дерев. За плодovими деревами вони доглядають протягом усіх років отроцтва й ранньої юності. Маленькі діти з великим інтересом виконують роботу, від якої певною мірою залежать результати діяльності їхніх старших товаришів. Їм виділяють невеличку, на кілька десятків квадратних метрів, ділянку неродючого ґрунту, який вони за кілька років перетворюють у ґрунт високої родючості. Під час збирання врожаю 7-8-річні діти

відбирають найкращі колоски пшениці й потім зберігають їх до весни.

У 8-9-річному віці школярі Павлівської школи вирощують гібридне насіння пшениці, соняшнику, цукрових буряків, кукурудзи або об'єднують в групи і ланки для догляду за молодняком, заготовляють корм для худоби. І те, що ця найпростіша праця пов'язана з дослідництвом, експериментом, творчістю, має велике виховне значення [5, 303–304].

У Павлівській школі логіка праці, логіка створення і використання матеріальної бази за часів В.О.Сухомлинського приводили до того, що всі учні, які закінчували VII-VIII класи, уміли керувати двигуном внутрішнього згорання (стаціонарами), мікроавтомобілем, мотоциклом. Приблизно 75 % учнів, які закінчували VIII клас, керували автомашиною і трактором. Усі учні IX-X класів не тільки керували трактором, а й працювали на цій машині. І все це “не спеціалізація, а азбука праці, азбука технічної культури. У наші дні вміння керувати трактором і автомашиною повинно бути для кожного такою самою звичною справою, як уміння користуватися електроплитою” [5, 311–312].

Педагогічний колектив Богданівської школи на чолі з директором залучав у сільськогосподарське дослідництво починаючи з першого класу, але при цьому “виховний шлях” для кожного школяра передбачав таку послідовність:

Перший етап – досліді навчально-практичного характеру (наприклад, перевірка впливу одного із видів мінеральних добрив на підвищення урожаю сільськогосподарських культур). Виховне значення цих дослідів визначалося тим, що істинність наукових рекомендацій перевірялася школярами в процесі безпосередньої практики. І таким чином, індивідуальна практика учня була для нього джерелом пізнання істини, особистим науковим надбанням і моральним надбанням.

Другий етап – досліді навчально-пізнавального характеру, наприклад: дослідити й визначити рівень ефективності впливу на підвищення урожаю сільськогосподарських культур суміші мінеральних добрив, узятих у різних співвідношеннях і варіантах. Виховне й розвивальне значення цих дослідів полягає у тому, що учні навчаються практично використовувати теоретичні знання в умовах сільськогосподарського виробництва, наукову істину відкривають для себе в процесі порівняння. Отже, у природних умовах здійснюється двоєдиний процес – збагачення пам'яті учнів знаннями й розвиток інтелекту.

Третій етап – досліді творчого характеру, розраховані на кілька років (наприклад, сортовизначення озимої пшениці). Виховне й розвивальне значення цих дослідів полягає у тому, що в процесі їхнього проведення учні самостійно працюють над першоджерелами наукової інформації, вносять поправки й уточнення в схему й методику дослідів, оволодівають прийомами експериментатора-

дослідника, відкривають для себе особливості професії агронома-селекціонера.

Таким чином, дослідницький метод навчання, який широко використовувався в Богданівській середній школі, забезпечував творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, був умовою формування інтересу, потреб і методом набуття нових глибоких, усвідомлених знань, тому його можна визначити як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів при розв'язанні нових проблем.

Підготовка молодшого покоління до участі в праці, формування морального ставлення до неї можуть здійснюватися лише в ході загального процесу виховання. В.Сухомлинський уважав, що «праця лише тоді стає виховною силою, коли вона збагачує інтелектуальне життя, наповнює багатограним змістом розумові, творчі інтереси, одухотворює моральну цілісність і звеличує естетичну красу особистості і колективу» [5, 301].

Отже, В.О.Сухомлинський був глибоко переконаний, що трудове виховання повинне здійснюватися в тісній єдності з моральним, розумовим, естетичним. Суспільно корисна виробнича праця без освіти, без моральності, які йдуть поряд, буде нейтральним процесом, підкреслював педагог; і тільки поєднана з навчанням, вона стане не тільки метою виховання учнів, підготовки їх до практичної діяльності, але й засобом формування всебічно розвинутої особистості. Ось чому кожний учень Павлівської середньої школи мав на території школи садиби, на присадибній ділянці батьків куточок, де мав можливість реалізувати себе, своє розуміння прекрасного, своєю працею прикрасити землю [3, 51-52].

У свою чергу багаторічний досвід науково-педагогічної роботи дозволив І.Г.Ткаченку визначити особливості морального та естетичного виховання в процесі трудової діяльності. Використовуючи численні чинники й приклади з життя школи з практики, вчений глибоко теоретично обґрунтував зв'язок трудового виховання з моральним, естетичним вихованням учнів, показав роль праці у формуванні особистості, у моральному та естетичному вихованні в учнів любові до праці, до людей, які люблять працю, весь час наголошуючи на тому, що постійна трудова активність школярів відкриває широкі перспективи для подальшого морального розвитку, розвиває у них нові моральні якості та формує нові інтереси. Пов'язуючи з працею радість спілкування, піднесений настрій, педагоги Павлівської школи на чолі з В.О.Сухомлинським облагороджували душі своїх вихованців, виховували працьовитість.

В.О. Сухомлинський писав: «Дати людині щастя улюбленої праці – це означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриваються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості. Із стін школи не повинні виходити невдахи – люди, які не знайшли свого покликання» [5, 341]. З урахуванням цього, що успіх

виховання молодшої людини значною мірою залежить від того, наскільки глибоко в духовне життя людини увійшла праця, наскільки тісно злилися в ній праця і думка. Практика Богданівської школи показала, що найбільший виховний вплив на учнів мають навчально-трудова ситуації. У процесі багаторічного досвіду й спостережень І.Г.Ткаченко прийшов до висновку, що в зміст програми навчально-виробничої практики для старших школярів у сільському господарстві необхідно вводити такі виробничі процеси, які передбачають розподіл праці між окремими ланками.

Проілюструвати це можна на виробничому процесі посіву цукрових буряків: перша ланка в складі тракториста та його помічника працює на тракторі; друга ланка в складі двох учнів підвозить насіння і мінеральні добрива, третя ланка в складі двох учнів готує сівалку для посіву та обслуговує її під час сівби. Від творчості й узгодженості в роботі всіх ланок залежить своєчасність і якість виконання трудового завдання – сівби цукрового буряку. Така форма організації трудового процесу сприяла також формуванню почуття колективізму, взаємодопомоги, дружби.

В.О.Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що основною «формою організації сільськогосподарської виробничої праці учнів на колгоспних полях є учнівська бригада» [4, 23]. При створенні учнівських виробничих бригад педагогічний колектив Павлівської середньої школи десятиліттями ставив перед собою цілі посилити зв'язок школи з життям, прищепити учням любов до праці в сільському господарстві, навчити їх використовувати набуті знання на практиці. Досвід роботи Богданівської середньої школи переконує у доцільності створення учнівських бригад, головне завдання яких – якісна підготовка вихованців до праці у сфері сільськогосподарського дослідництва.

Учнівська виробнича бригада розглядалась І.Г.Ткаченком як частина виробничих стосунків у сільськогосподарському виробництві, яка давала можливість організувати колективну працю школярів і застосовувати досягнення сучасної науки і техніки. Праця в учнівській виробничій бригаді, у його досвіді, виступала завершальним етапом процесу виховання і політехнічної освіти, завершальною стадією підготовки випускників школи до праці в сфері матеріального виробництва.

У процесі глибокого аналізу роботи учнівської виробничої бригади протягом двадцятирічного її функціонування І.Г.Ткаченко виділяє сформовані в її діяльності три головні напрямки:

- формування діалектичного світогляду й відповідального ставлення до праці на основі безпосередньої і безперервної участі учнів у виробничій сільськогосподарській праці;

- виконання трудових завдань з широким використанням комплексної механізації;

- сільськогосподарське дослідництво як один з ефективних засобів виховання любові до науки, праці хлібороба і сільськогосподарських професій [10, 129].

Один із принципів трудового виховання, сформульований В.О.Сухомлинським, стверджує: "Єдність праці й багатогранного духовного життя". У світлі такого положення педагогічний колектив Богданівської школи вважав за потрібне розширювати й поглиблювати сферу духовного життя членів трудового колективу учнівської виробничої бригади і їхні моральні стосунки. Це ще одна славна сторінка з життя школи І.Г.Ткаченка – інтернаціональне виховання. Воно яскраво й чітко вимальовувалося у поєднанні, взаємодії з трудовим колективом. Сам директор навіть межі поміж ними ніколи не проводив, бо був упевнений, що великий працелюб – це водночас і великий патріот. Тісна дружба, зокрема, зав'язалася між богданівцями та колективом Ханданської середньої школи (Азербайджан). Зустрічі, листування, обмін делегаціями, фестивалі, все це було і увійшло в історію теорії та практики педагогічної науки.

Здійснюючи виховну роботу в інтернаціональному таборі "Дружба", учителі на практиці домагалися єдності праці й багатогранного духовного життя. Наприклад, у червні 1970 року члени інтернаціонального табору праці й відпочинку в складі 100 осіб повністю виконали комплекс агрозаходів з догляду за посівами городини на площі 5 га цукрового буряку на площі 30 га. Одночасно юнаки навчалися управляти трактором "Т-150", а дівчата вивчили будову електродоїльного апарата й навчилися його застосовувати практично, виконуючи ранкове доїння корів на МТФ колгоспу.

Режимом роботи табору передбачалося два вихідних (субота і неділя), які використовувалися для проведення краєзнавчих екскурсій по рідному краю.

Ці умови давали змогу значно посилити психологічний аспект інтернаціонального виховання. Ось приклад із практики роботи цього табору: "...Кам'янка на Черкащині. Музей імені О.С.Пушкіна і П.І.Чайковського. Діти трьох братніх республік: росіяни, українці та азербайджанці зібралися біля піаніно, на якому любив грати П.І.Чайковський, коли був бажаним гостем сім'ї Давидових. Біля рояля українка Тамара Мацебурко, учениця 9 класу, виконує кілька творів П.І.Чайковського (Тамара закінчила музичну школу з відзнакою) і свою особисту мелодію на мотиви українських народних пісень. Потім до рояля почергово сідають росіянка Наташа Дяченко, азербайджанець Керим Гурбанов. Вони не поступаються за майстерністю Тамарі, виконують танець маленьких лебедят з балету П.І.Чайковського "Лебедине озеро", а також російські та азербайджанські народні пісні.

Замовкла музика. Залунали вірші О.С.Пушкіна, Т.Г.Шевченка, Самеда Вургуну... Діти відкрили свої серця один одному. Ось такі невимушені умови були сприятливою школою інтернаціонального виховання, коли захопливі почуття любові до своєї Батьківщини стають диханням дітей братерських шкіл і залишаються на все життя пам'яттю серця" [9, 7].

Цим, на думку І.Г.Ткаченка на практиці забезпечувалася єдність праці й багатогранного духовного життя. Педагогічний колектив школи своє виховне завдання вбачав у тому, щоб виховати в учнів високі моральні якості й любов до діяльності, в основі якої лежить особистий пізнавальний інтерес, і до діяльності, котра сьогодні, а ще більшою мірою завтра, буде необхідною суспільству.

Таким чином, аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського та І.Г.Ткаченка показує, що вони керувалися науково обгрунтованими принципами та вимогами до трудового виховання і на практиці продемонстрували великі їхні можливості у вихованні й підготовці учнів до праці у сфері матеріального виробництва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Береговий Я. Учитель // Зеркало недели. – 1999. – №5. – С. 11.
2. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О.Сухомлинського. – Кіровоград: Кіровоградський обласний інститут удосконалення вчителів, 1998. – 260 с.
3. Соколовская А.С. Общественно полезный, производительный труд учащихся в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 172 с.
4. Сухомлинский В.А. Взаимозависимость содержания и форм трудового воспитания // Школа и производство. – 1960. – № 3. – С. 23-26.
5. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-15.
7. Сухомлинський В.О. Народний учитель // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 239-255.
8. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1971. – 144 с.
9. Ткаченко І.Г., Ангелуца Н.М. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. – Кіровоград, 1994. – 43 с.
10. Хижняк Б. Система трудового виховання в педагогічній спадщині І.Г.Ткаченка // Освітнянське слово. – 2000. – № 2. – С. 3.
11. Шиповський С. Лабораторія Івана Гур'євича // Народное образование. – 1970. – №5. – С. 91-93.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки, дослідження педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка.

АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ” В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград)

У статті автор аналізує категорію “професійна культура вчителя” враховуючи дослідження провідних педагогів

Протягом останніх десятиріч у педагогічній науці значна увага приділяється визначенню закономірностей, механізмів та умов ефективного професійного становлення фахівця, зокрема, вчителя. При цьому процес професіоналізації досліджується насамперед у зв'язку з онтогенічним розвитком людини, цілісним розвитком її особистих якостей, здібностей і інтересів, формуванням суб'єкта праці, проблемою життєвого шляху та самовизначення, виявленням вимог, що висуває професія до людини, становленням професійної свідомості і самосвідомості в рамках різних шкіл і напрямів.

Так, Л.М.Мітіна, порівнюючи особистісний і професійний розвиток вчителя, відзначає процес ломки стереотипів традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок цих видів розвитку, в основі яких лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, який приводить до творчої самореалізації. Вона виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безперервного процесу самопроєктування особистості дає змогу вичленувати три стадії її перебудови: самовизначення, самовираження і самореалізацію [12].

О.П.Щотка також зв'язує особистісний розвиток людини з професійним, розглядаючи їх у контексті професійного становлення. На її думку, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху й не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної подальшої стадії накладається на попередній і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей і нормативних криз.

Таким чином, у результаті аналізу різних концепцій про процес професійного становлення особистості вчителя слід констатувати єдність двох процесів: з одного боку, професійного розвитку й саморозвитку особистості, з іншого — “входження” людини в систему професійної діяльності, у сформовану в межах професії систему соціокультурних цінностей, норм, традицій, настанов.

Слід зауважити, що Н.Б.Крилова під загальною професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв'язувати оперативні завдання; знання теорії управління і соціальної психології,

організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду” [10, 40].

Термін “професійна культура” увійшов у широкий ужиток нещодавно. Як наукова проблема, цей напрямок активно розробляється і тому існує кілька визначень науковців щодо цієї категорії і стосовно способів інтерпретації її сутності й структури.

Згідно з визначенням професіоналізму, яке дають І.А.Зязон та Г.М.Сагач, професійна культура та професійна свідомість відбивають гуманістичну спрямованість і духовність професійної педагогічної діяльності [4, 40].

Зрозуміло, що повний аналіз сутності категорії „професійна культура” потребує з'ясування сутності основних дефініцій поняття „культура”.

Прийнято вважати, що перше визначення культури було зроблене англійським етнографом Едвардом Тайлором: “Культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства” [18, 17]. Відомий дослідник П.С.Гуревич вважає, що поняття культура належить до переліку фундаментальних у сучасному суспільствознавстві, але цей термін має безліч визначень. Під культурою, наприклад, розуміють визначений рівень розвитку суспільства й людини, виражений у типах і формах організації життєдіяльності людей, а також у створюваних матеріальних і духовних цінностях.

Проблеми визначення сутності культури та змісту культурної діяльності є предметом наукових досліджень значної кількості вітчизняних і зарубіжних учених: С.С. Аверинцева, Ю.М.Давидова, Л.С.Кертмана, М.С. Кагана, Е.С. Маркаряна, В.М. Межуєва, Ю.М.Резніка, У.Бекета, К.Клакхома, А.Кребера, Б.Маліновського, А.Радкліфа та ін.

На нашу думку, найбільш розгорнуту характеристику культури дав Ю.М. Давидов. Він розглядає її (культуру) як основу, що гармонізує стосунки двох взаємопов'язаних сторін: природи і соціуму. На його думку, соціум (природно-історичне буття людини), намагаючись зберегти себе, несе загрозу “природно-космічному” в людині. Природа ж зі свого боку намагається “поглинути” соціум, розчинити його у своїх першородних стихіях [2, 23].

“У культурі як у цілому, як органі самоконституювання людства, – підкреслює Ю.М.Давидов, – завжди йдеться про те, щоб відшукати вищий початок, у якому природа і соціум могли б віднайти ту універсальну міру, котра не порушила б власну внутрішню міру кожної з конфліктуючих сторін” [2, 51].

Таким чином, у теоретичних інтерпретаціях феномен культури в цілому визначається як історично зумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя і діяльності людей. Дійсно, культура є надбанням суспільства й існує лише в суспільстві. У свою чергу особиста культура людини пов'язує її з навколишнім світом. Саме завдяки культуротворчій діяльності людини впорядковуються її ставлення до предметів і явищ, до себе та довкілля. Усі економічні, політичні зміни, які відбуваються в суспільстві, впливають на зміни, розвиток у культурній сфері, а отже, мають вплив на становлення та існування культурної особистості. І зворотний зв'язок – розвиток останньої залежить і від рівня, і розвитку освіти. Саме вона повинна вплинути на загальне, суспільно-політичне, економічне та соціально-культурне становлення суспільства.

У цьому контексті цікавим є тлумачення культури В.О.Сластьоніним, згідно з яким культура – це система надбіологічних програм людської життєдіяльності, (діяльності, поведінки, спілкуванні) програм людської життєдіяльності, що розвиваються історично, забезпечують відтворення і зміни соціального життя в усіх його виявах (у тому числі – у професійній діяльності – Я.Ч.). Ці програми подані розмаїттям знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей, ціннісних орієнтацій та ін. Культура зберігає, нагромаджує і транслює цей досвід, генерує нові програми життєдіяльності. [17, 61–62].

Проте, поняття „культура” характеризує також широкий спектр смислових і сутнісних положень, що визначають зміст людського життя. Тому культурою слід вважати насамперед те, що спрямоване на саморозвиток і самовдосконалення. У цьому контексті, безумовно, слід погодитись із І.А.Зязюном, який вважав, що „культура задає систему ціннісних уявлень для кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, слугує базою для постановки й здійснення пізнавальних, практичних, професійних та особистісних завдань” [4, 131].

Узагальнюючи ідеї М.С.Кагана [8], слід визначити, що культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання соціальної та педагогічної дійсності ґрунтується на дослідженні об'єктивних зв'язків людини з культурою як системою цінностей. Саме у вигляді цінностей людина інтериоризує частину культури, формує на їхній основі власну загальну (світоглядну) культуру й здійснює вплив на культуру суспільства або соціальної (професійної) групи.

Слід зауважити, що дослідники, зокрема П.С.Гуревич, розглядають культуру як поняття описове (зовнішнє – Я.Ч) і пояснювальне (внутрішнє). У першому випадку під культурою розуміють історично сформовані селективні процеси, що спрямовують дії та реакції людей за допомогою внутрішніх і зовнішніх стимулів. Культура як

пояснювальне поняття характеризує тільки поведінку окремої людини, яка належить до певного суспільства або соціальної групи.

Отже, можна стверджувати, що професійна культура здійснюється через особистісний вияв, є складним особистісним утворенням, що має проектувати загальну культуру фахівця (у нашому випадку – вчителя ІМ) у професійній сфері й може формуватися та реалізуватися лише в контексті цілісної соціально-професійної діяльності особистості.

Усе сказане дає змогу зазначити, що загальна культура є тим базовим утворенням, що визначає основний зміст професійної культури та засади культурної діяльності. У цьому контексті культуру також розглядають як засіб і спосіб реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності.

Культурна діяльність — досить динамічне загальносуспільне явище. Воно змінюється разом зі змінами як об'єктивних умов суспільної діяльності вчителів, так і їхніх суб'єктивних мотивів, стимулів, цілей діяльності [11, 30–47].

Уся культурна діяльність за своєю суттю – діяльність творча, оскільки вона пов'язана з процесом реалізації, самовдосконалення, саморозвитку особистості. Ми розглядаємо творчість як складовий елемент самореалізації учителя, розкриття його здібностей та обдаровань, таланту й думки, критичного розуму.

Дослідження культуротворчої діяльності в контексті загальних суспільних зв'язків дає змогу розкрити рівень її соціального розвитку. За своєю природою культурна діяльність — комунікативна діяльність, як обмін сутнісними силами між людьми, як діалог двох культур (внутрішньої та зовнішньої).

Культурна діяльність та потреби в ній перебувають у складній органічній залежності. Ми поділяємо думку В.В.Радула, що найбільш загальними видами їхніх взаємостосунків є:

1. Культурна діяльність як процес задоволення культурних потреб.
2. Культурні потреби як спонукальний мотив культурної діяльності.
3. Культурна діяльність як джерело формування культурних потреб.
4. Культурна діяльність як основна форма прояву культурних потреб.
5. Культурна діяльність – критерій оцінки культурних потреб [14, 8].

Безумовно, процес формування професійної культури слід розглядати з позицій цілісного професійного становлення особистості вчителя. У філософській літературі цілісність людини трактується як єдність виявів її буття: природного, індивідуального, колективного, соціального, культурного, суб'єктивного, свідомого. Слід зауважити, що саме суспільне життя людини зумовило виникнення особистості як інтегральної характеристики людини, яка виражає спосіб життя і дій, здатна вільно визначати

своє місце у суспільстві, контролювати вчинки і нести відповідальність перед суспільством. У цьому контексті мета педагогічного процесу – формувати культурну, освічену людину відповідно до її природних особливостей, вищих цінностей та ідеалів культури [17, 187].

К.К.Платонов визначає, що свідомість, особистість і діяльність є найбільш взаємопов'язаними категоріями, що відображають феномени, що найбільш повно характеризують людину [13, 214]. У його концепції цілісної особистості виокремлено чотири підструктури, що враховують біологічні, індивідуально-неповторні, особливі та загальні властивості особистості фахівця.

До загальних властивостей особистості належать ідейні, політичні, моральні, правові, естетичні та інші якості, які є підґрунтям індивідуальної свідомості особистості. Саме усвідомлені людина здатна пізнавати навколишній світ, його сутність і смисли. Свідомість може спрямовуватися на саму людину, її поведінку, переживання, набуваючи при цьому форми самосвідомості.

До індивідуально-неповторних якостей особистості вчителя іноземної мови належать індивідуальні особливості психічних процесів, світогляду, типу вищої нервової системи й темпераменту, фізичні якості, необхідні для професійної діяльності. Сутністю індивідуальності особистості є відповідне ставлення до дійсності, яке пов'язане з її самодіяльністю. Ми згодні з К.К.Платоновим, що: "Індивідуальність – це не просто неповторне в особистості, а відповідний, особливий спосіб реалізації загальності" [13, 9]. Будучи критерієм цілісного розвитку особистості, індивідуальність розкриває свою сутність засобами самореалізації та виявленням професійної активності.

До особливих, професійно-значущих якостей належать якості особистості, пов'язані з індивідуальним професійним досвідом та професійною діяльністю.

Також слід зауважити, що праця вчителя – це складний процес діяльності, котрий має свою специфіку й свою структуру. Серед її елементів дослідники виділяють першим педагогічне прогнозування, яке пов'язано з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ і завдань у цілі й завдання педагогічного процесу. Другий містить методичне усвідомлення навчально-виховних впливів. Третій – організацію виховних впливів з використанням різних форм діяльності та можливостей виховного соціально-культурного середовища. Нарешті, четвертий елемент пов'язаний із аналізом досягнутого результату, поєднанням його з висунутими цілями та завданнями (й актуалізацією подальшої діяльності – Я.Ч.).

Таким чином, оскільки культурна діяльність у професійному полі є функціональним виявом професійної культури, остання має відображати

комплекс професійно важливих якостей і характеристик у цілісній структурі особистості вчителя та враховувати особливості педагогічної діяльності.

Отже, розуміючи під культурою не лише результати людської діяльності, але й якісні характеристики самої діяльності, можна стверджувати, що професійна культура означає не тільки засвоєння культурних норм і традицій професійної субкультури. Для вчителя зміст професійної культури визначається також тим, що вона характеризує рівень розвитку його педагогічної майстерності.

У контексті вищесказаного, на нашу думку слід з'ясувати співвідношення категорій „професійна культура вчителя” і „педагогічна культура”.

Так, професор В.В.Радул розглядає ці поняття практично як тотожні. Він вважає, що педагогічна культура – це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру у сфері професії. Педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Вона впливає на формування самореалізації та соціальної відповідальності майбутнього вчителя. Діяльність учителя у сфері педагогічної культури є діяльність, що спрямована на відтворення, збереження, розподіл та використання духовних цінностей. Педагогічна діяльність у сфері педагогічної культури зростає до рівня загальної культури, виступає ніби каталізатором вияву індивідуальності [15, 5–12].

Практично цих же позицій дотримується В.В.Зелюк, який вважає професійну й педагогічну культуру синонімічними поняттями, стверджуючи, що існує більш широка категорія – „культура майбутнього вчителя”, що поєднує у собі різні види особистісної культури, у тому числі й професійну [3].

В.В.Луговий розглядає педагогічну культуру як полікомпонентну властивість особистості педагога, що охоплює потреби, здібності, педагогічну уяву, мислення, емоційність, художній талант, педагогічні методи й стилі. Культура педагога, на думку вченого, містить загальноосвітню, спеціально-професійну, спеціально-предметну складові.

О.Б.Гармаш визначає педагогічну культуру вчителя як системне, динамічне утворення, котре ґрунтується на загальній культурі особистості. До змісту цього утворення дослідниця вводить знання, культурні цінності, способи культурної діяльності, прагнення особистості брати активну участь у розвитку культурних традицій, створенні нових зразків, еталонів, у пошуках нових способів діяльності.

На думку Т.В.Іванової, котра розглядає педагогічну культуру як інтегративну підсистему в цілісній соціальній системі, у діалектичному взаємозв'язку із суспільними процесами і явищами, головним завданням педагогічної культури та проблемою вищої школи є удосконалення гуманітарної підготовки вчителя [5, 201].

О.П.Рудницька визначає педагогічну культуру як „сукупність сформованих якостей особистості вчителя, котрі знаходять свою проекцію у його вміннях та виявляються в різних аспектах професійних стосунків і діяльності”.

Як бачимо, у наукових дослідженнях, по-перше, відсутнє чітке розмежування понять „професійна культура вчителя” і „педагогічна культура”, а по-друге, єдність у визначенні їхньої сутності й структури. Слід зауважити, що дослідниками робилися спроби поєднати ці поняття. Так, І.Ф.Ісаєв увів поняття „професійно-педагогічна культура”, розглядаючи його як узагальнений показник професійної компетентності й метод професійного самовдосконалення. У структурі цього утворення вчений виділяв аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти [7].

Значне місце питання професійної культури вчителя займають у творчій спадщині В.О.Сухомлинського. Видатний учений часто використовує терміни „педагогічна культура” „культура вчителя”, розглядаючи її як сукупність знань, умінь, цінностей, переконань, як інтегральну характеристику педагогічного досвіду, професійної та духовної культури. Дослідники виокремлюють такі наступні компоненти в інтерпретації В.О.Сухомлинським професійної культури вчителя, як:

- духовна культура (світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна культура вчителя);
- система професійно значущих знань;
- система професійних мій та навичок;
- здатність до творчої праці;
- професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовна, розумової праці, дослідницька, екологічна, фізична);
- активна життєва позиція, потреба у самовдосконаленні [9, 24–25].

На нашу думку, близькість, а іноді, ідентичність інтерпретації цих категорій пояснюється насамперед тим, що провідним типом професійної діяльності вчителя є педагогічна діяльність. Проте, враховуючи думку І.А.Зязюна і Г.М.Сагач, що важливими показниками професійної культури вчителя є системний світогляд, модельне мислення, праксеологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність, компетентність спілкування й управління, конкретно-предметні знання [4], а також те, що професійна діяльність вчителя (зокрема, вчителя іноземних мов) і його професійне становлення не обмежуються лише рамками педагогічного процесу, ми вважаємо, що категорія „професійна культура вчителя” ширша у змістовному й функціональному планах аніж „педагогічна культура” і містить останню як складно утворену підструктуру.

Іншою складовою частиною професійної культури, на нашу думку, є педагогічний такт, бо педагогічний такт — ознака педагогічної майстерності, професіоналізму. Є кілька визначень цього поняття:

по-перше, відчуття міри в здійсненні засобів педагогічного впливу на учнів; по-друге, вміння застосовувати найефективніший засіб впливу за певних обставин і стиль поведінки педагога у взаминах з колегами, учнями, батьками; по-третє, це найхарактерніша ознака професійності вчителя [19, 325].

Аналізуючи таку категорію, як педагогічний такт, повинні зазначити, що це своєрідна сукупність професійних знань, культури та норм поведінки, культури спілкування та всієї ланки морально-етичних якостей, що це рівень усвідомлення вчителем свого авторитету, своєї педагогічної влади та вміло й правильно використовувати її для забезпечення чіткого процесу навчання та виховання.

Педагогічний такт важко вкласти в якусь схему, бо це дія суто індивідуальна. Оволодіння його вчителем — творчий процес, який постійно вдосконалюється. У процесі навчання в педвузі в студента формується підґрунтя для професійної творчої діяльності, виховується та закріплюється педагогічна спрямованість.

Крім того, професійна культура охоплює не тільки вузькопрофесійні, але й соціальні характеристики особистості вчителя, його соціальні функції та поведінку. З одного боку, професійна культура забезпечує передумови ефективної соціалізації у професійній субкультурі (педагогічному колективі як соціально-професійній групі), з іншого — у процесі соціалізації учитель інтериоризує цінності й традиції, характерні для вчителів, стає професійно і соціально компетентним і зрілим. Це уможливило розглядати його соціально-професійну зрілість як важливий показник сформованості професійної культури.

Соціально-професійна зрілість — це стан учителя, певний вимір його досвіду, при якому всі якості та властивості професійної та соціальної суті досягають найвищого рівня розвитку й найповніше виявляють свою соціально-професійну сутність і здатність спрямовувати та реалізовувати суспільно-професійні ідеали. Іншими словами, професійна зрілість — це стан усвідомлення вчителем власного місця в суспільстві та в системі освіти (професійна субкультура — Я.Ч). Усвідомлення необхідності зіставлення власної поведінки із суспільними нормами і є соціальною зрілістю. Те, що вчитель зіставляє, аналізує власну поведінку в школі й поза нею, і є професійною зрілістю [15, 5–31].

Ураховуючи вищевикладене, можемо сказати: соціально-професійна зрілість вчителя — це якісний рівень розвитку особистості, спрямований на досягнення взаємозв’язку між соціальними якостями особистості вчителя та його професійно-педагогічною діяльністю і зумовлений її соціальним розвитком та педагогічною майстерністю.

Беручи до уваги те, що професійна культура є складовою загальної культури особистості, ми повинні погодитися із ученими І.А.Зязюном, Ж.Л.Вітліним, С.Ю.Ніколаєвою, Т.В.Івановою та ін.,

які розглядають професійну культуру як наступну ланку в ієрархії особистісних утворень: загальна культура — професійна культура — педагогічна культура.

Таким чином, професійну культуру вчителя можна визначити, по-перше, як результат засвоєння особистістю професійних цінностей, знань та вмінь, які органічно поєднуються зі знаннями сучасної політичної, соціальної, культурної ситуації і становлять основи професійного світогляду вчителя; по-друге, як здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; по-третє, як сукупність соціально значущих якостей (інтелігентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість); по-четверте, як здатність порівнювати свій досвід, практичну діяльність, думки, знання з цими самими характеристиками інших людей, більш практично та критично оцінювати власні дії, які в поєднанні з глибокою вірою у правильність своєї професійної справи є основою професійної самоактуалізації й утворюють передумови для розвитку професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов, .

За Б.А.Дяченком, критерій індивідуально-особистісних якостей учителя, необхідних для професійної педагогічної діяльності, передбачає гуманізм та інтелігентність педагога, які сприймаються в найширшому розумінні і є соціально значущими для даної професії. В основі їх лежить визнання учителем особистості дитини як найвищої цінності. Отже, професійна культура передбачає наявність у педагога багатодуховної культури, яка втілюється в гуманності та інтелігентності залучення до світової та національної культури.

Ураховуючи вищесказане, під професійною культурою майбутнього вчителя іноземної мови ми розуміємо найвищий якісний професійно-педагогічний та культурний розвиток його особистості, який характеризується певною кількістю складових компонентів, якостей та характеристик.

Отже, у нашому розумінні професійна культура вчителя — це багатоаспектна категорія, що характеризує значний рівень професійного становлення вчителя, проектує його загальну культуру в професійній сфері й може формуватися лише в процесі цілісної соціально-професійної діяльності. Це складне, інтегральне утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя, уособлення різних видів особистісної культури, сукупність професійно важливих якостей та

характеристик, інтеріоризованих сенсожиттєвих і світоглядних цінностей та установок, умова ефективної професійної діяльності, професійної самоактуалізації, досягнення соціально-професійної зрілості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большая советская энциклопедия. — Т. 13. — Философский словарь. — М, 1989. — 719 с.
2. Давыдов Ю.Н. Культура–природа– традиции. — М.: Наука, 1978.
3. Зелюк В.В. Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки: Автореферат дис...канд. пед. наук. — 13.00.01. — К., 1994. — 24 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. — К.: АПН України, 1997. — 302 с.
5. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в педагогическом процессе. — Луганск. — 1981. — 234 с.
6. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. — 1995. — №2. — С. 86 — 93.
7. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — Москва-Новгород, 1993. — 219 с.
8. Каган М.С. Мир общения. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
9. Кравцов В.О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — К., 2004. — № . — № 1.
10. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. — М.: Высшая школа, 1990. — 142 с.
11. Культурная деятельность. — М.: Политиздат, 1981. — 237 с.
12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 45 — 48.
13. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1985. — 256 с.
14. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість учителя: Навч. посібник. — Кіровоград, 2000. — 36с.
15. Радул В.В. Соціальна зрілість учителя. — К.: Вища школа, 1997. — 269 с.
16. Соціально-професійне становлення особистості: монографія / В.В.Радул, О.В.Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За ред. В.В. Радула. — Кіровоград: ТОВ"ІМЕКС ЛТД", 2002. — 263 с.
17. Сластенин В.А. Формирование профессионально культурной личности. — М.: Прометей, 1993. — 178 с.
18. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. — М., 1989.
19. Український педагогічний словник / За ред. С.У. Гончаренка. — К.: Вища школа, 1997. — 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черньонков Ярослав Олександрович — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри перекладу та загального мовознавства КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: теоретичний та практичний аналіз формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ГРИ

Тетяна ШАРАПОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються методи і прийоми роботи вчителя з удосконалення музично-творчої діяльності учнів засобами музичної гри.

Підвищення ефективності та якості навчання й виховання в нашій країні вимагає, щоб учителі музики переходили від стереотипного, інтуїтивного підходів до науково-обгрунтованого вибору оптимальних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Спостерігаючи за дітьми на уроках музики в школі, спілкуючись з учителями музики, можна зробити висновок, що організація навчального процесу вимагає нового підходу у формах, які забезпечують не пасивне сприйняття, а передбачає активну діяльність тих, хто навчається.

У музичній педагогіці все частіше порушуються питання про емоційну насиченість занять, інтенсифікацію процесу навчання. Емоційне сприймання невіддільне від переживання музичного образу, розвитку фантазії, образного мислення. Музика, радує й захоплює дітей, викликає у них відповідні почуття, спонукає до роздумів. „Музика є насамперед одна з функцій свідомості, яка організовує життя та будує культуру”, – писав Борис Асаф'єв [1, 37].

Емоційні переживання, забарвлюючи процес вивчення музичного матеріалу, сприяють його доступності, полегшують засвоєння.

Дійовим напрямом у розв'язанні цієї проблеми є максимальне залучення гри в навчально-виховний процес початкової школи.

Мета статті – показати методи й прийоми активізації навчально-виховного процесу молодших школярів та великі можливості розвитку дитини засобами специфічної за формою і змістом діяльності – гри.

Цінність гри, за значенням сучасної дидактики, полягає у тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна і виховна функції діють у тісному зв'язку. Гра як педагогічний засіб організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

На значення гри в становленні особистості дитини вказували такі видатні педагоги, як Н.К.Крупська, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, О.Я.Савченко, В.І.Киричок та ін. На розвивальну функцію гри вказували такі педагоги, як С.Т.Шацький, А.С.Виготський, С.Л.Новоселова, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець.

„Гра, – писав С.Т.Шацький, – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця пора її була б безкорисна для людства. У грі, цьому спеціальному опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства” [2, 15].

А.С.Макаренко вважав, що в дитячому віці гра є нормою, що дитина повинна завжди грати навіть тоді, коли робить серйозну справу.

Видатний психолог сучасності О.В.Запорожець, оцінюючи роль гри, пише: „Нам необхідно домагатися того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань та вмінь, але й сприяла б загальному розвитку дитини, слугувала формуванню її здібностей” [3, 345].

Такі педагоги-музиканти, як Н.О.Ветлігіна, Т.І.Жданова, І.О.Зелененька, В.О.Усачова, вказують на те, що гра в навчально-виховному процесі як на уроках музики, і в позаурочний час є помічником для вчителя, гра має заохочувати дітей до складного за своєю природою музичного мистецтва, навчити розуміти його мову, вміти самовиражатися в різних видах музичної діяльності.

Гра в навчанні молодших школярів – виправданий педагогічний прийом. Він є одним із засобів реалізації такого важливого дидактичного принципу, як врахування вікових особливостей учнів.

Тому, що як для першокласників і певною мірою для другокласників типові несформованість організму, швидка стомлюваність від одноманітного положення, одноманітної діяльності; відсутність навичок систематичної, цілеспрямованої розумової праці, але є добра пам'ять; переважання несвідомої уваги, що зумовлює необхідність її постійної активізації через переведення на різні види діяльності тощо; яскравість образного уявлення та його конкретність. Учні третіх та четвертих класів більше здатні до абстрактного мислення. Увага та пам'ять у них свідоміші, більш стійкі інтереси, хоча ще не повністю сформовані та виявлені.

Ураховуючи вікові особливості дітей, учителю слід пам'ятати, що внаслідок тривалої одноманітної праці під час уроку, коли молодші школярі перебувають в одному й тому ж положенні послаблюється, увага, різко знижується сприймання, у класі виникає і поступово посилюється гомін. Діти втрачають інтерес до занять, стають неспокійними, розмовляють, оглядаються, соваються на парті, припускаються помилок. Це спричиняється втому, що змінює перебіг нервових процесів у корі головного мозку.

Під час тривалої, незмінної, одноманітної роботи на уроці в оптимальному збудженні перебувають деякі ділянки кори головного мозку й тому в цих ділянках мозку виникає захисне гальмування, що призводить до послаблення уваги дітей.

Активне сприймання матеріалу в молодших школярів триває протягом 15–20 хв., а потім настає процес гальмування. Тому, враховуючи вищесказане, вчителю необхідно на уроках музики широко застосовувати музично-дидактичні, музично-

ритмічні, рухомі ігри та ігрові елементи танцювального характеру.

Зміна діяльності на уроці, а саме використання ігор, викликає збудження в інших ділянках кори головного мозку, а це сприяє короточасному відпочинку ділянок, подразнення яких відбувалось у ході навчальних занять. Тому слід пам'ятати, що ігрові прийоми знімають втому й напруження, тривалий час підтримують емоційну насиченість та оптимальний тонус пізнавальної активності учнів.

Непомітно для себе, мимовільно, граючись, дитина оперує вкладеними в гру знаннями, набуває певних умінь та навичок. Музичні ігри допомагають дітям краще засвоїти теоретичний матеріал, музичну грамоту, формують і розвивають музичні здібності – пам'ять, слух, ритмічне та ладове відчуття. У процесі музичних ігор діти набувають потрібні навички – вокально-хорові, творчо-імпрровізаційні, ритмічно-супровідні та ін.

Крім дидактичних задач, музична гра виконує неабиякі виховні функції: збагачує духовне життя школярів, навчає їх спілкуватися, розвиває дитячу ініціативу, сприяє формуванню колективізму. Введення в шкільне життя музичних ігор викликає в учнів радісний настрій, створює оптимістичний ритм їхнього навчання та виховання, сприятливо впливає на емоційну сферу дітей. Музична гра підвищує інтерес учнів для навчання, бо дає кожній дитині можливість випробувати свої сили, пережити хвилювання успіху, піднести самооцінку.

Діти особливо емоційно реагують на музику, що відтворює різноманітні яскраві образи, сюжети тощо. Використання в навчально-ігровій діяльності рухів сприяє розкриттю художніх властивостей твору. В ігровій формі учні вчаться інсценізувати пісні, створювати власні мелодії, грати на простих музичних інструментах. Гра має бути тісно пов'язана із сюжетами казок чи інших літературних творів, з малюнками, рухами під музику, літературною творчістю. Мета ігор – через синтез музики й слова, танцю, ритмічних рухів виховувати ритмічне почуття, музичні здібності.

Методика організації музичної гри передбачає виконання певних умов. Насамперед учителеві слід чітко визначити, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі й змісту уроку та віковим особливостям учнів. Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, у якому визначити: дидактичну спрямованість, розвивальні й виховні цілі, ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти та інше) хід гри.

Музичні ігри корисно вводити в кожен урок музики, дбаючи, щоб дидактична спрямованість їх відповідала завданням, що ставляться в навчальних програмах з музики. Так, студенти психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка під час педагогічної

практики широко застосовують у роботі з молодшими школярами цілий ряд музичних ігор, що сприяють не тільки засвоєнню навчального матеріалу, але й розвитку окремих психічних процесів, формуванню певних якостей особистості. Наведемо приклади деяких ігор, що пропонуються молодшим школярам – від шестилітніх першокласників до учнів 4 класу.

„Музичне коло”. Дидактична спрямованість – закріплення музичних уявлень про висоту та силу звука, темп музики; формування вмінь ритмічно й виразно рухатися; забезпечення рухової розрядки на уроці.

Розвивальні й виховні цілі – це розвиток пізнавальної, вольової та емоційної сфери; формування музичних здібностей, виховання позитивного ставлення до художніх видів діяльності.

Хід гри – учитель пропонує дітям змагання на кращого знавця музики. За командою педагога учні утворюють коло. Дітям пояснюються правила гри: під час ходьби по колу уважно слухати музику, розрізняти високі й низькі звуки, зміни темпу, динамічні відтінки й втілювати їх у певних рухах під час ходьби, бігу, оплесків тощо. Враховуючи невеликий обсяг пам'яті та нестійку увагу шестирічних дітей, гру доцільно проводити поетапно.

I етап – визначення високих і низьких звуків: діти йдуть по колу під музику, яку виконує вчитель. Якщо музика звучить у середньому регістрі, учні тримають руки на поясі. При переході музики у високий регістр руки дітей здіймаються вгору. Під час звучання мелодії на низьких нотах учні присідають і рухаються навприсядки.

II етап – визначення динамічних відтінків: під час ходьби по колу учні певним чином реагують на зміни сили звучання супроводу. Якщо музика виконується голосно, то діти йдуть під власні оплески. При тихому звучанні музики учні опускають руки й легенько йдуть навшпиньки.

III етап – визначення змін темпу: під музику в помірному темпі учні крокують, карбуючи крок. Якщо музика звучить швидко, діти переходять на біг. Під час уповільнення темпу учні йдуть приставним кроком уперед.

На уроці можна використовувати не всі етапи гри, а лише ті, що відповідають змісту виучуваного музичного матеріалу.

„Чарівна сопілка”. Дидактична спрямованість – ознайомлення з характером звучання та правилами користування, прийомами гри на хроматичній сопілці.

Розвивальні й виховні цілі – розвиток звуковисотного слуху, навичок ритмічної імпрровізації, виховання інтересу до музикування, формування естетичного сприймання навколишнього.

Хід гри – дітям роздаються сопілки. Щоб зацікавити учнів грою, учитель говорить, що отримані ними сопілки – чарівні й можуть „зобразити” багато предметів і явищ навколишнього світу. Адже з давніх-давен сопілкарі майстерно відтворювали звуки природи (вчитель може проілюструвати виразальні

можливості інструмента власною грою). Для заохочення дітей доцільне введення в гру казкових атрибутів, наприклад, „чарівної музичної скриньки”, в яку вчитель укладає заздалегідь продумані й підготовлені картки із завданнями для індивідуального музикування. Учні по черзі беруть зі шкатулки картки і, не оголошуючи завдань, виконують їх перед класом у формі загадок (відтворення певних звуків природи, наприклад, шум дощу, дзюрчання струмочка, виття вітру, спів зозулі, соловейка та ін.). Клас відгадує, що зображалося сопілкарем.

„Три кити”. Дидактична спрямованість – формування навичок слухання музики, вмінь розрізняти різнохарактерні твори, зокрема пісню, танець, марш.

Розвивальні й виховні цілі – активізація довільної уваги, зміцнення музичної пам’яті, нагромадження музичних вражень для виховання інтересу до музичного мистецтва, формування емоційної культури.

Хід гри – учитель розпочинає гру з цікавої, емоційно насиченої вступної бесіди про безмежно великий світ музики, про природу музичного мистецтва, про три основні типи музики: пісню, танець і марш. Далі він пропонує учням здійснити подорож по 3 музичному океану і зустрітись там з трьома китами. Дітям роздаються різнокольорові, барвисто оформлені картки з відповідним зображенням.

Умови гри такі: уважно слухати музику, яку виконує вчитель, розрізняти пісню, танець, марш і піднімати відповідні картки. Гру бажано проводити у формі змагання між рядами, партами або окремими учнями.

Можливий ще один, трохи складніший варіант цієї гри, який доцільно застосовувати наприкінці кожного навчального семестру для контролю за рівнем засвоєння програмного музичного матеріалу для слухання. Дітям пропонують музичні твори, що вивчалися протягом семестру, із завданням не тільки віднести їх до певного типу музики – пісні, танцю, маршу, але й визначити автора й назву твору. Щоб полегшити виконання учнями другої половини завдання, на зворотному боці карток дати перелік вивчених творів у певному жанрі.

„Луна”. Дидактична спрямованість – формування навичок відтворення висоти музичних звуків та їхньої ритмічної організації.

Розвивальні й виховні цілі – вдосконалення музичної пам’яті, розвиток мелодичного та ритмічного слуху, вокально-хорових навичок, виховання спостережливості, вольових якостей, впевненості у власних силах.

Хід гри – окремий учень або група дітей намагаються точно відтворити мелодію, яку проспівав учитель. Таким чином, діти виконують роль „луни”. Гру під контролем учителя можуть проводити також найбільш підготовлені діти.

„Оркестр”. Дидактична спрямованість – формування ритмічного слуху, навичок музикування та ансамблевої гри.

Розвивальні й виховні цілі – активізація довільної уваги, поглиблення її обсягу та розподілу, розвиток моторного апарату, виховання ініціативності, дисциплінованості, колективізму.

Ігровий реквізит – декілька таблиць з графічним зображенням ритмічних малюнків, музичні інструменти: трикутник, музичні молоточки, дерев’яні ложки, тамбурин тощо.





Хід гри – під керівництвом учителя учні одночасно виконують декілька ритмічних малюнків. Отже, утворюється так званий „оркестр”. Ритмічні вправи, зображені на таблицях, повинні бути різноманітними, але мати однакову кількість тактів. Учитель роздає групам учнів музичні інструменти. Кожна група окремо під керівництвом учителя відпрацьовує певний ритм. Коли учні зможуть впевнено виконувати ритмічні малюнки, можливе їхнє поєднання в „оркестр”. Під час одночасного ритмічного виконання вчитель повинен стежити за правильністю, чіткістю, злагодженістю.

„Дощик”. Дидактична спрямованість – поглиблення усвідомлення учнями поняття про співвідношення музичних тривалостей.

Розвивальні й виховні цілі – концентрація уваги, свідомості, розвиток асоціативно-образного мислення, формування поняття про зв’язок між музичним та природним ритмом, виховання точності, організованості, спостережливості.

Ігровий реквізит – плакат з графічним зображенням ритму та допоміжним текстом.

Хід гри – учні оплесками відтворюють ритмічну вправу, яка об’єднує у собі різні тривалості: шістнадцяті, восьмі, четверті та половинні. Вчитель порівнює ритм запропонованої вправи з ритмом дощу, який спочатку йшов швидко, а потім усе повільніше. Для полегшення виконання учнями цієї ритмічної вправи доцільно застосовувати допоміжний текст, наприклад: дітям пропонується „зобразити дощик”, тобто проплескати вправу, промовляючи вголос текст.

			
дощик	капав	дрібно, дрібно, дощик	крапав дрібно, дрібно
І	І	І	І
а	те - пер	все	тих - ше, тих - ше
І	І	І	І
Зу	- пи -	нись	ско-
	d	d	
	рі	- ше.	

„Живий рояль”. Дидактична спрямованість – закріплення поняття про звуковисотне співвідношення ступенів, формування навичок сольфеджування, колективного музикування.

Розвивальні й виховні цілі – розвиток мелодичного й гармонічного слуху, ладового відчуття; виховання емоційної культури, колективізму, відповідальності.

Хід гри – групі учнів доручається роль „живого рояля”. Учитель виступає у ролі виконавця. Перед тим,

як розпочати, потрібно настроїти її учасників на певний лад і тональність. Потім учасникам гри „роздаються” певні звуки, тобто діти повинні запам’ятати висоту „своїх” ступенів ладу й за командою учителя інтонаційно правильно й своєчасно їх відтворити. Під керівництвом учителя учні можуть співати звуки як послідовно, так й одночасно. Таким чином „живий роляль” може виконувати невеличкі мелодії, інтервали й навіть акорди.

„Хто це?” Дидактична спрямованість – закріплення поняття про тембр музичних звуків.

Розвивальні й виховні цілі – формування тембрового слуху, поглиблення довільної уваги, зосередженості, виховання емоційної і слухацької культури.

Хід гри – дітям пропонується впізнавати товаришів за тембром голосу або інструменти за їхнім звучанням у звукозапису.

„Сонце – хмара”. Дидактична спрямованість – закріплення поняття про мажорний та мінорний лади. Для полегшення засвоєння дітьми своєрідності забарвлення цих ладів доцільно використовувати традиційні порівняння: мажор „світло”, „сонце”; мінор „тінь”, „хмара”. Суть гри полягає у тому, що учні від запропонованого вчителем звуку повинні заспівати невеличку мелодію: спочатку на ступенях мажорного ладу, а потім мінорного. При цьому доцільно застосовувати допоміжні тексти, що мають відповідний емоційний настрій, наприклад:

Мажор („Сонце”)

П П П П П П П П

й л в н з р з н в л й й

Ясне сонце встало, землю привітало.

Мінор („Хмара”)

П П П П П П П П

й л в у н з р у з н в у л й й

Хмара налетіла, сонечко закрила.

При розучуванні цієї мелодії учитель повинен акцентувати увагу дітей на звучанні III і VI ступенів (у мажорі – радісно, світло, високо; у мінорі – сумно, темно, низько).

„Ми – композитори”. Дидактична спрямованість – формування поняття про музичний образ, уміння оперувати музично-слуховими уявленнями, закріплення навичок музичної імпровізації.

Розвивальні й виховні цілі – збагачення уяви, розвиток творчого потенціалу, індивідуальних емоційних особливостей, виховання естетичного ставлення до мистецтва та навколишнього світу.

Ігровий реквізит – плакати, роздаткові картки зі словесними текстами для імпровізацій.

Хід гри – учитель пропонує учням різноманітні творчі завдання, як-от: придумати мелодію у заданому характері, темпі; підібрати мелодію до запропонованого тексту; створити музичну характеристику до певного образу.

Таким чином, доречне застосування на уроці музики ігрового методу навчання прискорює розвиток у школярів певних музичних здібностей – пам’яті, відчуття ладу й ритму, а також активізує такі загальні психічні процеси, як увага, мислення, емоційно-образна уява дітей. Крім того, музичні ігри як колективна форма діяльності учнів сприятливо впливають на формування характеру, вольових якостей, загальної естетичної культури дитини. Позитивний емоційний клімат, що створює гра на уроці, сприяє підвищенню в молодших школярів інтересу до музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.: Музыка, 1973. – С.37.
2. Шацкий С.Т. Избр. пед.соч.: В 2 т. –М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – С.15.
3. Запорожец А.В. Психология и педагогика игры дошкольника /Под редакцией А.П.Усова. /М.: Просвещение, 1966. – С.345.
4. Савченко О.Я. Дидактика начатковой школы.: Пособие для студентов педагогических факультетов. – К.: Генеза, 1999. – С.368.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Шарапова Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Наукові інтереси: музична підготовка вчителя.

РОЛЬ КОЛЕКТИВУ НАРОДНОГО ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА В МУЗИЧНО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Інга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті йдеться про значення народного мистецтва в професійно-творчому становленні майбутнього вчителя, визначається роль мистецтва, зокрема музичного, у формуванні творчої особистості, а також місце, яке займає колектив народного виконавського мистецтва в системі художньої культури суспільства.

На етапі виникнення інтелектуально-інформаційної цивілізації XXI століття сучасні дослідники (історики, соціологи, політологи, культурологи, філософи) намагаються прогнозувати подальший розвиток суспільства, яке, на думку багатьох з них (Д. Белл, А. Тоффлер, В.П. Зінченко,

Л.Ф. Кузнецова, Н.Н. Моїсєєв, І.Р. Пригожин, В.В. Стьопін та ін.), перебуває у стадії переходу від індустріального до інформаційного типу, сутнісними рисами якого виступають:

- інформація та інформаційні технології як стратегічний чинник розвитку продуктивної сили сучасного суспільства;

- глобалізація процесів і явищ, яка формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір та сприяє взаємопроникненню культур;

- підвищення ролі інформаційного сектора як у сфері послуг, так і у виробничій сфері в цілому;
- становлення “мережевого характеру” суспільства [1, 25], що змінює його колишню стратифіковану структуру;
- актуалізація інформації, знань та кваліфікації суб’єкта як головного чинника влади й управління;
- зміна ролі особистості як головного джерела оновлення світу, розуміння людини як “мікрокосму” [2, 36], як цілісної особистості, що реалізує свій творчий потенціал у взаємодії з природою, суспільством та іншими людьми;
- використання системно-інформаційного та еволюційно-синергетичного підходів у всіх галузях людської діяльності;
- розширення поля культури, що зумовлюється виявом інформаційних рис традиційних культур (нова комунікація, полікультурність, зміна монологу діалогом та полілогом і т.п.) і виникненням нових культур;
- перебудова пізнання – зміна характеру пізнавальної діяльності (нова типологія наукової раціональності; єдність процесів і методів наукового пізнання; гнучкість і багатогранність мислення; взаємозв’язок емоційно-почуттєвого, наочно-образного, формально-логічного та інтуїтивного мислення; еволюційно-синергетична, системно-інформаційна парадигма як новий стиль мислення);
- зміна статусу науки, надбання нею нової інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань у різних сферах людської діяльності, цілісність наукового знання; зміна характеру наукової діяльності; розгляд розвитку науки в культурно-історичному контексті; гуманітаризація науки, переосмислення її ролі й місця в розвитку людства; подолання вузької дисциплінарності;
- наближення природнонаукового знання до гуманітарного за рахунок підвищення значущості емоційної сфери, наявність трансдисциплінарних зв’язків у всіх галузях культури, побудова єдиної картини світу, гуманізація й гуманітаризація наукового знання [3, 25].

Зміна потреб суспільного розвитку зумовлює орієнтацію освіти на розкриття здібностей і можливостей людини, забезпечення умов для розвитку її інтелектуальних умінь і створення такого освітнього середовища, де учні зможуть виявити активність, творчий підхід до справи, до самоосвіти й самоздійснення свого “Я”.

Сьогодні прогрес суспільства можливий тільки за умови масової творчості людей. А це означає, що вони покликані виявляти особисту творчу ініціативу, шукати засоби забезпечення свого матеріального й духовного життя. Тому сама епоха ставить нові вимоги до випускника: бути професійно підготовленим фахівцем, мобільним, здатним до творчої переробки зростаючого потоку інформації та її компетентного використання в практиці.

Професія вчителя належить до числа творчих. На творчий характер вчительської праці звертали увагу багато педагогів як минулого, так і сучасності. А. Дістервег, наприклад, писав, що без прагнення до творчості вчитель потрапляє у владу трьох демонів: механічності, рутинності, банальності. К.Д. Ушинський підкреслював, що робота педагога більш, ніж яка-небудь інша, потребує постійного натхнення. Справжньою творчістю пройняті теоретична й практична діяльність А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького, С.Н. Лисенкової, О.М. Ільїна, В.Ф. Шаталова та інших майстрів педагогічної праці.

Питання про сутність творчості, творчої діяльності по-різному розглядалися в різні історичні епохи, у визначеннях творчості розкривалися уявлення про цей педагогічний феномен. При вивченні різних видів творчості змінювалися її визначення та ставлення до неї, робилися спроби розділити творчий процес на окремі складові, щоб потім піддати їх дослідженню.

Вивчення природи творчого процесу, сфер його вираження в житті й діяльності людини є предметом дослідження філософії, психолого-педагогічної науки, проте ці питання й сьогодні залишаються актуальними, оскільки впливають на формування нового типу діяльній культури людини.

З погляду філософської науки творчість – це вища форма активності й самостійності в діяльності людини та суспільства. Проблеми творчого мислення розроблялись у працях Г. Гегеля, І. Канта, Л. Фейєрбаха. У дослідженнях філософсько-естетичного напрямку (Р. Арнхейм, В. Біблер, В. Бичков, О. Зісь, М. Ігнатенко, Л. Левчук, В. Шинкарук та ін.) особливу актуальність набувають питання, пов’язані з вивченням характеру розумової діяльності людини в процесі спілкування з мистецтвом.

Наукові розробки сучасних представників психологічної науки значно розширили уявлення про педагогічні аспекти процесу творчого мислення, котре визначається як спеціальний вид діяльності з невизначеними межами. Тенденція до різнобічного вивчення психічних структур особистості виявляється в розкритті механізмів творчої діяльності людини, що не можуть бути зведені до логічного доказу – уяви, фантазії, інтуїції, асоціативності творчого мислення (А. Васадзе, Д. Кірнос, Ю. Юхимик та ін.); неусвідомленої психічної активності (Ф. Басін, О. Прангшвілі та ін.); співвідношення чуттєвого та раціонального у творчому процесі (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Лук та ін.). Велике значення інтуїції у творчості надавав А. Ейнштейн. На його думку, інтуїтивні питання – це творчий компонент діяльності; логічний апарат, логічні міркування не дають можливості створити нове.

У педагогіці творчість – це насамперед пізнання людини, оптимальна реалізація “випереджальних конструкцій моделі діяльності вчителя” на основі логіки педагогічної науки й соціального замовлення [4, 11]. На думку Н. Кузьміної, сутність педагогічної

творчості – у пошуку нових способів впливу на учнів, “педагогічні винаходи можуть бути як у галузі відбору і композиції змісту інформації..., так і в галузі відбору та організації різних видів діяльності, у створенні нових форм і методів навчання та виховання, у способах розв’язання педагогічних завдань” [5]. С. Сисоєва вважає, що творча педагогічна діяльність є тим процесом, у якому реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється розвиток його особистості, і тим засобом, завдяки якому формується творча особистість учня [6, 5].

У музичній педагогіці проблема розвитку творчого мислення розглядається в контексті формування цілісної творчої особистості, пов’язується з розкриттям у художній діяльності її творчих здібностей (Л. Григоровська, І. Карпенко, М. Луганова, Т. Цвельих, Г. Шевченко та ін.). Для іншого підходу характерне інтелектуальне трактування творчого мислення. Наприклад, у теорії музично-естетичного виховання цей процес розглядається як один з компонентів цілісного процесу музичного сприйняття, як процес розуміння, усвідомлення змісту музичних творів (О. Апраксіна, Н. Гродзеньська, О. Костюк, Б. Теплов, В. Шацька).

Творчість – це діяльність людини, яка породжує якісно нове й відзначається неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця – суб’єкта творчої діяльності, який створює нові матеріальні й духовні цінності, що мають суспільне значення. Тому творчість як результат праці й зусиль окремої людини завжди має суспільний характер.

Творчу діяльність можна охарактеризувати як вид діяльності із розв’язання спеціальних завдань, котрий характеризується новизною, нетрадиційністю, стійкістю й складністю у формуванні проблеми. У процесі діяльності нерідко виникають ситуації, коли відбувається конфлікт між вимогами й умовами діяльності: людина повинна виконати певну сукупність дій, розв’язати завдання, проте наявні умови не надають їй способу розв’язання цього завдання, весь арсенал минулого досвіду не містить готової схеми, яка годилася б для даних умов. Щоб знайти вихід з подібної ситуації, людина повинна створити нову стратегію діяльності, тобто виконати акт творчості. Таку ситуацію називають, звичайно, проблемною або проблемною ситуацією, а технічний процес, за допомогою якого розв’язується проблема, визначається як нова стратегія, котра має назву продуктивного мислення або евристичної діяльності.

Творчість – це завжди створення нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних способів і методів його отримання. Новизна й перетворення – дві важливі характеристики творчості.

У повсякденній педагогічній практиці ми маємо справу з творчістю, яка розкриває процес створення нових для даного суб’єкта цінностей у вигляді понять,

знань, умінь, розв’язання завдань тощо. У цьому значенні можна говорити про дитячу творчість. Ця творчість виявляється в її ігровій, навчальній, трудовій діяльності. Якщо з філософського погляду творчістю можна вважати все, що пов’язане зі створенням раніше невідомого нового продукту, то з психологічного йдеться про формування нового для даного суб’єкта. Кожна людина прагне домогтися успіхів, виявити свої індивідуальні здібності, які сприяли б її життєвому успіху. Але не завжди талановиті люди можуть повноцінно розкрити свій потенціал, для цього потрібні активна життєва позиція, висока працездатність, віра у свої можливості, самоактуалізація. Такі якості притаманні людям, яких називають творчими особистостями.

Творча особистість – це людина, яка поєднує у собі загальнолюдські, суспільно значущі та індивідуальні риси, що формуються у взаємодії із соціальним оточенням. Ця взаємодія виявляється у двох головних формах – спілкуванні та спільній діяльності. Як важливу рису творчої особистості можна виділити самостійність, що виявляється в умінні та потребі систематично працювати, самовдосконалюватися та розвивати свої здібності. Вирішальну роль у становленні творчої особистості відіграє розумова діяльність, яка поєднує у собі логічне мислення та уявлення. Для розкриття своїх здібностей людина має розвивати такі якості, як почуття нового, активність, здатність до аналізу й самоаналізу, гнучкість і широта мислення, образна уява.

Творча особистість учителя складається із системи загальнокультурних і професійних знань, гуманітарного світогляду, на основі яких будується і регулюється його діяльність, розвиненого почуття нового, високого ступеня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов. Творчу особистість учителя можна розглядати як складну структуру, що містить культурологічні, професійно-педагогічні та психологічні знання, гуманітарний світогляд, емоційну культуру, ціннісні орієнтації, здатність оцінювати педагогічні явища з творчих позицій, образне мислення, фантазію, розвинену образну уяву, інтуїцію, художньо-естетичне бачення, генетично задане обдарування, здатність моделювати й використовувати різноманітні способи творчої діяльності [7, 14]. На наш погляд, такі якості можуть бути розвинені саме в системі професійно-педагогічної підготовки.

У визначенні ролі й значення мистецтва в педагогічній творчості визначальною є належність до української культури, її джерел і витоків, розуміння та прийняття “цілісності української культури від часів прадавніх до сучасності; глибоке усвідомлення та переосмислення поняття традиції, осягнення її функції у процесі становлення українського мистецтва на національному ґрунті, а не лише суто на народному” [8, 30]. Саме на теренах національної педагогіки зв’язок

з мистецтвом допомагає по-особливому впливати на людину, поглиблювати світ духовності, бачити й сприймати світ одухотвореним.

Важливим й унікальним засобом, що сприяє становленню творчої індивідуальності вчителя, є музичне мистецтво. Як естетичний феномен загальнолюдської культури, музика завжди була безпосереднім виявом соціального буття, віддзеркалюючи дійсність, минуле та створюючи моделі майбутнього. Акумулюючи в собі історико-соціальні цінності, вона активно впливає на становлення людської особистості, творчих здібностей людини, особливо молоді, маючи для цього унікальні й неповторні можливості. Сила музичного мистецтва полягає у його інтегративно-синтетичній та багатофункціональній природі. Торкаючись душі та серця особистості, музичні твори позитивно впливають на її психіку, одухотворяють життя, формують творчі якості, вміння людини творити й плідно працювати в будь-якій сфері діяльності. Серед видів мистецтва музика визначається близькістю до смислотворчого процесу буття. Невимушеність почуттєвих станів людини, безпосередність та переконливість змістовних образів музики розширюють внутрішні зони свободи людини, продукують ті структури особистісного буття, які можуть стати опорою для внутрішнього втілення творчої активності та самотворення особистості.

Музичне мистецтво відкриває великі можливості для розвитку та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя завдяки:

- творчо-перетворювальній природі музичного мистецтва;
- розвитку слухових уявлень, музичного досвіду, знань, оволодіння засобами художньої виразності, набутих під час музичної діяльності;
- відкриттю нового, поєднаного з різними етапами роботи в пошуках потрібного звучання, деталей та нюансів, кращого технічного виконання;
- правильно підбраному високохудожньому репертуару, що розкриває конкретні художні образи та думки, які значною мірою сприяють активізації творчого мислення майбутнього вчителя, його уяви, інтуїції та "бачення";
- глибокому розумінню музичних образів творів, що сприяють зростанню в студентів чуттєво-емоційної і творчої сфери, формуванню нових знань про епоху, у яку жили й творили автори музики й тексту;
- особливій смисловій ціннісній орієнтації, викликаній організацією діалогічного музично-педагогічного процесу;
- переживанню й прийняттю цінностей, які містяться в художніх творах.

Музично-творчий розвиток майбутнього вчителя музики розглядається як керований психолого-педагогічний процес, у якому особливе місце відводиться активній позааудиторній діяльності студентів, у якій враховуються естетичні потреби в

сприйнятті й творчому опрацюванні народних зразків. Академічне мистецтво має властивість вбирати в себе інтонації, ритмічні звороти та інші засоби виразності побутових жанрів. Музичний фольклор як один з різновидів побутових жанрів стосовно академічного мистецтва виконує функцію "жанрового фонду епохи" (А.Сохор), реалізує функцію "нагромадження, зберігання й поширення (трансляції) знань, норм, цінностей і значень" [9, 205]. Академічне мистецтво, маючи можливості для інтерпретації, ретрансляції й розвитку, у свою чергу здійснює функцію "відтворення духовного процесу через підтримку його спадкоємності" [9, 206]. Ці функції є соціальними, тому що фольклор й академічне мистецтво – це художня діяльність людей, які є і творцями, і хранителями, і споживачами духовних та матеріальних цінностей. З цієї позиції "всі функції, які виконує мистецтво, в усіх випадках є соціальними" [10, 86].

Залежно від місця, яке займає колектив народного виконавського мистецтва в системі художньої культури суспільства (в самодіяльній, навчальній або професійній сфері), він виконує різноманітні соціальні функції: виховну, освітню, гносеологічну, художньо-естетичну, культурно-просвітницьку, гедоністичну, комунікативну тощо. Різноманітність видів і форм колективів уможливило розкрити ту чи іншу функцію, бо вони являють собою стійкий взаємозв'язок. Багатофункціональність та різноманітність форм колективів – стимулювальний фактор розвитку жанру народного виконавського мистецтва, тому що дає змогу залучати до творчої діяльності широке коло людей залежно від їхніх інтересів та здібностей, розвивати в них різноманітні здібності й розкривати кращі якості, вести активну, соціально значущу роботу як у самих колективах, так і серед публіки.

Різноманітність функціональних зв'язків спрямована на реалізацію центральної функції, котру можна визначити як соціально-педагогічну. Взяті окремо її компоненти недостатньо точно визначають сутність явища: соціальний аспект більшою мірою має оціночний характер, є достатньо розмитим, а педагогічний, відображаючи систему збереження й передачі духовного досвіду народу, є дещо однобічним. У сукупності ж вони розкривають значення народного виконавського мистецтва в національній духовній культурі суспільства. Сутність соціального аспекту виявляється в діяльності колективів як установ, де активно відбувається процес набуття й оцінки соціально-культурного досвіду. Віднесення їх до жанру народного мистецтва, функція збереження й розвитку національних традицій на протигагу низькопробній масовій культурі посилює соціальний аспект, який є очевидним у художньо-просвітницькій діяльності як форми поширення духовної культури. Педагогічний аспект виявляється в концентрації виховного, пізнавального й освітнього змісту в усіх сферах функціонування колективів народного виконавського мистецтва. Їхня специфіка – у тому, що педагогічна функція в них реалізується

художньо-естетично. Саме в педагогічній функції розкривається головне соціальне призначення об'єкта, тому ми розглядаємо її в єдності із соціальною, як метасистему стосовно до інших функцій.

Залучення студентів до роботи в колективах народного виконавського мистецтва сприяє розвитку пізнавального інтересу, розпалює спрагу знань, формує стійку потребу до творчості, залучає до активної творчо-перетворювальної діяльності. Проникаючи в глибину духовної сутності музичних творів, студенти оволодівають порівнянням, зіставленням, аналогією з іншими видами мистецтва, що розвиває їхню фантазію, творче уявлення, образне мислення. Завдяки взаємозв'язку з музичним мистецтвом у свідомості майбутнього вчителя виникають нові ідеї та образи, форми й методи засвоєння найвищих духовних цінностей. Це дає можливість стверджувати, що активна музична діяльність студентів є одним з найважливіших напрямків розвитку та формування їхньої творчої індивідуальності та духовної культури.

Установка на творчість, сформована на студентській лаві, надає вчителю, окрім успішної професійної діяльності, можливості для самореалізації особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу. Надалі це дає змогу реалізувати потребу зайняти

власну позицію й ухвалювати власні рішення незалежно від зовнішніх дій, умов та обмежень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Капель М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М., 2000.
2. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. М., 2001.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
4. Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1998. – 388с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
6. Сисоева С.О. Педагогична творчість: Монографія. – Харків-Київ: Каравела, 1998. – 150 с.
7. Мартинович Н.С. Развитие творческого потенциала личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганск, 1997.
8. Надієць А. Приналежність як випробування // Образотворче мистецтво. – 2004. – №4.
9. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебное пособие. В 2-х частях. Ч.1. – М., 1994.
10. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: статьи и исследования в 3-х т.: Т.3. – Л., 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевченко Інга Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: формування професійної культури особистості майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності.

ІНЖЕНЕРНИЙ СТИЛЬ МИСЛЕННЯ - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА

Лариса ЩЕРБАТЮК (Черкаси)

Статтю присвячено аналізу сутності й змісту інженерного стилю мислення – важливої складової професіоналізму інженера.

Центральна ланка в професійній підготовці інженера – формування професійного мислення, яке стосовно підготовки інженера дістало назву інженерного стилю мислення (ІСМ).

З філософського погляду інженерний стиль мислення є системою загальноприйнятих норм, правил і принципів, що регулюють діяльність виробників у галузі техніки з метою формування технічних теорій і їхню аплікацію. У загальному плані інженерний стиль мислення розглядається як детермінанта науково-технічного пізнання.

Інженерне мислення є складним багатоаспектним утворенням. Його сутність зводиться до постановки й розкриття двох аспектів інженерного бачення і розуміння проблем: 1) «як це влаштовано» і 2) «як воно діє». Професійно підготовленим можна вважати того інженера, який володіє такою організацією мислення. Формування інженерного стилю мислення – мета фахової підготовки інженера.

У зв'язку з цим доречно нагадати етимологію слова «інженер». В основі його лежить латинське слово «ingenium», що означає розум, здатність,

обдарованість, природну схильність, проникливість. Усі ці якості зливаються воедино в сучасне інженерне мислення. Це і результат професійної освіти, і характеристика спрямованості розумових процесів інженера, і показник його обдарованості, і наслідок усього психологічного складу людини, яка спрямовує свої здібності на інженерно-технічну творчість [4].

У психолого-педагогічній літературі інженерне мислення визначається як

«вид пізнавальної діяльності, спрямованої на дослідження, створення та експлуатацію нової високопродуктивної і надійної технології, автоматизації і механізації виробництва, підвищення якості продукції» [3]. Сутність інженерного мислення полягає в ідеальному перетворенні світу за допомогою техніки, тобто в створенні за допомогою ідеальних засобів нових технічних розв'язків [4]. Головне в інженерному мисленні – це розв'язання конкретних, висунутих виробництвом завдань за допомогою технічних засобів для досягнення найбільш економічного, ефективного, якісного результату.

ІСМ можна розглядати на різних рівнях – як метасистему, як загальну динамічну систему, а також як поєднання конкретних складників у практичній системі діяльності й формування спеціаліста.

Розглядаючи ІСМ як метасистему, Д.О.Чернишов виділяє комплекс якостей, необхідних спеціалісту в галузі інженерії [5]:

- творчий комплекс – охоплює самостійність, творчий підхід до справи, ініціативність, інтелектуальні здібності, досвід і знання;
- виконавчий – утворюється з таких ділових якостей, як старанність, акуратність, дисциплінованість, ретельність, сумлінність, працьовитість;
- комплекс відповідальності-організованості – складається з якостей, однаковою мірою необхідних як для творчої, так і для репродуктивної роботи: оперативність, наполегливість, працездатність, організованість.

Стосовно процесу підготовки майбутніх фахівців, то варто говорити про конкретні характеристики ІСМ –конкретних завдань, висунутих виробництвом, причому розв’язання таке, що дає найбільший економічний результат.

На рівні загальної системи інженерне мислення можна розглядати як мультихарактеристику що передбачає:

- визначення принципових можливостей використання технічних засобів для розв’язання актуальних суспільних проблем у конкретно-історичних умовах;
- уміння визначити час й умови заміни пристрою, що працює на більш сучасний у зв’язку зі змінами суспільно-історичних умов або потреб;
- інженерному мисленню повинна бути властива комплексність, що визначається об’єктивними закономірностями розвитку техніки в сучасних умовах;
- інженерне знання формується як сукупність загальноісторичних, власне інженерних, ідеологічних, цілком самостійних розв’язання нових технічних завдань через працю у колективі й формування навичок організаційної роботи [7].

На рівні конкретної системи ІСМ виступає як зразок, що визначає засіб професійної діяльності. Стиль мислення – засіб відбиття та осмислення дійсності й закономірностей її розвитку для вироблення відповідної лінії поведінки й практичної дії. У соціальному досвіді він поданий як система методологічних норм, розпоряджень, що визначають підхід суб’єкта діяльності до самого процесу діяльності та її результату. Стиль мислення являє собою особливу «надтеоретичну» структуру, в якій теоретико-отологічний і методологічний аспекти утворюють єдине ціле.

Стиль інженерного мислення можна розглядати з двох сторін. По-перше, існує загальнопрофесійний стиль мислення, властивий певному виду фахової діяльності – інженерному. По-друге, у конкретну історичну епоху укладається і функціонує специфічний стиль інженерного мислення, що розкриває конкретно-історичну специфіку теоретичної діяльності у сфері технічних наук.

На думку дослідників, існує кілька різновидів стилів ІСМ:

- механічний стиль є екстенціональне узагальнення емпіричного матеріалу, зведення деякої множини емпіричних даних до однієї феноменологічної теореми, що описує їх, тобто зменшення обсягу емпіричного знання;
- імовірнісний стиль є інтенціональне узагальнення – узагальнення другого порядку, що заміняє теоретичний опис теоретичним аналізом і тим самим роз’яснює, розгортає феноменологічну теорію;
- системотехнічний стиль – це інтегральне узагальнення, що є синтезом екстенціонального та інтенціонального засобів теоретичного узагальнення [7].

Характерною рисою сучасного (системотехнічного) стилю інженерного мислення є все збільшуваний масштаб використання інформаційних технологій, автоматизації. Сучасне інженерне мислення в конкретному вираженні спрямоване на створення нових і новітніх технічних та інформаційних засобів, що уможливує здійснити революцію в усьому науково-технічному знанні: змінюються принципи постановки дослідницьких завдань і теоретичні форми вираження знання. Можна ствердно говорити про становлення дійсно нового інженерного стилю мислення, що охоплює, на відміну від старих, не окремі розділи технічних наук, а всю сукупність науково-технічних знань, переосмислення їх у сучасному інформаційному плані та інтеграція їх в єдину систему.

Учені сходяться на думці про те, що сучасне інженерне мислення підпорядковується загальним закономірностям розвитку мислення. Вони вважають за можливе виділити такі його методологічні принципи, як пояснення, простоти, відповідності й спадкоємності, зберігання, системності, динамічності наукових поглядів, проблемності або необхідності парадоксального в ході розвитку наукового знання [5, 6, 7].

Інженерне мислення виявляється в практиці науково-технічної творчості, у раціоналізації і винахідництві. Це одна з форм вияву інженерного стилю мислення, яка здійснюється за такими принципами:

- інженерна творчість, інженерна практика повинні визначити принципові можливості використання технічних засобів для вирішення суспільних проблем, що назріли в даних історичних умовах;
- необхідність максимального використання всебічної інформації з тих або інших видів технічної творчості, що особливо важливо у зв’язку зі зростанням гігантськими темпами її обсягу й наявності сучасних засобів її нагромадження і подачі;
- визначення моменту та умов, де і коли треба шукати заміну принципу, покладеного в основу

функціонування того або іншого технічного пристрою новим, більш сучасним і який більше відповідає суспільно-історичним потребам;

- комплексність проблем інженерної творчості.

Формування такого комплексу фахових знань і вмінь, на думку дослідників [4], допоможе об'єднати фундаментальні знання, творче інженерне мислення, інтелектуальні вміння й забезпечити їхнє ефективне використання під час розв'язання сучасних технічних завдань.

До основних елементів інженерного стилю мислення віднесемо:

- загальний інтелектуальний розвиток (логічне міркування);
- загальні (базові) знання (в межах програми);
- загальні вміння (у тому числі вміння вчитися);
- спеціальні знання, уміння (в межах програми інженерної підготовки);
- креативність мислення (трансформація набутих знань).

Характеристики сучасного інженерного стилю мислення: дискретність, безперервність, апроксимація, статистичність, синтетичність [2, 5, 6, 7]. Дискретність і безперервність являють собою нерозривну єдність двох протилежностей. Яка саме з цих характеристик домінує, залежить від конкретної інженерної ситуації і відповідного науково-технічного матеріалу.

Апроксимація як характеристика сучасного стилю інженерного мислення означає необхідність спрощення, уміння розглядати технічні процеси або явища в деякому наближенні, абстрагуючись від несуттєвого, другорядного в даних умовах.

Статистичність являє собою нерозривну діалектичну цілісність із протилежною їй концепцією детермінізму. Визначальними принципами статистичної концепції можна вважати пояснення, системності, що встановлюють зв'язки між протилежними процесами, і проблемності, оскільки на межі детермінізму й статистичності в науці породжена множина парадоксів.

Синтетичність характеризує загальний зв'язок явищ природи й обумовлена, насамперед, принципами зберігання і відповідності, що визначають необхідність зберігання взаємозв'язаної та взаємозалежної системи побудови науково-технічних знань протягом усього історичного процесу й пошуку.

Як і в науковому мисленні, до розв'язання науково-технічних завдань інженерне мислення йде за допомогою різноманітних операцій, а саме: порівняння, аналіз, синтез, абстракція й узагальнення [1, 5, 6, 7, 8]. За допомогою порівняння інженерне мислення зіставляє речі, явища і їхні властивості, виявляє схожості й відмінності, що дає можливість складати науково-технічні класифікації. Інженерний аналіз полягає в уявному розчленовуванні явища або ситуації для виявлення складових елементів. Таким чином, інженер відокремлює несуттєві зв'язки, що

подані в сприйнятті. На основі синтезу, оберненого аналізу процесу, інженер відновлює ціле, знаходить істотні зв'язки. Аналіз і синтез у мисленні інженера взаємопов'язані. Абстракція уможливорює інженеру здійснити виділення однієї, будь-якої сторони властивості й відвернення від інших, а також позначити їх в абстрактних поняттях. Узагальнення (або генералізація) в інженерному розумінні - це відкидання одиничних ознак при зберіганні загальних із розкриттям істотних зв'язків. Узагальнення може відбуватися порівнянням, при якому виділяються загальні якості. Абстракція й узагальнення є двома взаємозалежними сторонами єдиного розумового процесу, за допомогою якого інженерна думка йде до науково-технічного пізнання.

У літературі виділяються рівні ІСМ – репродуктивний, продуктивний, творчий.

Інженерне мислення репродуктивного рівня виявляється в конструюванні за макетами й кресленнями. Це дублювальне, відтворювальне мислення, де використовується вже готовий принцип або конструкція без змін. Цей рівень також можна підрозділити на три підрівні: елементний (створення елемента за макетом або кресленням); блоковий (створення вузла, що входить до складу будь-якого виробу); системний (створення цілого виробу за макетом або кресленням).

Продуктивному рівню мислення характерне створення нових деталей і вузлів, пристроїв, машин на основі вже наявних, але з внесенням значних змін. Воно пов'язане зі структурними й функціональними перекомбінаціями, переорієнтуванням. У його основі не копіювання, не перенесення готового, а використання побаченого, конкретне застосування відомого принципу в новій ситуації або застосування нової структури замість старої тощо. У ньому також є три підрівні: елементний і пов'язаний зі створенням елемента зміною другого елемента; вузловий – припускає виготовлення частини цілого з додаванням новизни, із змінами, із збиранням цієї частини з різних елементів; продуктивний – полягає у пошуку аналогів порівняно віддалених, їх перекомбінуванні та реконструкції, але з опорою на базову (стару) конструкцію, її креслення або опис.

Продуктивний рівень інженерного мислення найбільше поширений серед спеціалістів у галузі техніки, тому ми в нашому дослідженні приділяємо йому велику увагу.

Творчий рівень інженерного мислення порівняно рідко трапляється й припускає створення нової конструкції тільки за рахунок уяви та фантазії. Він є винахідливою діяльністю вищого рангу. У цьому раді фантазія й уява, маючи точки опори (механізми, властивості) в реальності, переломлюють їх в уяві інженера таким чином, що в результаті утворюється щось оригінальне, те, чого раніше не було. Творче мислення (конструювання) можна розглядати як вищу форму продуктивного інженерного мислення.

Наявність творчого рівня інженерного мислення свідчить про технічну обдарованість спеціаліста в галузі техніки. На думку Д.О.Чернишова, технічна обдарованість як цілісно-структурна, багатокomпонентна та багаторівнева освіта являє собою вияв креативного потенціалу особистості, про рівень розвитку якого можна судити за ступенем неординарності результату діяльності техніко-перетворювального характеру й міри індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду [5].

Компонентами технічної обдарованості виступають споживчо-мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, емоційно-вольовий і продуктивно-результативний.

У процесі формування інженерного стилю мислення в студентів ми виділяємо кілька взаємопов'язаних етапів:

- розуміння соціальних потреб у нових технічних засобах і технології виробництва;
- засвоєння культурних цінностей, інженерного досвіду, природничо-наукових, технічних знань;
- набуття умінь формулювати інженерні завдання та знаходити способи їхнього розв'язання;
- проектування, моделювання, створення дійових зразків, користних моделей;
- забезпечення функціонування технічних засобів;
- створення нових інженерних систем без порушення екологічної рівноваги;
- оцінка економічної доцільності нових інженерних проєктів.

Значущість і динамічність інженерного стилю мислення в процесі науково-технічного пізнання зумовлює важливість проблеми формування сучасного інженерного стилю мислення в процесі професійного навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Иванов Ю.М. Системный подход к подготовке инженера широкого профиля. К.: Высшая школа, 1983. – 248 с.
2. Комаров С.В. Проблема инженерного мышления: Автореф. дис... канд. филос. наук: (09.00.13) / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Свердловск, 1991. – 19с.
3. Социально-психологический портрет инженера. Под ред. В.А. Ядова. – М.: Мысль, 1977. – 213 с.
4. Творческое мышление и деятельность инженера / Тез. докл. научн. практ. конф., 14-15 ноября 1989. – Тюмень, 1989. – 161 с.
5. Чернишов Д.О. Педагогичні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики. Дис... канд.пед. наук. – Луганськ, 2003. – 180 с.
6. Чугунов Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженера. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 160 с.
7. Шубас М.С. Инженерное мышление и технический прогресс. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 173 с.
8. Ердем Ф. Ценности инженерного мышления // Гуманитаризация образования в технических вузах. – М., 1989. – С. 29 – 37 .

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Щербатюк Лариса Борисівна – директор Національного аерокосмічного університету ім. М.С. Жуковського „ХАІ” (Черкаський філіал).
Наукові інтереси: проблеми формування професіоналізму інженера.

Зміст

С. ГОНЧАРЕНКО, В. КУШНІР, Г. КУШНІР ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ВЧИТЕЛЯ	3
С. МЕЛЬНИЧУК ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У КУРСІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1917 – 1941 РР.)	6
А. РАСТРИГІНА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ	9
В. БАБАЛІЧ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	11
А. БАБЕНКО ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ В РУСЛІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ НАУКИ	16
В. БАЛТРЕМУС СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ	23
Н. ВАСИЛЕНКО, О. РЕВА, В. ФЕДІЄНКО ШЛЯХОМ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМ-МНОЖИНИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ЗМІННОЇ “РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ”	30
М. ВОВК РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 50–60-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	38
О. ГАВРИЛЕНКО ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: РЕАЛІЇ Й ПЕРСПЕКТИВА	40
М. ВОРНІКОВ КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	47
М. ГАГАРІН ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	52
О. ГОРОЖАНКІНА ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СУБ’ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	56
А. ГРИГОР’ЄВ КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ЛІКУВАННЯ НА ПОЛІПШЕННЯ ЗДОРОВ’Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	59
С. ГРОЗАН СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ МУЗИКИ	62
О. ГУР’ЯНОВА ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В ХАРЦІЄВА	68
В. ДЕНИСЕНКО ІСТОРІЯ ЕКСПЕДИЦІЙНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ 20-Х РОКІВ - В КІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ	71
І. ДОБРЯНСЬКИЙ РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ	74
М. ДУБІНКА АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	78
Г. ДУТКА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНИХ ПАРАДИГМ: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	83
Т. ДЯЧЕНКО ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	87
Г. ДЬЯКОНОВ ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ ГЕРМЕНЕВТИКИ	90

Л. ЖИВИЦЬКА, О. ГОРСЬКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	95
В. ЗАВІНА НАВЧАЛЬНЕ ПОРТФОЛІО СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	100
Л. ЙОВЕНКО УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА – СКАРБНИЦЯ РОДИННО-ВИХОВНОГО ДОСВІДУ УКРАЇНЦІВ	103
Н. КАЛАШНІК СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ	106
В. КВАС ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ	109
М. КІЯН ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В.Б.АНТОНОВИЧА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ	113
В. КОЗЛОВА ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ІНТЕГРОВАНІХ УМОВАХ	116
К. КОСТЮЧЕНКО ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС В УЯВЛЕННЯХ РІЗНИХ ТИПІВ РАЦІОНАЛЬНОСТІ	120
В. КРАВЦОВ ЗМІСТ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	125
Т. КРАВЦОВА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	129
В. КРИВОЗУБ ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	133
А. КУЦ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	137
І. КРАСНОЦОК РОЛЬ І МІСЦЕ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	142
Н. КУШНІР СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	146
С. ЛАВРИНЕНКО ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	150
І. ЛЕБЕДИК РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	155
Л. ЛИСЕНКО ПСИХОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ В ТЕОРЕТИЧНИХ НАДБАННЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД Е. ТОРНДАЙКА ТА Е. КЛАПАРЕДА)	160
В. ЛИКОВ РОЗВИТОК В. О. СУХОМЛІНСЬКИМ ІДЕЙ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В РОДИННО-ШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ	163
Ю. ЛОКАРСЬВА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	167
О. МАЛІЧЕНКО СТАН ОПОРНО-РУХОВОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У ПОЧАТКОВИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ ЯК ПОКАЗНИКА АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ	172

Н. МАЗУР	
СУТНІСТЬ І ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА	176
А. МАРТІН	
АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ (П ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)	180
Т. МАСАЛПІНА	
КОНЦЕПЦІЯ САМОВРЯДУВАННЯ П.П. БЛОНСЬКОГО	183
О. МИРГОРОДСЬКА	
РОЗРАХУНКОВІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІКО-ГЕОГРАФІЧНОГО ЦИКЛУ	188
І. МИХАЙЛЧЕНКО	
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА Й ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СПІВРОБІТНИКА ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	191
Р. МОНАРЬОВ	
СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА УМОВА АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	195
М. НАЗАРЕНКО	
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	199
О. НАУМЕЦЬ	
ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ ДЕЯКИХ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ	204
С. ОМЕЛЬЯНЕНКО	
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ	208
Н. ОРЛОВА	
МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ, ВИХОВАТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ	212
Н. ПАСІЧНИК	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ	217
А. ПЕТЮРЕНКО	
ГУМАНІТАРНІ ЗНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК	219
Т. ПЛЯЧЕНКО	
ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ	224
О. РАДУЛ	
ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ІЗ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА 20-Х РОКІВ	228
В. РАШКОВСЬКА	
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА	232
А. РАЦУЛ, Г. РАЦУЛ	
ШКОЛА І РОДИНА — УЧАСНИКИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	235
О. РАЦУЛ	
НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	239
А. РАЦУЛ	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ В ДР. ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	243
Є. РЕШЕТНИКОВ	
ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	247
Н. САВЧЕНКО	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАТРОНАЖ ЯК ФОРМА РОБОТИ З НЕПОВНИМИ НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ	253
Н. СВЕЩИНСЬКА	
ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ...	257
Л. СМІРНОВА	
ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ	260

С. СОБКО ПЕРЕДУМОВИ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	264
А. СТЕПАНЕНКО ДИДАКТИЧНІ ПОГЛЯДИ Е. МЕЙМАНА	268
Т. СТРИТЬЄВИЧ ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	270
І. ТАРАН ДУХОВНІСТЬ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДСТВА	276
С. ТАРАСОВА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З МАЙБУТНІМИ МЕНЕДЖЕРАМИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ	279
Н. ТИХОНОВА ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ, СІМ'Ї І ГРОМАДСЬКОСТІ У ВИХОВАННІ УЧНІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ	283
О. ТКАЧЕНКО ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА (НА ПРИКЛАДІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ІГОР)	286
І. УЛИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, МЕТОДИ ОЦІНКИ	289
О. ФЛОНЕНКО ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В БОГДАНІВСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	292
Я. ЧЕРНЬОНКОВ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ” В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	298
Т. ШАРАПОВА АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ГРИ	303
І. ШЕВЧЕНКО РОЛЬ КОЛЕКТИВУ НАРОДНОГО ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА В МУЗИЧНО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	306
Л. ЩЕРБАТЮК ІНЖЕНЕРНИЙ СТИЛЬ МИСЛЕННЯ - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА	310