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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 49
Частина І

Серія:

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2003

ББК 83,3 Ук
Н – 37
УДК 8 У

Наукові записки. – Випуск 49. Частина І. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – 190 с.

ISBN 966-8089-07-3

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 4 від 25.11.2002.).

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

ISBN 966-8089-07-3

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ

Сергій Мельничук

У статті розкриті сучасні актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх учителів та обсяг знань, умінь і навичок у галузі естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі.

In the article modern actual problems of forming the aesthetic culture of future teachers and volume of knowledge's and skills in the field of student's aesthetic education in general school are described.

Естетична культура вчителя є органічним складником його загальної та педагогічної культури. Існують різні підходи до визначення поняття естетична культура. Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Уважають, що естетична культура містить у собі насамперед розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не тільки життєво важливі для людини властивості предметів, але і якості їхньої форми, міру їхньої організованості й упорядкованості безвідносно до практичної мети людини.

Естетичну культуру визначають також як сукупність усіх тих сторін матеріального, духовного й художнього життя суспільства, які безпосередньо впливають на формування у його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення (і споглядання) різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей і передовсім краси.

У свою чергу естетична культура здійснює великий вплив на особистість. Вона стає одним із суттєвих стимулів людської поведінки й знаходить своє вираження в особливих естетичних потребах особистості. Вміння відчувати й розуміти красу навколишнього світу одночасно впливає і на стійку потребу шукати й створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (грі, навчанні, побуті, професійній роботі тощо). Людині, яка має це почуттям досить важко почуває себе в хаотичному, безликому середовищі, вона прагне, щоб речі, які її оточують, були не лише корисні, але й своїм зовнішнім виглядом давали їй естетичну насолоду, задоволення, підтверджували уяву про "гарне життя". Тому в реальній життєдіяльності естетична потреба виступає у певній системі естетичних переваг: бажаних форм поведінки і спілкування, улюблених кольорів і їхніх поєднань, улюблених музикантів і музичних творів, улюблених пісень і їхніх виконавців і т. ін. Це розмаїття естетичних переваг і критеріїв оцінки у своїй єдності й виражають естетичний смак людини.

Сучасною наукою доведено, що культура кожної людини формується у процесі засвоєння нею культури суспільства й насамперед оволодіння культурними цінностями певної епохи, певного народу, класу, групи і т. ін. Тому індивідуальну естетичну культуру слід розглядати як своєрідне дзеркало естетичного багатства того чи іншого народу, як його своєрідний відбиток. Про це свідчать основні етапи історичного розвитку естетичної культури людства.

Сучасна філософія у структурі сучасної естетичної культури виділяє естетичну діяльність й естетичну свідомість, які, звичайно, між собою тісно взаємозв'язані. Естетична свідомість (споглядання) є форма духовної, внутрішньої активності суб'єкта, що виростає із зовнішніх, матеріально-практичних форм його діяльності й поступово набуває естетичного характеру. Естетична практична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою естетичної активності суб'єкта, що стимулюється і контролюється його естетичною свідомістю.

Щодо проблеми дослідження "Формування естетичної культури вчителя" нас значною мірою цікавить друга складова частина структури: естетична діяльність особистості, в якій виділяють такі три взаємозв'язані сфери:

- **реально-практичну,** що охоплює естетичні моменти матеріального виробництва, суспільно-організаторську, педагогічну, спортивно-фізкультурну, побутову та інші сфери людської діяльності;
- **духовно-практичну,** що містить у собі естетичні якості художньої та ігрової діяльності;
- **духовно-теоретичну,** що охоплює духовні аспекти наукової, ідеологічної та інших видів духовної культури.

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

Завдання школи в галузі естетичного виховання підростаючого покоління вимагає від випускників педагогічних вузів більш високого рівня індивідуальної естетичної культури як її носія, так і «трансформатора» іншим людям свого естетичного досвіду. Психолого-педагогічна наука вважає, що студентські роки є найсприятливішими для формування індивідуальної естетичної культури майбутнього вчителя вищого творчого рівня і в цій галузі протягом багатьох років прагнула визначити зміст, мету, завдання, форми й методи роботи як для формування творчого рівня естетичної культури студен-

тської молоді, так і підготовки її до розв'язання завдань естетичного виховання в школі.

Звичайно, кожне цивілізоване суспільство зацікавлене у формуванні певного рівня естетичної культури всіх членів суспільства, спеціалістів-фахівців, учнівської та студентської молоді. Це певною мірою можна пояснити тим, що філософська й психолого-педагогічна наука розкрила тісний взаємозв'язок між наявним рівнем індивідуальної естетичної культури (і суспільства в цілому) й творчим підходом до будь-якого виду діяльності (гри, навчання, праці тощо). Краса, яка є складовою частиною естетичної культури, за висловом Достоєвського, покликана врятувати світ.

Формування естетичної культури народу, і зокрема підростаючого покоління, як і будь-який виховний процес, повинен мати цілеспрямований та організований характер, де провідна роль належить учителям усіх предметів, вихователям. Педагогічна професія є одним із найскладніших видів трудової діяльності. Педагог – скульптор дитячої душі, організатор і керівник цілеспрямованого процесу формування всебічно й гармонійно розвиненої людської особи. Тому поряд з іншими вимогами суспільство ставить перед учителем саме професійну вимогу – бути людиною високої естетичної культури.

Психолого-педагогічна, філософська наука, розробляючи теоретичні й практичні проблеми формування естетичної культури майбутнього вчителя, уважає, що вирішальне місце в цьому процесі займають естетика, мистецтво, література, педагогіка, психологія, цикл фахових дисциплін, естетичне середовище, естетика студентського побуту, участь студентів у різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. Всі вони в комплексі реалізують завдання власне естетичного виховання як формування естетичного ставлення до дійсності, так і естетичну підготовку майбутнього вчителя до виконання завдань естетичного виховання підростаючого покоління. Тому завдання педагогічних вузів щодо формування естетичної культури своїх вихованців полягає у тому, щоб використати в цій справі весь комплекс наукових дисциплін навчального плану і всі різноманітні форми позанавчальної виховної роботи.

Отже, естетична культура вчителя досить широке структурне поняття, вона є досить важливою складовою частиною загальної педагогічної культури. Це означає, що вчитель високої естетичної культури повинен:

- мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (естетичні сприйняття, насолоду, переживання, судження, цінність, діяльність, почуття, смак тощо);
- розуміти естетичну сутність явищ дійсності й мистецтва, вміти цю сутність донести до учня;
- володіти вміннями виділяти специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі, відібрати з нього найбільш цінний в естетичному плані матеріал;
- чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким повинен оволодіти учень кожного класу, й визначати рівень естетичної вихованості;
- бути озброєним навичками організації індивідуальної та колективної естетичної діяльності учнів;
- мати певний рівень підготовки до художньо-естетичної діяльності в різних галузях (малювати, креслити, виразно читати, розробляти сценарії виховних заходів, проводити естетичні екскурсії, бажано співати, танцювати тощо);
- у процесі навчання і виховання впливати не лише на розум і пам'ять, а й на почуття та емоції учня; будувати стосунки з дітьми на основі педагогіки співдружності.

Особливе місце у вихованні естетичної культури майбутнього вчителя займає мистецтво. Але вчителі не повинні ототожнювати естетичне й художнє виховання. У загальному розумінні естетичне значно ширше поняття, яке охоплює і художнє, що окреслене в педагогіці як цілеспрямований процес впливу на вихованців засобами мистецтва для виховання у них любові до мистецтва, його розуміння, вміння одержувати від нього насолоду і брати посильну участь у створенні краси.

Підміна естетичного виховання художнім обмежує завдання естетичного в плані його мети, змісту. Педагоги повинні розуміти, що при такому підході у вихованців формуються художні або естетичні почуття, смаки, переконання лише стосовно мистецтва, а отже, відриває естетичне виховання від життя, практики, природи, навколишньої дійсності.

Але поряд з цим слід відзначити, що мистецтво – великий розділ естетичної культури, без нього важко уявити естетичне виховання та естетичну підготовку майбутнього вчителя взагалі, без нього естетичне виховання фактично неможливе, у формуванні естетичної культури воно відіграє винятkову роль. Значущість цього можна пояснити тим, що мистецтво свідчить про людину, про її працю, надії, мораль, природу, навколишню дійсність, воно є найбільш впливовим у вихованні естетичних, художніх смаків та інших форм естетичного пізнання. Річ у тому, що мистецтво зображає події, факти, надії, мораль, бажання у художній формі, а значить активніше впливає на чуттєву й емоційну сфери людини, без яких неможливо реалізувати завдання естетичного виховання. Тому розвинена естетична культура неможлива без спілкування з мистецтвом, яке допомагає особистості усвідомити свої естетичні здібності й відкриває необмежені можливості для їхнього вдосконалення. Саме ж спілкування з мистецтвом передбачає певний рівень розвитку естетичної культури, без якої твори мистецтва сприймаються як картинка зі схожи-

ми предметами, цікава історія, приємний набір звуків або ж просто нісенітниця.

Отже, естетична культура вчителя передбачає певний рівень художньої та естетичної освіти. Естетично й художньо освічена людина здатна визначатися у своїх почуттях, смаках, формувати їх, удосконалювати й спрямовувати. Слова К. Маркса "Якщо ти хочеш одержати насолоду від мистецтва, то повинен бути художньо освіченою людиною" можна вважати провідними в системі формування естетичної культури.

Мистецтво як важливий засіб естетичного виховання має ряд інших функцій у педагогічному процесі, їх можна звести загалом до таких:

Перша функція специфічна, властива лише мистецтву, полягає у тому, що вона розкриває перед учнем світ реальної краси, яка приносить естетичну насолоду, відіграє велику роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного суспільного життя. Мистецтво не просто зображає і виражає, воно через психолого-фізіологічний механізм активно впливає на громадську активність особистості, стимулює до певного виду діяльності, формує мотиви і цим самим виконує головну виховну функцію.

Друга функція полягає у тому, що мистецтво є неповторним і єдиним джерелом пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту, обличчя тощо (порівняємо зображення Великої Вітчизняної війни 1812 року в історичній, художній літературі та образотворчому мистецтві, загибель Помпеї в історичній літературі та картині Брюлова та ін.). За допомогою мистецтва учень узнає досить багато про світ, що його оточує, про минуле, теперішнє та майбутнє.

Третя функція, яку виконує мистецтво, – це дидактична. З метою впливу на почуття, емоції дитини при вивченні будь-яких навчальних предметів мистецтво виступає у ролі демонстрації, ілюстрації як ефективний засіб, що активізує навчальну діяльність учнів при використанні словесних методів навчання у початковій школі.

Четверта функція мистецтва – це його велике значення в становленні особистості взагалі і в розвитку загальнолюдських задатків. Досвід свідчить, що діти в творчій діяльності обирають різні види мистецтва: малювання, віршування, складання мелодії, конструювання тощо. Ця діяльність спрямована на самовизнання, розвиток природних задатків. Завдання вчителя полягає у тому, щоб ще в початковій школі допомогти учневі розвинути художньотворчі задатки.

П'ята функція – культурно-соціальна, яка тісно пов'язана з проблемою вільного часу учня. Заповнюючи вільний час учнів, мистецтво наповнює його художньо цінним змістом: читання художньої літератури, відвідування виставок, музеїв, картинних галерей, художні екскурсії, участь у гуртках художньої самодіяльності, перегляд телепередач, кінофільмів, вистав, концертних програм тощо.

Шоста функція – організаційно-педагогічна. Безпосередня участь у художній творчості організовує, дисциплінує учнів, виробляє у них цілеспрямованість, волю, вимогливість до себе й товаришів тощо. Набуті учнем якості під час участі в художній самодіяльності позитивно впливають на ставлення до навчання, до будь-яких справ і до життя загалом.

Сьома функція – мистецтво, участь у художній самодіяльності в умовах науково-технічного прогресу виконують функцію зняття напруги, зміни психіки учнів. Задовольняючи духовні потреби, мистецтво переносить їх в особливий світ переживань і стосунків, переводить психічну діяльність, знімає напругу й створює розрядку.

Звертаючись до вчителів початкових класів, К.Д. Ушинський підкреслював: "Якщо ви працюєте на уроці і діти перевтомилися, проспівайте з ними 2–3 хвилини пісню або дайте можливість їм помалювати. Діти переключаються, перевтома пройде, і вчитель знову нормально продовжуватиме навчання".

Восьма функція – в сучасних умовах мистецтво виконує також екологічну функцію. Твори образотворчого, музичного мистецтва, література, музика допомагають дітям пізнати красу природи, виховати любов до неї, вчити цінувати та оберігати її.

Виходячи із специфіки естетичного виховання, мистецтво відіграє значну роль у моральному, трудовому, естетичному, фізичному вихованні як засіб стимулювання емоційної та вольової сфери молодших школярів.

Усе це ставить перед вищою і середньою школою, вчителями, вихователями важливі науково-педагогічні завдання – використати весь цей арсенал потенційних естетичних можливостей мистецтва й навколишньої дійсності у формуванні гармонійно, всебічно розвиненої особистості підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джола Д.М. Формирование эстетической культури младших школьников. – К., 1985.
2. Краткий словарь по эстетике. – М., 1964.
3. Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів. – К., 1994.
4. Орієнтовний зміст виховання школярів. /За редакцією І. С. Мар'єнка. – К., 1982.
5. Щербо А.Б., Джола Д.М. Естетичне виховання учнів у початкових класах. – К.: "Радянська школа", 1969.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Сергій Гаврилович – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчально-виховний процес вищої та середньої школи.

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

КОНЦЕПЦІЯ СИСТЕМНО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗУМІННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Семен Гончаренко, Василь Кушнір, Григорій Кушнір

Розглядається одна з можливих концепцій системно-методологічного підходу до розуміння педагогічного процесу. В основу такої концепції покладені положення екзистенційної філософії, синергетики, кібернетики, парадигми діалогу, теорій різноманіття і єдності світу, методи раціонального та гуманістичного пізнання світу.

One of the possible conseptions of system-methodological approach to pedagogical process is considered. The tenets of existential philosophy, synergy, cybernetics, dialogue's paradigm, theories of variety and world's unity, methods of rational and humanistic cognition of the world are layed on the basis of this conseption.

Системний аналіз педагогічного процесу в баченні сучасної науки полягає у пізнанні педагогічного процесу як усередині власного «локального простору», так і зовні – з положення позазнаходження. Такий підхід є відображенням теорій екзистенційної філософії, котрі знайшли своє вираження як «прорив до трансцендентності» [8], парадигми діалогічного сприймання, розуміння і пізнання складної реальності, в тому числі й педагогічної, у розумінні М. Бубера [6], М.М. Бахтіна [1, 2], С.Л. Франка [24, 25], В.С. Біблера [5].

Одну з особливостей нашого підходу до розуміння складної педагогічної реальності можна розкрити словами Е. Левінаса: «Нашому підходу властива діалектика, але не гегелівська. Ми не долаємо тут суперечності й не примирюємо їх. Навпаки, нашою метою є утвердження множинності, яка не допускає злиття в єдність» [16]. Названий підхід дає змогу відразу поцінувати педагогічний процес з міжпредметних, міждисциплінарних, міжсистемних позицій, що є однією із суттєвих ознак методології. Вона розглядає складну педагогічну реальність з позицій доповнювальності «погляду із середини локального простору» педагогічної реальності й «погляду зі стану позазнаходження» до неї, що, на наш погляд, є однією з найважливіших ознак системного аналізу.

Позиція позазнаходження до педагогічного процесу дає змогу використовувати теоретичні положення і методи філософії, психології, кібернетики, теорії систем, синергетики, теорії управління і т.п. при системному аналізі педагогічного процесу. Така позиція уможливлює проектувати ідеї і методи названих наук на дослідження педагогічного процесу, розглядати його в широкому буттєвому контексті існування Світу.

Методологію у вищеназваному розумінні не можна втиснути в рамки одного предмета, навіть однієї науки. «Однопредметна методологія» відображатиме педагогічну реальність в одній площині. Наше ж завдання – створити методологію, котра давала б змогу педагогові працювати зі всією цілісною складністю педагогічної реальності, з якою він і має справу на практиці.

Методологія педагогічних досліджень виходить за межі «локального простору педагогіки», за межі «чистої педагогіки», у стан позазнаходження до неї, хоча, по суті, вивчається педагогічний процес. Останній потрібно розглядати як органічну (недиз'юнктивну) частину Світу, буття людей, як одну із специфічних можливих організаційних форм їхнього існування. Педагогічний процес потрібно розглядати в міждисциплінарному й міжнауковому контексті. Тому методологічні аспекти педагогічних досліджень не можуть бути втиснуті в рамки однопредметної теорії, однієї науки, в тому числі й у рамки «чистої педагогіки».

Ми вважаємо, що в професійній підготовці педагога поряд із предметною, методичною і практичною чільне місце повинна займати й методологічна підготовка, яка відрізняється за суттю і змістом від теоретико-предметної чи теоретико-методичної.

Методологічні знання є надпредметними знаннями. З чого розпочинається методологічна підготовка педагога в стінах вищих навчальних педагогічних закладів? Що потрібно покласти в основу такої підготовки? Яке місце методологічної підготовки серед інших видів професійної підготовки педагога? Чи можлива методологічна підготовка педагога тільки як теоретична? Чи повинна вона органічно поєднуватися з практичною діяльністю? Відповіді на поставлені питання і будуть методологічними знаннями.

Методологія, з одного боку, більше ставить запитання, ніж їх розв'язує у практичному, методичному, рецептурному розумінні. У цьому – принципова відкритість і незавершеність методологічного дослідження. З другого боку, постановка питань уже структурує проблему, визначає її певні аспекти, обмежує пошук у нескінченно-можливому океані педагогічної реальності. При такому способі методологічне дослідження перетворюється у велику евристику, яка допомагає досліднику орієнтуватися в розмаїтті педагогічної реальності.

Такі поняття, як «педагогічна реальність», «педагогічне буття», «педагогічний процес», а також контекст середовища, в якому відбувається педагогічний процес, є, на наш погляд, основними у формуванні змісту методологічної підготовки педагога.

Методологічна підготовка педагога пов'язана із простором уявлень про педагогічний процес, його контекстом, різними системами, в яких розглядається педагогічний процес. Саме методологічний рівень знань допомагає педагогові правильно зорієнтуватися у величезному морі педагогічних парадигм, підходів, теорій, методів, засобів і т.п., які часто є суперечливими, а то й протилежними за суттю.

Пояснити таку ситуацію у педагогіці неможливо на рівні предметних, методичних знань та практичного досвіду. Першим кроком методологічної підготовки педагога є розуміння ним педагогічного процесу як системи, що сприяє формуванню системного мислення і відповідного сприймання педагогічної реальності.

Системна природа педагогічного процесу виражається в поняттях синергетики (біфуркаційність, лавиноподібність, стійкість, невизначеність, нестійкість, мінливість, хаотичність), психології (недиз'юнктивність, особистість, цілісність), кібернетики (самоорганізація, управління, прямі й зворотні зв'язки, контенуальність, обмін інформацією, функціональність), біології (організм, цілісність; обмін інформацією, енергією). Цей перелік можна продовжити. Важливим є те, що системність педагогічного процесу міжпредметна, інакше педагогічний процес неможливо описати термінами однієї науки.

Педагогічний процес є антиномічним. Він поєднує у собі різні протилежності на основі доповнювальності: стійкість-нестійкість, визначеність-невизначеність, постійність-мінливість, раціональність-ірраціональність, закономірність-хаотичність, індивідуальність-колективність та ін. Істина в педагогічному процесі не може бути тлумачена як незмінна, стала, кінцева. Істина в педагогічному процесі вбирає у себе різноманіття нескінченно-можливої педагогічної реальності, в тому числі й названі антиномії. Кожне з протиріч педагогічного процесу міститься в істині, має право на існування поруч з іншими як необхідність. «Іншими словами, – відзначав П.О.Флоренський, – істина є антиномія і не може не бути такою» [22]. А М.Хайдегер відзначає, що «істина – це те саме, що і буття» [26]. Сприймання вчителем педагогічної реальності як суперечливої, парадоксальної, буттєвої є необхідною умовою методологічного рівня професійної підготовки педагога. Саме парадоксальність педагогічної реальності відображається в антиномії, взаємній доповнювальності суперечливостей, суперечності підходів, методів, парадигм, логік, що знаходить своє відображення як об'єктна, суб'єктна й діалогічна парадигми, як множина логік, полілогіка, діалогіка.

Раціоналізм пов'язаний із законом, тотожністю, правилом вилучення третього, транзитивністю, що призводить до «життєвої нерухомості» [22], «об'єктивації» [4], однозначної логіки, монополії на істину, монологічності, «одноголосся» [2] в педагогічному процесі.

Педагогічний процес ми характеризуємо як життєву зустріч різних світів особистостей, творчість якої є «перемогою над законом тотожності» [22]. Творча особистість – головний елемент педагогічного процесу. Саме розвиток особистості є серцевиною, «стовпом» педагогічного процесу. Розкріпачення сутнісних сил людини виявляється у вільному розкритті особистості учня та педагога, їх розгортанні у різних аспектах, творчій діяльності; це – стержень і гуманізації педагогічного процесу.

Методологічні знання про педагогічний процес багато в чому є феноменологічними. Чимало понять у педагогічній науці визначаються неоднозначно. Однак, усі вони мають щось спільне, для всіх зрозуміле й прийнятне. Так з'являються у педагогіці ядро та периферія педагогічного поняття.

Наукова педагогічна думка ґрунтується на різних поглядах, які зумовлені різним сприйняттям педагогічної реальності як частини реального світу. Арістотель, Галілей, Декарт, Ньютон, Кант створювали свої концепції світу, що позначилося і на концепціях педагогічного процесу. Науки – різні, а педагог – один. Педагогічний процес досліджували й описували фізики, хіміки, математики, кібернетики, філософи, психологи, літератори. Зв'язок між відповідними калейдоскопічними картинами про педагогічний процес виражається через педагогічну реальність як цілісну субстанцію, основу й фундамент педагогічного процесу. Людина як головний елемент педагогічного процесу є універсумом, Космосом. Цілісність педагогічної реальності й відповідного педагогічного процесу як форми організації та існування педагогічної реальності «може осягнути цілісна людина й зробити це цілісним способом мислення, в якому науковий (дискретний і диференційний, аналітичний) підхід до всього пов'язаний із художньо-образним, синтезувальним» [9].

Цілісність педагогічної реальності можна уявити як кулю, тобто як нескінченну вимірність. Тоді ніяка лінійна (раціональна, логічна) послідовність мислення крок за кроком ніколи не осягне таку нескінченно-вимірну реальність. Тільки розумово-образно-метафоричне мислення може бути наявним одночасно й вгорі, і внизу, і збоку, і попереду, і позаду, і зовні, і всередині й дати уявлення про педагогічну реальність та педагогічний процес як цілісність. У такий спосіб створюється «мисле-образ» (Г.Д. Гачев) про педагогічну реальність. Для розуміння педагогічної реальності педагог одночасно стає дослідником-раціоналістом, логіком, художником, письменником, що уможливлює йому педагогічний Космос сконцентрувати в собі, як у фокусі, у вигляді «мисле-образу». «Робота «мисле-образами», – відзначав Г.Д.Гачев, – є особливим родом духовної діяльності свідомості, де поєднуються розум і уявлення, застосовуються і раціоналістична й художня здатність людини» [9]. У цій цитаті сконцентроване вираження сутності гуманітарізації педагогічного процесу.

У методологічній підготовці педагога гуманітаризація педагогічного процесу покликана формувати специфічні світогляд, світовідчуття, світоспілкування вчителя. Їхня особливість у розумінні педагогічного процесу, передусім учнів, неможлива тільки з погляду природничих наук. Тут недостатньо методів фізики, хімії, біології, фізіології, «фізіологічної психології» [26]. Недостатньо й емпіричного досвіду в розумінні природничих наук. Ставши на платформу позитивізму, розуміння педагогічного процесу тлумачиться через факти, які піддаються підрахункам, вимірюванню, експеримен-

ту в природно науковому розумінні. Те, що «називають фактом, не є тією реальністю у тому вигляді, в якому вона постала б перед безпосередньою інтуїцією, а є пристосуванням реального до інтересів практики й вимог суспільного життя» [3].

Розуміння педагогічного процесу в гносеологічному логіко-теоретико-пізнавальному плані є неповним, одностороннім, не життєвим. У такому педагогічному процесі істина логічна, однозначна, безапеляційна. При позитивістському підході до педагогічного процесу вилучається з нього людина, особистість зі своїми емоціями, переживаннями. Навчання, виховання неможливі без «людського в людині». Процес розуміння – це не тільки гносеологічне пізнання, а й переживання. Логіка процесу розуміння – тільки один із його складників. Неможливо зрозуміти педагогічний процес, учня в ньому тільки через наукові поняття, дефініції, доведення. Розуміння учня педагогом відбувається ймовірніше через те, щу він побачив, відчув, пережив. Із цього приводу О.Шпенглер відзначав: «Між *переживанням* і *пізнанням*, між безпосередньою достовірністю, яка допускається різними видами інтуїції (осяянням, наїттям, художнім спогляданням, життєвим досвідом, поглядом знавця людей, «точною почуттєвою фантазією» Г.Гете), і результатами розумового досвіду та експериментальної техніки існує відмінність, яка рідко поціновується належно. Там повідомленню слугує порівняння, образ, символ; тут – формула закон, схема» [28]. Становлення педагога можливе тільки через переживання, відчуття, драму. Воно являє собою «поетапний процес, органічною частиною якого є індивідуально-особистісне становлення, тобто самовизначення. Складність, а в певному розумінні й драматизм цього етапу життєвого шляху людини породжує високий ступінь пізнавально-пошукової та орієнтаційно-рефлексивної активності особистості» [27]. Розуміння вчителем педагогічного процесу – це, насамперед, розуміння учнів через логічне мислення, споглядання, внутрішні переживання, формування гештальту й символу і, нарешті, відтворення в певних образах, педагогічних прийомах, концепціях, схемах, технологіях стилю діяльності педагога.

Методологічна підготовка педагога передбачає його зорієнтованість на педагогічну реальність, педагогічне буття як основу педагогічного процесу. Без розуміння особливостей педагогічної реальності неможливо педагогу зрозуміти й педагогічний процес з його нескінченною кількістю парадигм, підходів, методів, засобів і т.п. Саме педагогічна реальність є природною основою для розуміння всіх сторін та аспектів педагогічного процесу як єдиного цілого. Суперечливість педагогічних понять, їхня нечіткість, неоднозначність формулювань відображає суперечливість і парадоксальність педагогічної реальності, з чим не може змиритися гносеологічний логіко-теоретичний чи емпіричний підходи.

Складність педагогічної реальності така, що ніяка природнича, суспільна чи гуманітарна науки не можуть створити до кінця логічно вивірену й повну педагогічну теорію. Тому можна говорити про феноменологічне сприймання педагогічної реальності, що в педагогічній науці знаходить своє відображення у суперечливих поняттях, неоднозначності їхніх формулювань. Одним з основних положень феноменології є, згідно з М.Хайдегером [26], поняття інтенціональності. «*Intentio* буквально означає: *самоспрямованість на* ... Будь-яке переживання, будь-який душевний порив спрямовуються на щось. Судження є судженнями про щось, спогади є спогадами про щось, уявлення є уявленнями чогось, те ж можна сказати й про припущення, очікування, надії, любові, ненависті», – відзначав М.Хайдегер [26].

Отже, розуміння педагогом педагогічного процесу як певної форми організації педагогічної реальності повинно розпочинатися саме із розуміння цієї реальності як інтенціональності – «спрямованості на щось». Вимога феноменології осягнути педагогом саму педагогічну реальність не може здійснитися «одним махом», без зусиль, цілеспрямованих дій, навчання, драматичних поривів та епізодів. Феноменологічне розуміння є сутнісним розумінням. Інтуїтивно зрозуміла суть того чи іншого педагогічного явища, яке не можна розкрити однозначною формою визначення. При такому підході неоднозначність форм педагогічних понять у вигляді визначень є природною. Головним у різноманітті форм визначення поняття є його ядро, яке виражає сутність. Інтуїтивне розуміння сутності підтверджується педагогічним буттям і не є безпідставним уявленням. У такому розумінні педагогічне буття претендує на «кінцеву істину».

Сприймання педагогічної реальності й, відповідно, педагогічного процесу в будь-якому одному аспекті чи сукупності аспектів не може бути тотально повним, цілісним. Сприймання педагогом педагогічної реальності може бути різного ступеня завершеності й повноти. Системне сприймання педагогічної реальності передбачає, з одного боку, єдиність багатоаспектного бачення, а з другого – педагогічна реальність сприймається як «цілекупність» холістичного предмета.

Адекватність уявлень про педагогічну реальність у феноменологічному розумінні означає порівнювальність *припущень* про педагогічну реальність із *самою* педагогічною реальністю, що перевіряється досвідом, самим педагогічним буттям. Це означає, що «будь-який акт має свій інтенціональний корелят: сприймання – сприйняте, ідентифікація – ідентифіковане» [26].

Істина в педагогічному процесі має не тільки логічну однозначну природу. Вона «антиномічна» (П.О.Флоренський), «полілогічна та діалогічна» (В.С.Біблер), «життєва зустріч» (С.М.Булгаков), «багатоголоса та поліфонічна» (М.М.Бахтін). Істина в педагогічному процесі не тільки сприймається і пізнається, а й «переживається» (М.Хайдегер). Народження істини в педагогічному процесі є антиномічним, полілогічним, діалогічним, багатоголосим, поліфонічним, життєвим процесом. Це мно-

жинність голосів, думок, почуттів, переживань, зустрічей, «єдність багатьох у єдиному» (А.Н.Уайтхед [21]). По суті, це саме педагогічне буття.

Гносеологічне розуміння педагогічної реальності є умовним, далеко не повним, частковим. Педагогічний процес є науково-емпіричним процесом. Емпіричним не у фізичному плані, а в розумінні педагогічного й життєвого досвіду. Усі наукові пояснення педагогічного процесу умовні, оскільки будь-якому поясненню з рівним правом може бути поставлене інше, нове до попереднього, і так до нескінченності. Суть співвідношення між науковим сприйманням педагогічної реальності й самою педагогічною реальністю розкривається у висловленні П.О.Флоренського: «Всі пояснення – не «**так**» явища, а тільки «**якби було так**», тобто моделі, символи, фіктивні образи світу, які уявляються замість явищ його, але не пояснюють їх. Пояснення претендує лише на **єдиність,** тоді як ці моделі дійсності допускають необмежений вибір. Пояснення є точними знаннями, а ці моделі – гра фантазії. Пояснення аподектичне, а моделі лише гіпотетичні й завжди гіпотетичні, за своєю природою приречені на гіпотетичність» [22]. Будь-яка схема педагогічного процесу, педагогічної технології, педагогічної системи, методу як моделей є тільки можливими, а не необхідними. Наведена вище фраза П.О.Флоренського є досить глибоким поясненням виникнення і вживання в педагогічному процесі багатьох, у тому числі й суперечливих, підходів, парадигм, методів, засобів. У центрі педагогічної реальності міститься «складно організований простір численних «я», які перебувають у взаємних співвідношеннях» [18].

У наукових публікаціях, що стосуються педагогічного процесу, з позицій різних наук не раз робилися спроби «претензій на кінцеву істину», і кожного разу найдосконаліші й найповніші теорії обґрунтовано критикувалися в інших публікаціях як недосконалі й неповні. Саме таким і є суперечливий процес наукового сходження, наукового пізнання складної реальності – педагогічної. Зрозуміло, що предметних знань про педагогічну реальність недостатньо для побудови адекватного педагогічного процесу. Більш адекватними будуть міжпредметні, методологічні знання. З приводу різних наукових концепцій, у тому числі й стосовно педагогіки, їхньої значущості, досить вдало висловився Ю.М.Лотман: «Глибина й значущість наукових ідей, по-перше, визначається їхньою здатністю пояснювати й поєднувати воєдино факти, які до цього залишалися розрізненими й непоясненими, тобто поєднуються з іншими науковими концепціями, і, по-друге, виявляти проблеми, котрі потребують розв'язання, зокрема, там, де попередньому погляду, здавалося, і так усе зрозумілим. Ця друга особливість означає поєднання з *майбутніми* науковими концепціями. Отже, довге наукове життя мають ті ідеї, які, зберігаючи свої вихідні положення, здатні пережити динамічну трансформацію, еволюціонуватися разом зі світом, який їх оточує» [18]. Стосовно педагогічних ідей і теорій це будуть такі, що описуються в поняттях розривності, нечіткості, змінності, невизначеності, недиз'юнктивності, лавиноподібності, катастрофічності, поліфонічності, діалогіки, різноманітності.

Невизначеність майбутнього в педагогічному процесі має межі, хоч і нечіткі. Із нього вилучається те, що в межах педагогічного процесу як системи напевно ввійти в нього не може. Майбутнє в педагогічному процесі постає як «простір можливих станів» (Ю.М.Лотман), що визначається «провісниками майбутнього – атракторами» [11]. Теперішнє педагогічного процесу, як стверджує синергетика, потенційно містить у собі всі можливі майбутні шляхи розвитку. У сферах нестійкості «вибір одного з них не визначається ні законами причинності, ні ймовірністю: в момент вибуху ці механізми вимикаються» (Ю.М.Лотман). Вибір майбутнього в педагогічному процесі в нестійких його станах реалізується як випадковість. Момент вибору одного з атракторів є початком входження педагогічного процесу в стійкий стан, де будуть переважати закономірність та логіка розвитку.

Системна складність педагогічного процесу задовольняє «принцип мінімального різноманіття» [29]. Педагогічний процес як складну систему неможливо гармонізувати на основі моно-логу, моно-схеми, моно-теорії, моно-логіки і т.п., природно це зробити на основі різних «полі-». Під гармонією у філософії можна розуміти «…єдність у багатоманітності» (Ю.М.Лотман), «поліфонію голосів» (М.М.Бахтін). Для методологічної підготовки педагога важливим є розуміння того, що для педагогічного процесу не можна побудувати раз і назавжди гармонійну систему, якою б вона науковою не була, тут має місце й самогармонізація, тобто саморозвиток, самоналагодження. Зовнішніми умовами гармонізації педагогічного процесу буде певна його схема, а рівень гармонізації досягається за рахунок внутрішніх факторів, насамперед, професійної діяльності педагога. У педагогічному процесі протилежності (теза й антитеза) існують у діалогічній взаємодії. Не вилучають одна одну, а недиз'юнктивно доповнюють одна одну, утворюючи нову цілісність.

Ми вважаємо, що в основі процесу теоретико-методологічної підготовки вчителя лежить системний аналіз педагогічної реальності та педагогічного процесу як певної форми організації такої реальності.

На початку майбутній чи сучасний педагог повинен усвідомити системний характер педагогічного процесу, інакше сприймати педагогічний процес як систему. В основу такого аналізу можна покласти якісний системний аналіз [19, 30] та ідею створення еволюційної моделі [7, 23] педагогічного процесу як складної системи, що дасть змогу здійснити системний аналіз педагогічного процесу одночасно зі створенням «шкали системної складності». Такий підхід уможливив створення типології систем на основі їхньої складності та показати місце педагогічного процесу як системи в структурі систем різної природи. З таких же позицій проаналізовані проблеми мо-

делювання, вимірювання та управління в педагогічному процесі. Так, поняття моделі та моделювання мають зовсім різний зміст у фізичних системах і педагогічному процесі, що є відображенням відповідних реальностей.

Формування системного й модельного мислення педагога є необхідною умовою його методологічної підготовки. Системність мислення дає змогу розуміти педагогічний процес як неоднорідну недиз'юнктивну цілісність, виділити в ньому складники, зрозуміти природу зв'язків між ними та всією цілісністю. Якісний системний аналіз педагогічного процесу приводить до міжпредметного його розуміння, неможливості опису в рамках класичної науки, які ґрунтується на уявленнях природничих наук про реальність, у тому числі й педагогічну. Еволюційний підхід до розуміння педагогічного процесу як системи виходить за межі дослідження тільки педагогічного процесу і є новим аспектом розуміння системного підходу та системного аналізу взагалі, адже він уможливлює аналізувати реальність не тільки педагогічну. Системне мислення пов'язане з такими поняттями, як система, ціле, частина, взаємозв'язки, системний ефект, прийняття рішення, системна складність та класифікація систем на її основі, оптимізація та ін.

Не менш важливим для методологічної підготовки педагога є й модельне мислення, яке відображає, репрезентує педагогічну реальність у вигляді моделей. Оскільки кожний педагог має своє бачення педагогічної реальності, то й репрезентантів-моделей педагогічної реальності може бути безліч – у кожного педагога своя відповідно до конкретної ситуації. Такий підхід відразу вводить педагога в царство можливостей, а не необхідностей. Тільки сам педагог може вибрати, сконструювати свою можливість і перетворити її в дійсність. Відчуття себе в океані можливостей потребує від педагога самостійних дій, прийняття рішень, вибору, конструктивних зусиль, пошуку, що є умовами педагогічної творчої діяльності. Поміщення ж педагога в царство необхідностей є передумовою формування операціоналіста, інтрументаліста, а не творчої особистості. Необхідність у кінцевому підсумку призводить до «об'єктивації» (М.О.Бердяєв) педагогічного процесу у вищому педагогічному закладі чи в процесі становлення і розвитку педагога.

Системне моделювання в педагогічному процесі можна розглядати як особливий спосіб діяльності педагога, який поєднує в собі системні й модельні уявлення. Важливим тут є те, що педагог бачить особливості та межі системно-модельних уявлень про педагогічну реальність. Так, кількісні дослідження в педагогічному процесі вимагають побудови моделей процесів вимірювання, що потребує структуризації проблеми, виділення складників, розуміння кількісно-якісних обмежень процесів вимірювання. Саме системно-модельне мислення педагога формує розуміння ним обмеженості будь-якого підходу, методу, способу і т.п. та їхньої залежності від ситуативності.

Системно-модельне мислення педагога формує в нього перші поняття про особистість у педагогічному процесі як причину аномалій, маргінальностей, хаосу, невизначеності, нестійкості, мінливості, біфуркацій, розривів логіки, катастроф. По суті, перші уявлення вчителя про особистість учня в педагогічному процесі із системно-синергетичного погляду постають в образі збурювача, порушника дисципліни, того, що заважає логічним задумам педагога й не вписується у наперед продумані ним схеми. У такому контексті бунт учня – «це протест людини проти її перетворення в річ. … Ствердження загальної для всіх людей природи, яка непідвладна світу сили» [10].

Логіка розвитку педагогічного дослідження може бути такою. Вводяться уявлення про педагогічний процес з погляду певної системи, і в такий спосіб створюється «система координат», «система з певними вимірами» або, за нашою термінологією, створюється певний «локальний простір» уявлень про педагогічний процес як систему. Дослідження може розвиватися усередині такого простору, тобто в уже вибраних вимірах, а може й за рахунок розширення локального простору, тобто введенням нових вимірів у системному аналізі.

Перші системні уявлення, як уже відзначалося, ґрунтуються в основному на системно-синергетичних уявленнях про педагогічний процес. Розширенням таких уявлень є нові виміри – об'єктний та суб'єктний. У такий спосіб буде створений новий локальний простір уявлень про педагогічний процес як систему. Введення нових вимірів у локальному просторі уявлень вимагає їхніх характеристик та встановлення взаємозв'язків з уже наявними вимірами.

Об'єктне в педагогічному процесі виражає структурні схеми, функціональний підхід, усе те, що не залежить від учасника педагогічного процесу – вчителя чи учня. Об'єктною буде системна модель педагогічного процесу, створена дослідником. До об'єктного можна віднести педагогічні підходи, парадигми, методи, прийоми, засоби і т.п. Сюди ж можна віднести всі культурні надбання, що стосуються педагогіки, які в різний час були опредмечені у вигляді педагогічних теорій, методів, прийомів у педагогічних творах різних авторів. З об'єктністю пов'язаний процес об'єктивації у педагогічному процесі, особливості якого в кінцевому підсумку зводяться до формули «людина для схеми». Об'єктивація є антиподом творчості. Діалогічна єдність об'єктивації і творчості є одним з виявів антиномії педагогічного процесу, антиномії істини в ньому.

Суб'єктний вимір педагогічного процесу пов'язаний з активністю особистості. Поняття педагога як суб'єкта активності ґрунтуються на інтуїціях: «екзистенціальній, інтенціальній, потенційній, віртуальній, актуальній, експиріентальній» [20], котрі виражаються як «Я хочу», «Я можу», «Я повинен», «Я здійснюю» і т.п. У структурі методологічної

підготовки сприймання вчителем себе й учня як суб'єкта активності створює принципово нову ситуацію, що полягає у вірі можливостей сутнісних сил педагога-людини як перетворювача педагогічної реальності й себе в цій реальності. Особливе значення має сприймання педагогом учнів з позицій суб'єктності. Від того, ким для педагога є учень – суб'єктом чи об'єктом, – залежатиме характер педагогічного процесу, світогляд, світовідчуття, світоспілкування педагога.

Суб'єктний вимір педагогічного процесу в методологічній підготовці вчителя приводить до структуризації педагогічної реальності в системі об'єктність-суб'єктність. Нескінченно-можливе царство можливостей постає перед педагогом уже в структурованому вигляді залежно від стосунків педагога й учнів у педагогічному процесі. Такі стосунки як можливі можуть набирати різні форми: суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні нерівноправні й діалогічні. На їхній основі можна виділити як можливі форми управління педагогічним процесом, рівні спілкування в учнівському колективі, рівні сформованості учнівського колективу, рівні сформованості знань педагога, рівні відповідальності учнів, рівні сформованості колективних суб'єктів, рівні педагогічної культури, рівні професійного мислення та ін. [12, 15].

З позицій суб'єктно-об'єктної парадигми можна тлумачити й гуманістичний аспект педагогічного процесу. Гуманістичне ставлення до учня не можна трактувати як «гладіння по голівці», «метушню навколо учня», «все для учня і його бажань» і т.п. При такому підході кудись зникає вимогливість до учня, його відповідальність, без яких не може існувати педагогічний процес. Гуманізація педагогічного процесу із системного погляду означає створення такого світу можливостей навколо учня та педагога, який би забезпечував розвиток усіх задатків особистості, сприяв розквіту особистості учня і педагога в усіх вимірах. Гуманізація педагогічного процесу полягає і в шляхах досягнення цілей, «ціні» такого досягнення. Гуманізація в контексті досягнення цілей залежить від контексту їхнього досягнення – чим ширший контекст, тим більше можливостей для розкриття і розвитку особистості. Діалог як рівноправні суб'єктно-суб'єктні стосунки в педагогічному процесі відкриває двері до духовного виміру, гранично розширюючи локальний простір уявлень про педагогічний процес. Суб'єктність є важливим виявом особистості людини.

Наступним розширенням уявлень про педагогічний процес є новий вимір – особистість. Теорій особистості надзвичайно багато. У нашому контексті особистість у педагогічному процесі породжує цілий ряд нових його системних властивостей. Головним для методологічної підготовки педагога є те, що особистість не може бути вписана у будь-яку схему. Вона сама фокусує у собі увесь Всесвіт, Космос, Вічність, сама є Світом. Особистість у розумінні М.О.Бердяєва протиставить себе всьому Світу, а в педагогічному процесі будь-якій схемі. Особистість суперечлива, парадоксальна, нелогічна. Вона й соціальна, й індивідуальна, її не можна пізнати в гносеологічному підході суб'єкт-об'єкт, вона непізнанна, міф у розумінні А.Ф.Лосєва [17].

Системні уявлення про педагогічний процес з новим виміром – особистість – кардинально нові. Насамперед, педагогічний процес у новому розширенні локального простору уявлень про нього постає як життєва зустріч Світів особистостей, що вимагає від педагога не споглядати педагогічний процес, не керувати ним, не розробляти схеми й у них поміщати учнів, а самому зануритися в педагогічне буття, стати його частиною, вступити в суб'єктно-суб'єктні, а ще краще в діалогічні стосунки з учнями. Особистість учня можна зрозуміти педагогу не через гносеологічне пізнання, а через діалогічне спілкування з ним. Останнє ж передбачає взаємну відкритість до «оголення», сприймання іншого як рівноправну людину, вищу цінність на землі. Розуміння учня педагогом у діалозі – це і є створення нової рівноправної, життєвої (але не функціональної) людської спільності. У такому розумінні діалогічне спілкування, управління є вищими рівнями міжлюдських стосунків.

Системний аналіз педагогічного процесу неможливий без урахування середовища педагогічного процесу. З огляду на особливу відкритість педагогічного процесу середовище є активним фактором, що впливає на нього. Педагогічний процес уходить до різних систем, у тому числі й культури. Одними із суттєвих впливів на сутність педагогічного процесу мали культури модерну й постмодерну. Перша сповідує силу розуму, раціонального пізнання, всесильність людини. Педагог із модерновим світорозумінням, сівтосприйманням, світовідчуттям є перетворювачем, підкорювачем, суб'єктом активності, прихильником логічних схем і технологій, вірою у необмежені можливості цивілізації. Постмодерн піддає дискурсу, здавалося б, непорушні й фундаментальні принципи, ставить під сумнів силу людського пізнання, розуму. Постмодерн ставить цілий ряд запитань, на які педагогу необхідно давати відповіді. Постмодерн розширює уявлення про педагогічний процес як тільки логічний.

Педагогічний процес як система входить і до соціальної системи держави й тому володіє властивостями соціальної організації. Не можна недооцінювати педагогічний процес як соціальну організацію з певною структурою, правилами й нормами. Саме в розумінні соціальної організації педагогічний процес на початку свого формування є цілісним утворенням. Тільки в процесі розвитку в ньому розвиваються інші інтегративні фактори.

Методологічна підготовка педагога – складник професійної підготовки педагога, якість особистості, а саме – здатність до виконання своїх професійних функцій. Професійна підготовка педагога є інтегральною характеристикою, складною неоднорідною і недиз'юнктивною якістю людини. Системний аналіз

складних понять, особливість яких виражається в недиз'юнктивності, гетерогенності, нелінійності, гіпертекстуальності, континуальності, різноманітті, полягає у розгляді цих понять у певній системі (аналог системи координат у фізиці), вимірами (аналог координатам) якої є складні структурні утворення. Професійна підготовка педагога належить саме до понять такої системної складності. Професійна підготовка педагога є певною реальністю особистості, яку можна розглядати в різних системах з певними вимірами. Важливим для педагога є те, що одна й таж реальність може розглядатися в різних системах, аналогічно як фізична реальність може розглядатися в різних системах координат. У кожній з вибраних систем поняття професійної підготовки педагога ми розглядали в плані його еволюції, що дало змогу виділити рівні розвитку (сформованості) цього поняття.

Одна із систем, у якій ми розглядали поняття «професійна підготовка педагога», виникла на основі розуміння і ставлення Людини до Світу: *гносеологічне, онтологічне, ціннісне* [14]. Іншою системою є душевно-духовна система педагога: *суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум* [13].

Важливим для методологічної підготовки педагога є розуміння того, що складність такої якості, як професійна підготовка педагога, є цілісною, інтегральною, проте неоднорідною, що уможливлює виділення компонентів, рівнів її. Другою системною особливістю названої якості педагога є те, що при розширенні й поглибленні дослідження в одній системі неминуче все більше будемо «захоплювати» інші названі системи. У граничному випадку (в безмежному розширенні й поглибленні) можна очікувати, що прийдемо до описання однієї і тієї ж якості людини. У загальному: розглядаючи складну реальність у різних системах (системах координат), ми в безмежному поглибленні й розширенні дослідження прийдемо до подібних результатів, що свідчить про недиз'юктивну, гетерогенну природу особистості та її професійної підготовки.

Звідси випливає важливий висновок для педагогічної науки й методологічної підготовки педагога зокрема, який полягає у наступному. Становлення педагога може розпочатися у будь-якій системі вимірів, у будь-якій «точці» смислово-можливого педагогічного простору. Розширюючись і поглиблюючись, локальний простір професійної підготовки педагога буде охоплювати все нові й нові виміри такого смислово-можливого педагогічного простору й при безмежному розширенні збігатиметься з останнім. Інакше професійна підготовка педагога, яка ґрунтується на педагогічній реальності й особливостях конкретної особистості педагога в різних системах координат, відображатиме одну й ту ж педагогічну реальність.

Це дослідження є принципово відкритим і незавершеним у звичному розумінні, що полягає у можливості розглядати педагогічний процес і професійну підготовку педагога в інших системах (системах координат) й отримувати інші вірогідні знання про одну й ту ж реальність. У методологічному плані це означає можливість розгляду однієї ж і тієї складної педагогічної реальності з різних поглядів, у різних аспектах. Методологічна підготовка педагога в нашому контексті є світом безмежних можливостей для педагога, а не світом необхідностей. Вибір, конструювання, синтез можливості й перетворення її у дійсність є творчим процесом у діяльності педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.

2.Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.

3.Бергсон А. Творческая революция. Материя и память. – Минск. – Харвест, 1999. – 1408 с.

4.Бердяев Н.А. Творчество и объективация. – Минск: Экономпресс, 200. – 304 с.

5.Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Изд. Полит. литературы, 1991. – 413 с.

6.Бубер М. Я и ты // Два образ веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – С. 15 – 92.

7.Букатова И.Л. Эволюционное моделирование и его приложения. – М.: Наука, 1979. – 231 с.

8.Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентности. Новая онтология XX века. – М.: Республика, 1997. – 445 с.

9.Гачев Г.Д. Наука и национальные культуры. – Ростов-н-Д: РГУ, 1992. – 318 с.

10.Камю А. Бунтующий человек. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

11.Князева Е.Н. Одиссея научного разума: Синергетическое видение научного прогресса. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.

12.Кушнир В.А. Уровни управления педагогическим общением // Материалы международной конференции «Психология общения 2000: проблемы и перспективы». – М.: РАО, 200. – С. 1650 – 161.

13.Кушнір В.А. Рівні душевно-духовного виміру становлення педагога //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 2. – С. 108 – 118.

14.Кушнір В.А. Рівні розуміння і сприймання педагогічного процесу // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Вимір, 2001. – Випуск третій. – С. 164 – 173.

15.Кушнір В.А. Рівні управління педагогічним процесом // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 29 – 30.

16.Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.

17.Лосев А.Ф. Философия. Мифология, культура. – М.: Изд. Полит. лит., 1991. – 525 с.

18.Лотман Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: Искусство-СТБ, 2000. – 704 с.

19.Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М.: Доросвет, 1998. – 292 с.

20.Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 403 с.

21.Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.

22.Флоренский П.А. Соч. в 3-х т. – М.: Правда, 1990.

23. Фогель. Л.,Оуэнс А., Уолш М. Искусственный интеллект и эволюционное моделирование. – М.: Мир, 1969. – 230 с.

24. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест, М.: АТС, 2000. – 992 с.

25. Франк С.Л. Реальность и человек. – М.: Республика, 1997. – 479 с.

26. Хайдегер М. Пролегомены к истории понятия времени. – Томск: Водолей, 1998. – 348 с.

27. Шибаева М.М. Человеческая субъективность и культура // Культура, человек и картины мира / Отв. редакторы А.И.Арнольдов, В.А.Кругликов. – М.: Наука, 1987. – С. 135–167.

28. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории: В 2-х т. – М.: Мысль, 1993.

29. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: ИЛ, 1959. – 450 с.

30. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гончаренко Семен Устимович – головний спеціаліст ІПППО АПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України.

Коло наукових інтересів: фундаментальні дослідження з педагогіки.

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

Коло наукових інтересів: системні дослідження педагогічного процесу.

Кушнір Григорій Андрійович – доцент кафедри обчислювальної техніки і прикладної математики Кіровоградського технічного університету, кандидат технічних наук.

Коло наукових інтересів: дослідження складних систем з активним людським фактором.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ: ІСТОРІЯ Й ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ

Володимир Дряпіка, Тетяна Гаміна

У статті розкривається роль музичного виховання у перебігу соціалізації молодої людини та проблеми, що перешкоджають цьому складному процесові.

In clause the role of musical education in a course of social development of the young people and problem is opened which prevent this complex(difficult) process.

Важливе місце в системі формування молодої особи займає музичне виховання. Музичне виховання – це організований педагогічний процес, який спрямований на формування музичної культури, розвиток музичних здібностей молоді для становлення творчої особистості. У поняття музичної культури входять різноманітні види музичної діяльності та продукція цього процесу – музичні твори, їхнє сприйняття, виконання, а також сформована в результаті даного акту музично-естетична свідомість людини (інтереси, потреби, установки, емоції, переживання, почуття, естетичні оцінки, смаки, ідеали, ціннісні орієнтації, погляди, теорії тощо). Окрім цього, в структуру музичної культури входить діяльність різноманітних установ, що пов'язані зі збереженням і поширенням музичних творів, музичною освітою та вихованням, музикознавчими дослідженнями тощо [2].

Сучасні психологи, педагоги, культурологи, філософи (Б.Брилін, Л.Коваль, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, В.Орлов, О.Семашко, Р.Тельчарова та ін.) розглядають музичне виховання особистості не лише в естетичному ракурсі, але й у соціально-педагогічному.

Аналіз філософської, педагогічної, історичної літератури дав змогу визначити, що виховати гармонійно розвинену людину – основна споконвічна проблема, яка хвилювала багатьох мислителів минулого. Розв'язати цю проблему намагалися ще стародавні греки. Поряд із гімнастикою, граматикою, політичними, літературними й філософськими бесідами музичне виховання в школах стародавньої Греції займало одне з провідних місць.

Наукову розробку теорії естетичного виховання пов'язують з ім'ям Піфагора із Самоса (VI–V ст. до н.е.), який об'єднав виховання з музикою. До нас не дійшли твори Піфагора, але, за свідченнями Платона, Страбона, Ямвліха, Плутарха й інших античних авторів, Піфагор не тільки розробив теорію музики (як основну частину вчення про космічний порядок), але й оголосив музику філософією і навіть засобом зцілення [1]. Погляди Піфагора в основному поділяв і Платон, визнаючи, однак, лише одне призначення музики – етично-виховне. Платон висловлював традиційну для античної естетики думку про те, що той, хто не вправлявся у хороводах, людина невихована, а хто достатньо у них вправлявся, той вихований. Очевидно, що греки вважали музичне мистецтво сферою внутрішньої гідності й духовного вираження. Їхня думка про гармонійно розвинуту людину виявлялася в наступному: якщо фізичні вправи розвивають тіло, то музика розвиває, упорядкує і мовби обновлює людську душу.

Надаючи «мусичній» освіті («мусике» – мистецтво муз й означає усю царину літератури, науки, мистецтва, якою відали музи) першорядне значення, стародревні греки вважали, що музичний ритм і гармонія привчають до впорядкованості в рухах, у думках, в емоціях і в діяльності: «Коли навчилися грати на кифарі, вчать їх знову віршів інших гарних поетів-піснярів, налагуджуючи слова до музики, і змушують душі дітей звикатися з правильними чергуваннями й ладами, щоб ставали більш лагідними, чинними й урівноваженими, були вони готові й для

промов, і для діяльності: адже все життя людини потребує статечності та доброго ладу» [1].

У своєму проекті ідеальної держави Платон, який намагався виховати в громадянах сувору простоту й мужність, вимагав жорстокого контролю над музикою. Він повністю вилучав такі лади, що сприяють, на його думку, зніженості та хтивості, й дозволяв у своїй державі вживати тільки два лади: той, який належним чином відтворює звуки й наголоси людини мужньої у військовій і всякій ратній справі, й того, що може бути використаний у мирний час: він спрямовує людину діяти за всіх обставин мудро й упевнено [1].

З не меншою скрупульозністю відбирає Платон і музичні інструменти, рекомендуючи вжиток у місті тільки ліри й кифари, а на околицях – сопілки. Причиною такого ригоризму в оцінці мелодій, ритмів, музичних інструментів виявляється переконання Платона в тому, що музика може вершити як високоморальний, так і розбещувальний вплив на людину, тому необхідно правильно нею користуватися [1].

Греки завжди розуміли музику в поєднанні зі словом, тому Платон розрізняє дві музи: одна з них надзвичайно поліпшує людей, на ній людина виховується, а інша погіршує [1]. У зв'язку з цим він піддає критиці Гомера та пропонує запровадити нагляд за авторами оповідей, цензуру до постановок трагедій.

Основним засобом виховання уважав музику й Арістотель. На думку Арістотеля, музика впливає на людську психіку й етику, на моральні якості людини [1]. Як і Платон, Арістотель продукує добір ладів і музичних інструментів. Він поділяє лади на етичні (які діють на моральні властивості людини), практичні (які викликають жагу до дій) й ентузіаністичні (що надихають, приводять до стану захоплення) і вказує, в яких випадках, якими ладами слід користуватися.

Музиці, як кошту етичного впливу, Арістотель віддає перевагу над усіма іншими об'єктами почуттєвого сприйняття. Адже навіть одна мелодія, без супроводу її словами несе в собі етичні властивості, тим часом як ні фарби, ні запахи, ні смакові відчуття нічого подібного в собі не мають.

Кожну епоху характеризує свій ідеал естетичного виховання. Так, епоха Середньовіччя з її лицарською культурою мала нові завдання виховання. Їхнім сенсом було виховати «сім лицарських чеснот»: їздити верхи, плавати, володіти зброєю, фехтувати, полювати, грати в шахи, складати й співати вірші (versificatio). Мистецтво версифікації було способом вираження відданості сюзерену. У піснях вихвалялися лицарство й любов.

Прогресивні мислителі епохи Ренесансу вважали музичне мистецтво засобом пробудження в людині гуманних почуттів.

Якщо й надалі продовжити екскурс в історію, то належить зауважити, що жодне суспільство, соціальна група або навіть окремий член суспільства не обходилися без музики, що супроводжувала й супроводжує їх у всіх життєвих перипетіях. Отже, люди мають потребу в музиці, бо вона об'єктивно необхідна їм.

Музика виконує чимало соціальних функцій. Саме соціальних, тому й музичне виховання особистості на сучасному етапі варто розглядати як соціально-педагогічну проблему.

За справедливим твердженням Р.Тельчарової, в естетичній теорії донині ще не розв'язано питання про зміст і кількість соціальних функцій мистецтва [6, 12]. Хоча про роль музики у вихованні людини писало чимало видатних філософів, музикантів, починаючи із сивої давнини, в сучасних наукових дослідженнях з цього питання немає сталого погляду. Відомий музикознавець А.Сохор, який розумів під функцією художнього твору реальний результат усієї системи його впливу на сприйняття людини, однак вік виділяв агітаційно-пропагандистську, просвітницьку, розважальну, оздоблювально-прикрашальну, виховну, пізнавальну, естетичну функції та ін. Серед усіх досліджуваних впливів музики на людей учений на першорядне місце ставив дві надфункції: виховну й естетичну, що зливаються в єдину естетично-виховну [5]. У силу безмежних можливостей емоційного впливу музики та обмеженість пізнавальних, ідеологічних, просвітницьких можливостей естетично-виховна надфункція, на нашу думку, домінує над іншими, бо слугує формуванню усього духовного світу людини.

Щоб навести соціальні функції у вигляді системи, скористаємося підходом до людської діяльності, що допомагає розрізнити три функції мистецтва: пізнавальну, виховну й естетичну (в їхньому непорушному й органічному зв'язку). Дійсно, можна стверджувати, що мистецтво пізнає виховуючи, а виховує пізнаючи (на естетичному підґрунті). Цікава думка з цього приводу є в книзі болгарського філософа й естетика Атанаса Натєва «Мистецтво й суспільство», де мистецтво визначається як «заступник» суспільних ідей і настроїв перед потаємною індивідуальною свідомістю, незамінний чинник виховання і форма цілеспрямованого «контролю» над цілісним інтимним світовідчуванням індивіда.

Ми дотримуємося думки, що до трьох основних функцій мистецтва можна додати перетворювальну, функцію соціального спілкування, але фактично вони є різними аспектами цілого.

Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що музика бере безпосередню участь у вихованні людей і перетворенні суспільства в пізнавальних цілях, формуючи інтелектуальні й моральні якості, стимулюючи творчі здібності, що сприяє соціалізації кожної конкретної особистості.

Поняття «соціалізація людини», «соціалізація особистості» не є загальновживаними в психолого-педагогічній літературі, тому варто більш докладно зупинитися на поясненні цієї термінології. Соціалізація (від лат. Socialis – суспільний) означає процес, у перебігу якого людська істота з визначеними біологічними задатками отримує якості, котрі не-

обхідні їй для життєдіяльності в суспільстві. Соціалізація забезпечує спадкоємність історичного розвитку. Це процес формування особистості, її життєвої позиції на підґрунті впливів на людину системи навчання, освіти й виховання, уважаючи й сім'ю, засоби масової інформації, літературу й мистецтво. Соціалізація не обмежується періодом становлення особистості, а триває протягом усього життя, охоплює діяльність людини в трудових колективах, політичних організаціях, самодіяльних неформальних об'єднаннях. Соціалізація – це процес, що охоплює всі сфери діяльності особи – від гри в дитинстві до праці й дозвілля в зрілості [2].

Термін «соціалізація» з'явився наприкінці XIX – початку XX ст. Пов'язану з ним галузь соціального знання почали розробляти Тард і Ван Женнен. Систематично користувався цим терміном Дюркгейм. Проблема соціалізації дискутувалася Анрі Балоном і Жаном Піаже.

У США та Франції термін «соціалізація» увійшов до вжитку давно, хоча використовувався він вельми непослідовно. Так, ще 1897 р. Франклін П. Гіддінгс у книзі «Теорія соціалізації» послуговувався цим терміном для позначення «розвитку соціальної природи або характеру» людини, формування особистості відповідно до прийнятих ідеалів. Соціалізація ж охоплює всі процеси й результати взаємодії людини з усіма соціальними впливами.

У зарубіжних дослідженнях теорія соціалізації має двояку орієнтацію. Одні виходять з уявлення про людину як про біологічну істоту, яка лише пристосовує природжені форми поведінки, інстинкти тощо до умов існування в суспільстві. Прихильники соціологічної орієнтації, навпаки, вважають, що соціалізація є формуванням усіх людських якостей.

Перша орієнтація найбільш повно відбивається в теорії Фрейда. За Фрейдом, соціалізація завершується до п'яти–шести років. Головним агентом соціалізації є сім'я, батьки. Основні механізми соціалізації – ідентифікація, раннє емоційне ставлення людини, що викликає несвідоме ототожнення себе з іншим об'єктом або людиною, у результаті якого вона стає часткою «Я».

Серед соціологічних концепцій соціалізації цікавий символічний інтеракціоналізм, що взяв початок від ідей Дж.Міда. За основу соціалізації Мід бере не індивіда, а процес соціальної взаємодії, у перебігу якого тільки й формуються індивідуальні якості. Інтерес до розвитку інтелекту, підкреслення важливості оволодіння мовою у процесі соціалізації зближує цей напрямок із поглядами Л.Виготського. Символічний інтеракціоналізм розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом певної ролі або системи соціальних ролей, з якими пов'язані соціально-культурні явища й символи. Самосвідомість особистості, її «Я» є, на думку репрезентантів цієї школи, похідним від спілкування. Тому соціалізація не закінчується в дитинстві, а триває практично протягом усього людського життя.

Основним агентом соціалізації є первинна група, причому відзначаються функції дитячої ігрової групи у навчанні ролей і поводженні в ролі. Прийняття ролі іншого – головний механізм соціалізації. Спочатку дитина бере на себе ролі «значущих» близьких (батька, матері), але в міру розширення контактів об'єктом орієнтації стають інші люди, що ототожнюються (за Мідом) із спільнотою або соціальною групою.

Викладена концепція відкрила перспективи емпіричним дослідженням соціалізації (соціальні функції дитячої гри, значення прямого й непрямого спілкування, характер і типи «значущих інших», засоби «прийняття ролі іншого» тощо). Проте ця теорія має й суттєві недоліки. Практично вона вилучає з розгляду філогенез, історичний розвиток суспільства, обмежуючись онтогенетичним контекстом. Зводячи соціалізацію до спілкування, вона вилучає з розгляду сенс цього спілкування, предметну діяльність, працю, що відіграє найважливішу роль у філо- й онтогенезі.

І.Кон у книзі «Соціологія особистості» визначає процес соціалізації як «засвоєння індивідом соціального досвіду, в перебігу чого створюється конкретна особистість» [3, 22], а, точніше, як «засвоєння індивідом певної системи соціальних ролей і культури» [3, 110]. Прогрес формування людської особистості в аспекті онтогенезу він розглядає крізь призму становлення людини як об'єкта й як суб'єкта суспільних відносин, причому цей процес у соціологічному плані пізнається конкретно, через аналіз форм і механізмів соціалізації на різних стадіях розвитку особистості.

Цікава концепція соціалізації А.Петровського, котрий розглядає процес соціального розвитку особистості як діалектичну єдність переривчастості й безперервності. Перша тенденція відбиває якісні зміни, що породжуються особливостями залучення особистості до нових соціально-історичних умов, а друга – закономірності розвитку в межах певної референтної спільності. Ця концепція об'єднує дві моделі, перша – розкриває фази розвитку особистості при входженні в нову референтну групу, а друга – періоди вікового розвитку особистості [4, 15–30].

Філогенетичні дослідження формування людини як роду й співвідношення у цьому процесі біологічних і соціальних чинників здійснюються істориками та антропологами (Б.Поршнєв, Ю.Семенов, Г.Хрустов та ін.). Вітчизняні психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.) успішно розробили теорію соціальної діяльності як підгрунтя процесу соціалізації. Д.Ельконіним проведені психологічні дослідження дитячої гри, особливості формування особистості в дитячому віці – Л.Божович.

У 70–х роках почалися соціологічні дослідження проблем соціалізації, присвячені головним чином періоду юності як поворотному пункту в розвитку особистості. Вони стосуються наступного кола проблем:

1. Вступ до трудового життя і вибір професії (О.Іванов, М.Лазар, І. Лейман, В.Окороков, С.Харченко та ін.).
2. Проблеми морального становлення і соціалізації (І. Бех, І. Кон, Г.Філонов, Г.Шевченко та ін.).
3. Соціологія вищої освіти (В.Лісовський, Л.Коваль, М.Євтух, Г.Хмара та ін.).

В останні роки все частіше почали говорити про музичне виховання молодого покоління як одну із складових становлення і формування особистості. До передумов становлення особистості засобами музики підходять з різних позицій. Концепції представників ідеалістичного напрямку зводяться до того положення, що обдарованість дана дитині «від природи», тобто від народження, що визначає її шлях розвитку, який проходить спонтанно, причому головна роль приділяється законам самовираження. Звідси можна зробити висновок, що середовищу, в якому відбувається становлення особистості, приділяється роль пасивного спостерігача.

Поверхово фіксуючи особливості художньої практики, наставники контркультури (Л.Голдман, Р.Леінг, Г.Маркузе, Ф.Фанок та ін.) виявляються неспроможними розгадати соціальну сутність мистецтва. Звертання до контркультури з її породженнями немислиме поза співвіднесенням із поняттям культури, що протистоїть їй, оскільки контркультура протидіє не просто як ідеологія, тип світогляду (Л.Джонс, Д.Кейдж, Ш.Ляло, Д.Меллі, Р.Раушенберг, Л.Ріверс та ін.), а як схеми й моделі способу життя, що виражають себе в запереченні культури, котра створена прогресивним людством. У силу протиріччя двох тенденцій необхідно підкреслити, що сьогодні на молоде покоління позитивно впливає не «мистецтво взагалі», а класичні твори минулих епох, сучасне прогресивне мистецтво й твори так званої «масової культури» і модернізму [2].

Перше, що можна констатувати з великим ступенем вірогідності, резюмуючи тенденції контркультури в соціологічному й соціально-психологічному плані, – це те, що вона «моделює» особистість, яка характеризується цілковитою відсутністю прагнень, сили, спроможності до вольового самоутвердження і самовизначення. Поняття волі, вольового активного зачину взагалі відсутні в ідеології та «метафізиці» контркультури. Пасивність же і жіночна примхлива безвольність, навпаки, постають як одна з вищих цінностей у теорії і практиці контркультури.

Однією з причин симпатії до контркультури є та обставина, що офіційні інститути виховання втратили свою впливову силу на підростаюче покоління, а в сім'ях розладналися механізми первинної соціалізації дитини, які пов'язані з традиційною системою сімейної ролі і функції.

На місце втрачених сподівань, традиційних підвалин, активної життєдіяльності, життєтворчості, контакту й морально-духовного зв'язку з іншою людиною приходять засоби масової комунікації, котрі полегшили музиці проникнення в усі сфери життя та поряд із позитивними моментами породили тип слухача (читача, глядача) – споживача, орієнтація котрих на соціальну новизну протидіє розвитку естетичного смаку. Проникаючи в різні прошарки населення через засоби масової комунікації, музика відкриває необмежені можливості для удосконалювання інтелектуальної спроможності людини і в той же час викликає зворотну реакцію. Це – загальна тенденція культурного прогресу, але за нею криється протиріччя чинників, не однозначних за своїми результатами. Уявлення про те, що інтенсивне прилучення особи до продуктів художньої культури автоматично формує естетично розвинену особистість, неправильне. Звичайно, саме естетична практика є засобом формування справжнього естетичного смаку, проте «споживацьке» ставлення до мистецтва в крайніх своїх виявах створює «ритуальний» тип читача або глядача, орієнтованого на «архі» інтенсивне споживання окремих видів мистецтва: меломани, книгогурмани, кіно-театро-телемани тощо. Установка на своєрідне «колекціонування» естетичних вражень, гонитва за їхньою кількістю стає для даної групи глядачів, читачів, слухачів самоціллю. «Ритуальний» глядач, читач, слухач перероджується в «усеїдного», в якого інтенсивність споживання не корелюється з вибірковістю, а рівень вимогливості, критичного осмислення сприйнятого доволі невисокий. Переважає своєрідна девальвація художніх цінностей, при якій глядачу, читачу, слухачу подобається усе.

Таким чином, з погляду естетичного виховання цей процес відіграє заперечну роль, бо, збуджуючи інтенсивну потребу в художній інформації, засоби масової комунікації одночасно знижують естетичний потенціал музики, нав'язуючись і не вимагаючи від слухача ніякого зусилля (пізнання виникає від штучно сконструйованих повідомлень). Можна зафіксувати ще одну конкретну тенденцію впливу засобів масової комунікації на художнє мислення: воно стає уривчастим, дискретним, водночас змінюються не тільки акустичні характеристики музичного твору, але і його функціонування в суспільстві. Належить пам'ятати, що більша за обсягом інформація, яка є кількісним показником, не завжди прямо пропорційна її якісному прогресу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Гармонический человек: Из истории идей о гармонически развитой личности. Сб.статей / Сост. П.С.Трофимов. Под ред. В.А.Разумного.– М.:Просвещение, 1965.– С.7–26.

2. Дряпіка В.І., Савченко Н.С. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва: Книга для вчителя.– Кіровоград: «Імекс ЛТД», 2002 – 151 с.

3. Кон И.С. Социология личности.– М.: Политиздат, 1967.– 384 с.

4. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии.– 1984.– №4.– С.15–30.

5. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура.– М.: Сов.композитор, 1975.– 202 с.

6. Тельчарова Р.А. Музыка и культура.– М.:Знание, 1986.– 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

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

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

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

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

АКТИВНА ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Степан ВЕЛИЧКО

У статті робиться спроба переосмислити підходи до формування активної життєвої позиції школярів у світлі сучасних змін та перебудови системи середньої освіти.

In the article the attempt of rethinking the approaches to the formation of pupils active attitude to life concerning modern changes and reformation of the system of secondary education of youth is made.

У всі часи суспільного розвитку серед великої кількості різноманітних завдань завжди велика й першочергова увага приділялася питанням формування людини зі стійкими моральними переконаннями. Послідовно продовжуючи й розвиваючи цю позицію на сучасному етапі становлення нашого суспільства в Україні серед безлічі інших важливих проблем і підкреслюючи значущість та її необхідність, особливу увагу привертає необхідність формування активної життєвої позиції людини як одного із головних завдань морального виховання молоді, бо ніщо так не виокремлює особистість, як активна її життєва позиція, як усвідомлене її ставлення до суспільного обов'язку, коли єдність слова й діла стає повсякденною нормою поведінки людини.

Необхідність формування активної життєвої позиції особистості зумовлена достатньо вагомим переліком соціальних чинників.

По-перше, таким чинником на сьогодні є різке загострення ідеологічної боротьби між різними партіями, угрупованнями, рухами, яких у нашому суспільстві зараз налічується доволі багато, інколи навіть з діаметрально протилежними ідеями та устроєм.

Другим важливим чинником, який визначає необхідність формування активної життєвої позиції особистості школяра у сучасних умовах, є той факт, що сучасне прискорення та ускладнення суспільного життя суттєво змінює умови навчання, праці, побуту та відпочинку шкільної молоді. Така динамічність повсякденного життя, особливо у сфері навчання, при наявності в суспільстві різних політичних течій і водночас при їхній відокремленості від школи ставить підвищені вимоги до моральних якостей випускника школи, котрий у всіх і навіть у найскладніших неочікуваних ситуаціях повинен вести себе активно, віддавати свої сили й здібності задля подальшого суспільного розвитку.

Третій чинник, який випливає із сучасного етапу розвитку суспільства, пов'язаний із тим, що поряд із моральними правилами поведінки, властивими більшості в суспільстві, й нормами, що становлять сутність життя саме українського суспільства, з'являються і чужі нашій моралі вчинки, які є наслідком широкого засилля низькопробної кінопродукції, телепередач, а також внаслідок можливостей вільного доступу молоді до такого виду інформації через систему „Інтернет".

Четвертий чинник випливає як наслідок посилення демократії, що врешті передбачає можливість залучення кожної особи до управління у суспільстві. За цих умов значною мірою зростає роль моральних начал у суспільстві, розширюється сфера дії морального чинника й відповідно зменшується значення адміністративного регулювання взаємозв'язків між людьми в суспільстві, а відтак зростає роль самостійної пізнавальної діяльності школярів у навчально-виховному процесі та індивідуальної діяльності кожної окремо взятої особи в суспільстві.

Не менш важливим є п'ятий чинник у моральному вихованні сучасної молоді, бо значне зростання інтелектуального рівня в суспільстві, і зокрема серед школярів, для яких прості моральні повчання, що спираються лише на силу й вимоги традицій, уже не достатні.

Розвиток науки й техніки змінює соціально-економічні умови в суспільстві, а зростання свідомості та інформованості в ньому значно підвищує вимоги до морального виховання. Таким чином у суспільстві виникають різноманітні міжособистісні, побутові, сімейні, виробничо-економічні та інші ситуації і колізії, відбувається досить інтенсивний процес формування нової людини, багатої різноманіттям своїх моральних якостей, з витонченим душевним складом. Цей процес не безконфліктний, насичений складними психологічними пошуками й характерний появою нових, ще невідомих морально-етичних проблем. Щоб швидко і безболісно розібратися у цих складних суспільних явищах і вміти оптимально розв'язувати їх, кожній особі за цих обставин особ-

ливо, і насамперед молоді слід здійснювати морально достойні вчинки, а школярам для цього необхідні чіткі ідейно-моральні орієнтири, чітка й зрозуміла суспільно діяльна життєва позиція.

Відтак, проблема морального виховання молоді в сучасній середній школі, формування активної життєвої позиції у випускників загальноосвітніх навчальних закладів є досить важливою та актуальною у сучасних умовах розвитку нашого суспільства та у зв'язку з його докорінними змінами.

Щоб цілеспрямовано формувати й розвивати активну життєву позицію школяра, вчителеві необхідно, передусім, чітко уявляти, що собою являє це поняття.

Очевидно, що при визначенні активної життєвої позиції слід виходити з того положення, яке розкриває сутність особистості як сукупності суспільних відношень, яка формується і виявляється в дії, у системі вчинків, у поведінці.

Життєва позиція, на нашу думку, розкриває особистісне ставлення людини до життя на основі ідейних переконань, на основі її власної свідомості, самосвідомості. У власній діяльності особистість розкриває свою активну чи пасивну позицію, своє ставлення до довкілля.

Активність (від латинського „aktivus" – діяльний, дійовий) – характеризує стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється і розширюється на противагу стану сприйняття зовнішнього – пасивності [1, 15]. Таким чином, життєву активність слід розглядати як діяльне ставлення людини до життя, в якому вона є ініціативним носієм норм, принципів та ідеалів суспільства в цілому чи певного класу, соціальної групи й виявляється в суспільно корисній діяльності, в участі в суспільному розвитку, в розбудові наявних та у створенні нових форм соціального життя. За цих обставин поняття активної життєвої позиції слід розглядати як дію, спрямовану на здійснення прогресивних, гуманних ідеалів.

Активність життєвої позиції старшокласника визначається рівнем духовного розвитку його особистості, свідомою особистою участю у перетворенні життя.

Активна життєва позиція вбирає у себе перетворювальну, творчу діяльність у всіх сферах життя – у навчанні, праці, в суспільній діяльності, в побуті, в сім'ї, у стосунках з товаришами. Одночасно вона передбачає свідоме ставлення до суспільних обов'язків, котрі постають як сукупність моральних вимог.

Одним із найважливіших змістовних елементів активної життєвої позиції виступає єдність слова і діла, що стала нормою повсякденного життя особистості. Розрив між словом і справою, яку робить людина, в яких би формах він не відбувався, завдає нищівного удару різним аспектам суспільного життя, але особливо – моральному вихованню молодого покоління.

Аналіз практики шкільного навчально-виховного процесу свідчить, що зараз можна констатувати велику кількість конкретних прикладів, коли учні, добре навчаючись, не порушуючи дисципліну в школі й не допускаючи власних порушень поза школою, не завжди належним чином реагують на порушення та вчинки, які відбуваються поряд, не поводять себе принципово, наступально. Такі молоді люди після школи в наступному самостійному житті залишаються пасивними, непринциповими, безініціативними, байдужими.

Тому одним із основних завдань у шкільній виховній роботі зараз є необхідність формування єдності думки і дії, що дуже тісно пов'язане з іншою вимогою – формувати відповідальність за доручену справу, за свої слова, за честь, за все, що відбувається навкруги. Тут повинно йтися про такий високий рівень відповідальності, при якому школяр не лише усвідомлює необхідність певних перебудов у суспільстві, сам бажає того й бере участь у цій справі, а й відповідає за те, що він особисто зробив (чи не зробив) для цього. Відповідальність практично завжди передбачає боротьбу за принципи, за ідеали, справедливо вимагає від людини розвитку здібностей перемагати труднощі.

Практика доводить, що досить часто, і зокрема зараз у нашому суспільстві, дуже багато людей стоїть на боці нових сучасних тенденцій у його розвитку, однак шлях до розв'язання й досягнення цієї мети не простий і не легкий: занадто мала кількість населення України висловлює свою підтримку сучасним змінам, хоча й у свій час більшість була за кардинальні зміни в суспільному розвитку.

За таких умов не слід говорити про активну життєву позицію, якби боротьба за ідеали, за нове, справедливе не вимагала б від людини розвинутої здатності перемагати труднощі. Ця боротьба передбачає безкомпромісну постійну й послідовну виховну роботу з молоддю в школі з метою перемагати недоліки у свідомості людини. І це є невідкладною справою усіх свідомих сил суспільства, а не лише представників освіти, значущість і діяльність яких, до речі, в суспільстві оцінюється не на належному рівні, а проблема ця також потребує значного поліпшення.

Зазначимо, що активна життєва позиція школяра як якість його особистості не є абсолютною. Педагогічні спостереження свідчать, що діти залежно від віку, умов, особливостей, створених ситуацій, вольових якостей та ін. можуть по-різному виявляти свою життєву позицію ще на стадії її формування. Тому є підстава говорити про різні рівні розвитку активної життєвої позиції, поклавши в основу відповідної класифікації такий чинник, наприклад, як рівень розвитку почуття обов'язку:

1 – виконання обов'язку для застереження осуду з боку товаришів і суспільства в цілому;
2 – вірність обов'язку з метою суспільного визнання;
3 – виконання обов'язку як наслідок розуміння його необхідності;
4 – виконання обов'язку як наслідок внутрішньої потреби, котра викликає моральне задоволення.

Різний рівень життєвої позиції старшокласників виявляється у взаєминах з однокласниками, в стосунках із старшими товаришами, на різного роду зібраннях, у ставленні до різних завдань, обов'язків тощо.

Таким чином, підбиваючи підсумок, можна узагальнити, що активна життєва позиція є інтегральною якістю, яка характеризується взаємозв'язаними властивостями особистості, спрямованими на реалізацію моральних переконань і вираженими в усвідомленні особистістю своїх прав, обов'язків і відповідальності, в суспільно корисній свідомоперетворювальній творчій діяльності, єдності слова й діла, високій соціальній активності.

Активна життєва позиція передбачає не просто виконання громадянських обов'язків і реалізацію прав, а пошук найбільш сприятливих, оптимальних умов для їхнього здійснення, виявляючи при цьому творчість, ініціативу, ентузіазм і мужність.

Найважливішим і невичерпним джерелом та засобом формування зрілої, активної життєвої позиції школярів, безперечно, є зміст основ наук, що вивчаються у школі, і навчально-виховний процес у цілому. Адже виявляючи себе в практичній діяльності та вчинках, активна життєва позиція ґрунтується на знаннях, на особистих переконаннях людини. Тому проблема формування активної життєвої позиції школяра в сучасних умовах перебудови середньої освіти в Україні – це одне із найвагоміших і найважливіших завдань у спектрі виховних проблем, що розв'язуються у процесі навчання. Ця серйозна проблема зводиться до того, що вчитель повинен вибрати спеціально орієнтований зміст навчального предмета, передбачити, як будуть сприяти формуванню необхідних складових активної життєвої позиції школярів вибрані і найбільш характерні для цього предмета форми, методи й засоби навчання, як має відбуватися спілкування вчителя й учнів у навчальному процесі, як здійснюватиметься вплив особистості вчителя на вихованців. Відтак, підвищення ефективності морального виховання у процесі оволодіння основами наук потребує від учителя творчої цілеспрямованої діяльності й особливо з питань оптимізації виховання у навчанні.

Низка методичних проблем, котрі має розв'язати вчитель-предметник, передбачає:

1. Формування в учнів знань, поглядів, уявлень про необхідність і важливість активної життєвої позиції, про основні ознаки, які свідчать про наявність такої позиції.
2. Трансформування цих знань, поглядів та уявлень у стійкі особисті переконання учнів, що згодом закріплюється системою позаурочних занять з предмета чи інших виховних заходів.
3. Реалізацію у навчально-виховному процесі сформованого рівня активності школярів у їхніх конкретних суспільно значущих діях.

Для розв'язання цих взаємопов'язаних завдань учителю сьогодні потрібне особливе методичне бачення оновленого змісту середньої освіти, необхідна особлива реалізація принципу гуманізації освіти, яка ґрунтується на гуманітаризації, фундаменталізації, діяльнісному підході та національному менталітеті в освіті.

Особливого звучання набуває проблема реалізації особистісно-орієнтованого підходу в організації та проведенні навчально-виховного процесу взагалі і, зокрема, у вивченні дисциплін гуманітарного профілю та природничо-наукового, мистецького та інших профілів у школах (класах) різного типу і профілю тощо.

Варто наголосити, що активну життєву позицію учнів допомагають формувати не лише предмети гуманітарного циклу, а й фізико-математичні дисципліни. Зокрема, на уроках математики, фізики, хімії, біології та інших дисциплін учитель може досить уміло й ефективно використати конкретні приклади творчого мислення видатних учених, їхню непримиренну боротьбу з віджитим у науці. Уроки та інші форми навчальних занять з точних дисциплін не менше, ніж уроки з гуманітарних предметів, сприяють розвитку та активізують мислення учнів і таким чином розвивають мислительну та психологічну базу, на основі якої формується активна життєва позиція випускника школи. Неоціненно велике й вирішальне значення у навчально-виховному процесі для зазначеної виховної проблеми відіграє широкий практичний аспект програм з шкільних курсів фізики, хімії, біології, географії.

Важко уявити на сучасному етапі реформування середньої освіти формування суспільної активності учнів поза заняттями і з таких навчальних дисциплін, як з трудового навчання, фізичної культури, початкової військової підготовки, де учні набувають такі досить важливі й необхідні для реалізації своєї життєвої позиції риси характеру, як волю, сміливість, наполегливість, зібраність, бажання та вміння працювати й домагатися поставленої мети та ін.

Узагальнюючи сказане, слід підкреслити, що комплексний характер самого феномена життєвої позиції вимагає і комплексного розв'язання спільними зусиллями всіх учителів-предметників проблеми формування активної життєвої позиції сучасного випускника середньої школи. У розв'язанні цієї проблеми неабияку користь приносить і системний аналіз та оцінка шкільного життя, бо саме у повсякденному процесі навчання створюється і виникає величезна кількість різних ситуацій, кожна з яких стає конкретним, цінним і переконливим прикладом для набуття школярами відповідного життєвого досвіду для правильного розв'язання таких ситуацій та для методично обґрунтованого морального виховання шкільної молоді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Голов.ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: проблеми виховання у навчальному процесі з природничих дисциплін.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

СВЯЗЬ ЭТИКИ И ПЕДАГОГИКИ

Алла Пекала

В статье раскрыто взаимодействие этики и педагогики в воспитании личности

The article deals with interaction of ethics and pedagogics in bringing up of personality

Каждая эпоха экспонирует свои ценности в различных областях этики. Каждое общество имеет свою систему норм и ценностей, которая регулирует его поведение. Их соблюдение благоприятствует соответствующему функционированию общества в целом. Общество передаёт свои ценности и нормы и укрепляет их, а участие каждого человека в системе ценностей своего окружения и общества – это не дело случая или добровольного участия, оно зависит только от позиции каждого человека в обществе. Эта позиция зависит от образования, профессии, возраста, а также пола. Из этого следует, что поведение человека нужно рассматривать в соответствии с направлениями развития культуры, которые в этом обществе существуют, а в связи с этими норм, соблюдения которых общество требует от человека.

Слово «этика» касается широкой и сложной проблематики. Оно происходит от грецкого слова «этос», обозначает обычай, характер: совокупность моральных норм, принятых в данной эпохе и обществе; является синонимом моральности [1]. Моральность это правила поведения, признанные за соответствующие в определённых обществах и исторических эпохах [2].

В литературе представлены различные позиции, относящиеся к способу определения социального явления, названного моральностью. Одной из точек зрения является та, где моральность понимается как определённая система норм и образцов поведения, которая признаётся за правильную. Исходя из такой позиции, не каждая система норм и ценностей является моральностью, так как отличительной чертой моральности есть правильность или менее точное определение – «правдивость».

Существует также такая точка зрения, в соответствии с которой невозможно описать моральность из-за сложности этого явления. Тоесть в разные времена и в разных странах среди различных обществ совершенно разные категории поступков были предметом моральных оценок, не вспоминая уже о содержании приказов и запретов моральных. В связи с этим считается, что нет возможности выделения явления названного моральностью среди других социальных явлений [13].

Термин моральность выступает минимум в двух значениях: моральном и оценивающем.

В значении оценивающим моральность означает определение чего-то как морального или аморального, т.е. выражает одобрение или неодобрение. Это различные способы поведения и отношений человека или группы социальной, которые оцениваются на почве какой-то функционирующей в обществе системы оценок и норм моральных. В значении моральном (не оценивающем) – это различные представления о том, что является добрым, а что злым, что состав оценок норм, образцов поведения личностных идеалов, заданием которых есть регулирование поведения людей и отношений между ними и социальными группами [4].

Этичное понятие добра и зла имеет характер не только социальный, но и исторический. Ценности появляются в тесной связи с обществом и культурой. Критерии оценивания и мотивы, руководящие выбором этого критерия, показывают тесную связь с воздействием географической среды, демографической характеристикой общества, отношением продукции, с уровнем культуры, а также с принятыми нормами поведения и взглядами на мир. Это ведёт к тому, что понятие добра и зла меняется в разных эпохах и истории народов [5].

Моральные проблемы являются предметом анализа и оценок различных отраслей наук, в частности социологии и психологии.

В истории этики сформулировано три причины, почему человек должен поступать хорошо:

1. Счастье человека, исходящее из достижения конечной цели через совместимость поступков с натурой человека (этика эйдаймонистическая).
2. Приказание совести или Бога. Этичным является поведение, которое соответствует выполнению этого приказания (этика деонтономитическая).
3. Достоинство человека (этика персональная) [6].

Потребность моральной чувствительности в жизни человека исходит также из подтвержденного факта, что является он только существом на земле, которое может вредить себе. Человек может поступать настолько неправильно, что сам себя уничтожает – попадает в налоги, психические расстройства, находится близко самоубийства, совершает поступки, которые явно вредят ему, а это проявляется в глубоком разочаровании в себе. Одновременно человек может приносить различные жертвы с полным сознанием своих поступков и даже умереть для благородной идеи. Поэтому нужна моральная чувствительность, т.е. способность отличать то поведение, которое вредит и уничтожает, от поведения, которое служит добру и прогрессу.

Выше приведённые размышления будут не полными без мыслей Евгения Дупреля, изложенных в «Трактате о моральности». Он пишет: «Моральные правила – это принципы ясно узнаваемые, такие которые учат. Правила эти встречаем не только в форме таких канонов как “не убивай” или “не укради”. Прячутся они также в реакциях, несущих одобрение или неодобрение. Наиболее известную классификацию моральных норм можно найти в «Государстве» Платона. Выделяются там четыре качества: мудрость,

мужество, сила и справедливость. Сила значит здесь владение собой. Аристотель выделяет этические качества (практические) и качества дианоэтические» [7].

«Не из-за незначительных поводов теоретики моральности всех времён хотели доказать, в чем заключается смысл моральности: хотели они, открывая наивысший идеал, придать конечную форму моральности, соответствующую этому идеалу, утверждая нормы, которые были бы неизмененными. Хотели они, чтобы люди признавали идеал, который им предлагается, и от этого момента ответственность ограничилась бы до (…) фазы сознательной верности праву по отношению к нормам признанным, всеобщим, окончательным, освященным» [8].

Этот самый автор в своих размышлениях охватывает и моральные правила в жизни общества. Он пишет: «Начальные правила составляют источник общества. В этом понимается, что люди будут уважать свою жизнь и жизнь других людей, будут стараться не обижать себя и других, будут выполнять всяческие постановления, которые людей соединяют во единое. Другими словами: в каждой социальной группе существует минимум добра (симпатии, дружелюбия), также минимум справедливости (уважения к нормам и договорам). И именно эти два моральные условия гарантируют прибыль, которую получают люди из факта участия в обществе. Без этой прибыли исчезло бы желание быть в группе; однако мы знаем, что эта способность имеет очень важное значение, является она источником минимальной дозы самопожертвования и дисциплины, без которой общественная и моральная действительность не могла бы существовать и даже появиться» [9].

Из избранных утверждений философии, теологии, ценностей и норм поведения, из убеждений и мотивов строится картина окружающего мира, названная мировоззрением. Нужно оно каждому в качестве подтверждения своих действий и как фундамент закрепления оценок и моральных ценностей. Без мировоззрения мы не могли бы реагировать определенным образом на дела и нужды каждого дня.

История человека – это не только история его организма, это прежде всего история его связи с миром ценностей и моральных норм, это непрерывный процесс изучения, переживания и создания ценностей.

Со словом «ценность» встречаемся во многих отраслях науки, однако точная дефиниция вызывает много спорных вопросов. Большая Энциклопедия даёт только два значения этого термина: экономическое и философское. А Владислав Катарбинский, анализируя понятие ценности, пишет: «Определение понятия “ценность” очень трудное, если вообще возможно. Слово это означает специфическое, простое явление, так как существование или сознание. То, что выглядит как определение ценности является скорее близким по значению словом. Или описывается то, чем является ценность. Такое описание имеет обычно одну из двух форм: говорит, что ценность предмета – это та черта предмета, которая говорит, что лучше есть, если этот предмет существует, или же говорит, что ценность есть той чертой предмета, из-за которой этот предмет нам нужен» [10].

Роман Ингарден считает, что смысл ценности состоит в том, что нас склоняет её выбрать, которую из них осуществить, если невозможно иметь две ценности одновременно [11].

Существующие определения ценности относят её к явлению психологическому, социологическому или культурологическому. Такое правило порядка принял М.Миштал, а А.Ю.Штумский определение ценности понимает как:

1. Предмет уважения или желаемого добра материального или нематериального.
2. Образец или модель, управляющая действиями или поведением людей.
3. Проявление отношения предмета к предмету как оценивание.
4. Критерий оценки всего, что может быть ценным с различных точек зрения (научной, этичной, праксеологической), который дает возможность сделать тот или иной вывод [12].

Из этого определения следует, что для Ю.Штумского всё, что существует в натуральной среде человека, имеет для людей теоретическую ценность, которая в определённом моменте и условиях может проявиться, т.е. найтись в ряду ценностей, признанных уважаемых в данном обществе.

Актуальной ценностью становится всё, что получает признание человека или людей в данном моменте из-за его или их нужд бытовых, эстетических, нужды познания и т.д. [13].

В сознании педагогов существует уверенность, что самой большой ценностью образования является культура.

Огромным интересом у науки пользуется также термин «культура», так как и моральность, и ценность не имеет единой дефиниции. Здесь представим наиболее характерные дефиниции. Юзер Халасинский считает, что «культура – это (…) название для всего, что создал человек, отношение к этим продуктам, и в этом смысле является фактом повседневным в обществе» [14].

В соответствии с Ф.Щепанским «(…) культура – это всяческие продукты жизнедеятельности людей, материальные и нематериальные ценности и нормы поведения – объективные, принятые в каждой группе, передаваемые потомком» [15]. Богдан Суходольский определяет культуру как (…) все достижения человечества, накопленные на протяжении веков, постоянно пополняемые новыми творческими достижениями и работой всех обществ; это также уровень развития общества, групп и человека в данной исторической эпохе, ограниченной уровнем развития сил природы, уровнем знаний и творчества, а также формами жизни в обществе [16].

Эти концепции составляют так званную ориентацию социологическую или гуманитарную. Зато с точки зрения антропологов понятие культуры формулировал один из известных английских антропо-

логов Е.Б.Тайлор. Он понимает культуру в следующий способ: «Культура или цивилизация – это сложное целое, в состав которого входят знание, вера, искусство, право, моральность, традиции и другие таланты и умения, приобретённые человеком – членом общества» [17]. «В антропологическом понятии культура это поведение, стиль жизни, традиции и навыки, все идеи, нормы моральноправовые, идеология, философия, наука, религия, социальные организации, экономические и политические учреждения, система продукции» [18], т.е. определённые ценности, добро материальное и нематериальное, есть культурным наследием человечества.

Однако никакая образовательная концепция не может приблизить человеку культуру в целом, поэтому желательно, чтобы программы обучения были спланированы прежде всего как передача ценностей, а потом содержание, которое становило бы гарантию сохранения непрерывности культуры и объективной оценки её богатства.

Андрей Грегорчик считает, что «в действительности живут только те культурные ценности, которые соединяются с актуальной жизнью, её напряжением и нуждами» [19]. Среди таких эстетические ценности составляют среду деликатного ощущения добра и зла. В этой области человек хочет отыскать внутреннюю гармонию, ищет и осуществляет благородные идеи и контролирует нашу совесть. Наиболее неоспоримым действием потребности эстетически является расширение чувства единства и солидарности, т.е. выход вне круга старой идентификации в направлении более широкого круга людей» [20].

Харольд Осборн утверждал, что существуют «только два типа отношений, которые присущи человеку по отношению к жизни на земле. Это отношение моральное и эстетическое» [21]. Обычно когда говорим о человеке этичном, думаем о бесспорном добре человека. Это вызывает терпимость, справедливость, честность в действиях, как чувствительность на терпение других людей. Эти моральные ценности мы или принимаем как свои, или отказываемся от них. Другими словами, всегда будем за или против моральных ценностей. Широко понимаемая этика идентифицируется этичным отношением. Говоря «это добрый поступок», думаем о благородном поступке. Говоря «это хороший человек», думаем о добром человеке. Видя людей как добрых или злых, придаем им этическое измерение. Видим их как симпатичных или неприятных. Чтобы уметь создавать красоту, нужно иметь знание о красоте, чувствовать её, восхищаться ей. Ценности моральные и эстетические накладываются или дополняют себя [22].

Связь педагогики с этикой очевидна. Несмотря на экономические, общественные и политические условия, ценности этические нужны и входят в задания образования.

«Действуй так, чтобы принципы твоего поведения могли стать общим правилом». Эти слова Канта становят содержание этики универсальной. Этика обязательства, которая перерождается в право, основывается на авторитете совести или Бога. Я должен так поступать, потом, что так подсказывает мне совесть (категорический императив).

Древние философы считали, что некоторые качества и достоинства можно сформировать в процессе воспитания, т.е. как говорил Аристотель – в процессе моральных действий формируются определенные моральные типы.

Педагогико-эстетическое воздействие относится к:

– стилю жизни в такой степени, чтобы себе и хотя бы нескольким другим людям дать счастье и избежать несчастья;
– способ поведения по отношению к другим, чтобы уважаемые люди чувствовали к нам уважение или хотя бы избегать поведения, которое вызывает презрение;
– такой способ работы, чтобы действия были быстрые, компетентные [23].

Задачи педагого-этические связаны с влиянием на личность воспитанников. Человек родится как индивидуальность. Как утверждает американский генетик Ледерберг, со стороны всех своих генетических возможностей человек находится в ядре яйца, окрученного молекулярным поясом атомов угля, водорода, кислорода, азота, фосфора, составляющих структуру дна. Индивидуальность определяет границы отличия одного человека от других, заключает его в своего рода изоляции или же сопротивление против света или других людей. С индивидуальностью человек рождается, а личность нужно выработать.

Человек развивается и изменяется благодаря процессу воспитания, который является «сознательной организацией общественной деятельности, которой целью будет появление определенных изменений в личности человека» [24].

Благодаря опыту, который ребенок получает в процессе воспитания, изучает он чувства, взгляды, убеждения и нормы, которые потом соотносит к другим людям. В результате через расширение знаний о явлениях моральных, идентификации этих явлений должно появиться увеличенное число позитивных реакций моральных и общественных.

Одной из областей образования, становления личности человека является общество. Если бы люди не жили для других и для себя, не было бы биологического продолжения жизни, языка, культуры, веры и любви. Благодаря жизни в обществе людское существо становится человеком. Внутреннее развитие происходит с помощью открытого отношения к другим людям, изучения их. Для каждого человека важно получить информацию, что рядом с ним живут другие люди, которые также важны как люди открытые и добрые, счастливые или разочарованные жизнью. Люди нуждаются в себе от рождения до смерти. И хотя каждый человек самостоятелен, то одновременно является существом социальным. Особое значение имеет народ, к которому этот человек принадлежит.

Человек вырабатывает свою личность также благодаря культуре. В культуре находится группа уни-

версальных ценностей. Человек не рождается с ними, только принимает эти ценности как свои, обогащает ими свой внутренний мир, действует и поступает, опираясь на культурные нормы, развивает их.

Жан Пиаже, автор многих работ из области психологии развития, одну из них посвятил проблематике морального развития [25].

Описал он развитие моральных суждений у детей. С точки зрения нужд педагогических интересным есть показание роли взаимодействия детей в развитии у них понятия нормы моральной смысл моральных явлений правил во время совместных игр. В общем, так разном, имеющем много направлений процессе формирования индивидуальной моральности человека можно выделить два важные этапа, постепенно накладывающиеся на себя. Сначала ребенок находится в условиях морального принуждения, которое исходит от взрослых, даже когда дети стараются избегать этого принуждения. Существует конечность, которой взрослый подчиняется с пониманием, а ребенок этой конечности понять не может. Требования приходят к ребенке снаружи, а не из его сознания. Такая ситуация ведет к развитию катерономической моральности. Ребенок понимает правила как что-то готовое и неизбежное. Понятия «хорошее поведение», «вежливость» идентифицируются тем, чтобы быть послушным – выполнением требований. Ребенок не в состоянии учитывать моральной идеи, подчиняется скорее букве, а не духу идей (…). Последним этапом развития является так званая моральная автономия – подчинения своего поведения своим внутренним нормам – с тем, что они совпадают с нормами, признаваемыми обществом. То, что сначала было требованием по отношению к ребёнку, становится теперь по отношению к себе и другим. Нормы принимают общий характер, становятся общими для разных ситуаций, т.е. происходит генерализация [26].

Что воздействует на нашу оценку, на жизненные права? Важной образовательной ценностью, подтверждённой историей. Есть воспитание примером и практикование правильного поведения, кроме этого, показание эстетической правды на примерах, которые находим в литературе, поэзии, истории, в драматургии. Сильное влияние имеет также формирование сферы человеческих желаний. Способ воспитания себя и мира в значительной степени влияет на качество желаний и нужд человека. Желания – это не импульс, являются они сознательным стремлением получения чего-то важного. Желание можно сформулировать как сосредоточивание своих мыслей и действий на каком-то важном стремлении, цель которого важна и нужна. Человек рождается со множеством желаний и стремлений. Уже маленькие дети думают о своих планах на будущее. Юношество – это время, когда молодежь ищет идеалы, их планы на будущее становятся более конкретными. Идеалы становятся более яркими, появляется желание любить и быть любимым, быть сильными, честными, жить в мире с собой и другими, быть признанными, иметь интересное увлечение, позицию в обществе, быть обеспеченным материально. Желания, мечты и идеалы становятся источником энтузиазма, дают силы, позволяют пережить трудные минуты.

Выше написанные рассуждения значат, что широко понимаемое образование, в том числе и школа, нуждается в моральных ценностях. Этичного поведения можно научиться.

И натуральная социализация, и целенаправленное воздействие учит воспитанников, как себя вести, дети учатся моральных ценностей и смысла гуманитарных отношений между людьми.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: адресатом этично-педагогических воздействий является личность воспитанника, заданием образования – научить детей основ совместной жизни в обществе – такта, умеренности, уважения, культуры чувств, чувства справедливости и ответственности. Однако нужно помнить, что молодой человек, задумываясь над смыслом существования, использует не только интеллигенцию, но и логику. Его мышление – особенно о себе – сильно связано с силой воли, чувствами, нуждами и стремлениями, с идеалами, принятыми ценностями и нормами моральными и общественной прессой. А именно эти сферы личности являются предметом забот этичного воспитания как жизненной мудрости. Образование служит формированию личности, мира ценностей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Мала энциклопедия повшехна, Варшава, 1975, мод ред. Карвовского, стр. 2002.

2. Там же, стр.500.

3.Етика. Праця Збёрова под ред. Х.Яновского, Варшава 1975, стр.9.

4.Малая эциклопедия, оп. цит., стр. 202.

5.С.Качмарек. Розважаня о жицю людзким., Варшава, 1979, стр. 40.

6.М.Горачь. Кц этике хроненя осуб постав этики., Варшава, 1991, стр. 117.

7.Е.Дупрель. Трактат о моральности. 1969, стр. 230–231.

8.Там же, стр. 216.

9.Там же, стр. 72.

10. В.Таркевич. Перега. Варшава, 1976, стр. 61–62.

11.Р.Ингарден. Пшежнице, дзело, вартость. Краков, 1996, стр. 97.

12.Ю.Штумский. Сполченьство и вартость. Катовице., 1992, стр. 15.

13.Там же, стр. 15.

14.И.Грыко, Ю.Халасиньский. Социологическая теория культуры, разд. И.Ю.Халасиньский. Поймование культуры., Люблин, 1989, стр. 180.

15.Ю.Щепанский. Элементарные понятия социологии. Варшава, 1972, стр.43.

16.Велька Энциклопедия повшехна. Опр. Б.Суходольский., Варшава, 1965. Т.6, стр. 294 – термин культура.

17.Цитует за: З.Ломным «Человек и едукация вобец пшемян глобальных»., Радом, 1996, стр. 13.

18.Там же, стр. 13.

19.А.Грегорчик. Философия часу прубы. Париж, 1979, стр. 169.

20.Там же, стр. 21–22.

21.Х.Осборн. О власностях моральных и эстетических. Этос штуки под ред. М.Голашевского., Вроцлав-Краков, 1985.

22.Л.Кшивицки. Таким будут ваши дроги. Варшава, 1987, стр. 54–55.

23.Т.Катарвиньский. Этика и педагога. Энциклопедия педагогическая. Варшава, 1993, стр. 199–200.

24.В.Оконь. Педагогический словарь. Варшава, 1984, стр. 265.

25.Ж.Пяже. Ровуй оцен моральных децка. Варшава, 1967.

26.В.Терлицкая. Почуце повинности моральней у дети пшедшкольных. Варшава, 1975, стр. 16-17.

ВЕДОМОСТИ ОБ АВТОРЕ

Алла Пекала – доктор Педагогической академии г.Ченстохов, Польша.

Круг научных интересов: исследование взаимозависимости этики и педагогики.

Статья поступила в редакцию: 19.11.02.

ЗАРОДЖЕННЯ ЛЕКЦІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА КІРОВОГРАДЩИНІ

Вікторія Ауліна

У статті висвітлюється значення і роль лекційно-практичної системи навчання в сучасній школі. Наведено основні переваги цієї системи – ефективне поєднання процесів навчання і виховання, раціональна організація навчального процесу.

This article highlights the importance and the role of the Lecture-Practical System of Teaching in modern school. It introduces the main advantages of using this system. They are: the effective combination of teaching and upbringing processes, efficient organization of teaching process.

Перед учителем сучасної школи поставлені відповідальні завдання – забезпечити високу результативність навчально-виховного процесу, ефективне поєднання навчання і виховання, спонукати учнів до активної пізнавальної діяльності з опанування знань.

У період реформування освіти перед школою стоїть завдання не лише дати людині суму знань, умінь і навичок, а й сформувати її компетентність у процесі їхнього засвоєння, тому виникає необхідність пошуку нових інноваційних технологій, які надавали б можливість вчителю працювати творчо, залучати учнів до творчої діяльності.

У здійсненні цих завдань значну роль може відіграти лекційно-практична система навчання як форма організації навчального процесу. Науково започаткував, обґрунтував і впровадив цю форму організації навчального процесу видатний педагог-новатор Кіровоградщини Олександр Олексійович Хмура.

Плідним періодом появи педагогів-новаторів були 50–60 рр. XX ст. Одночасно з В.О.Сухомлинським з'явилося багато талановитих педагогів, серед яких можна виділити колишнього директора Кіровоградського обласного інституту удосконалення вчителів Олександра Олексійовича Хмуру.

Народився О.О.Хмура в м. Кіровограді 1923 року, в сім'ї робітника. З відзнакою закінчив Кіровоградську середню школу №4 1940 року, вступив на фізико-математичний факультет Одеського державного університету. Зі студентських років виявляв інтерес до науки, цікавився математикою і фізикою. Та навчання в університеті було перервано війною. О.О. Хмура – пілот-винищувач. Після демобілізації стає студентом Кіровоградського педагогічного інституту фізико-математичного факультету. Обрав для себе професію вчителя. Працюючи вчителем математики Кіровоградської школи №5, а потім школи № 18, зосереджує свою увагу на дидактичних проблемах викладання математики, починає пошук нових ефективних форм і методів навчання. Перші здобутки молодого педагога зацікавлюють колег.

Олександр Олексійович прагне вдосконалити процес навчання з математики в старших класах і підвищити ефективність уроку як основної форми навчання. Математика є основним предметом природничо-математичного циклу в школі і від того, наскільки глибокі й міцні знання учнів з цього предмета, багато залежить підготовка їх до життя, до участі в праці, до якісного засвоєння таких предметів, як фізика, хімія, астрономія [1, 3].

Але хоч математика і належить до найскладніших шкільних предметів і вимоги до математичної підготовки учнів постійно зростають, часу на її вивчення відводиться явно недостатньо; особливо мало часу на закріплення математичних понять, на формування умінь і навичок, внаслідок чого рівень знань із математики недостатній.

Ось чому перед вчителями математики особливо гостро постала проблема максимально раціонального використання навчального часу, навчальної роботи учнів як у класі, так і вдома.

У цей час досвідчений педагог, творча людина та вмілий організатор О.О.Хмура, об'єднує навколо себе широкий актив учителів (з середини 50-х рр. минулого століття працює завідувачем кабінету математики і фізики Кіровоградського обласного інституту удосконалення вчителів), які починають науковий пошук нових форм організації навчального процесу.

Спочатку Кіровоградський обласний інститут удосконалення вчителів і кафедра математики Кіровоградського педагогічного інституту зайнялися виявленням причин недосконалої організації навчання з математики в старших класах. Результати перевірки показали, що вчителі математики тільки на опитування витрачають близько 50% навчального

часу. Значна кількість цього часу непродуктивно витрачається на розв'язування в класі невиконаних учнями домашніх завдань; на повторне пояснення раніше вивченого, але погано засвоєного матеріалу; на вислуховування неповних, поверхових, а іноді й неправильних відповідей учнів тощо [1, 5].

Це призводить до того, що у вчителя залишається мало часу для роботи із засвоєння знань, набуття умінь і навичок і для застосовування їх на практиці.

Структура досліджених уроків з математики в старших класах виявилась типовою. Уроки складались з п'яти обов'язкових етапів, в основному це був комбінований урок. У процесі навчання вчитель не мав можливості повно враховувати здібності, можливості й нахили кожного учня.

Тому, починаючи з 1959 року, в багатьох школах м. Кіровограда та області було розпочато навчально-педагогічний експеримент, який очолив О.О.Хмура. Мета експерименту – вдосконалити процес навчання з математики в старших класах і підвищити ефективність уроку як основної форми організації навчання.

Педагогічний експеримент було організовано в школах №6 (вчителі А.В. Зеленецька, З.П. Сєдова, О.О. Хмура), №27 (вчитель М.С. Пахманов), №31 (вчитель О.С. Стрижевський) м. Кіровограда, у Завалівській школі Гайворонського району (вчитель І.С. Хазін). Загалом експериментом було охоплено понад 40 середніх і 4 вечірніх шкіл [1, 11].

Внаслідок тривалого педагогічного експерименту, спостережень та аналізу уроків, проведених протягом 1956–1963 рр. у згаданих вище школах було розроблено й практично перевірено нову форму організації навчального процесу при вивченні математики в старших класах середньої школи. У педагогічній літературі ця нова форма організації навчального процесу ввійшла під назвою "лекційно-практична система навчання".

Суть цієї нової організації викладання математики в старших класах полягає у тому, що окремі етапи комбінованого уроку розподілено на самостійні уроки й розроблено такі форми, методи та прийоми їх проведення, які активізують навчальний процес і забезпечують свідомі та міцні знання всіх учнів без затрати додаткового часу [2, 2].

Лекційно-практична система навчання передбачає такі типи уроків:

1.Підготовчий урок.

2.Урок засвоєння нових знань (урок-лекція).

3.Урок тренувальних вправ або практичних занять.

4.Урок-семінар.

5.Контрольно-заліковий урок.

При вивченні деяких окремих тем необхідність застосування всіх типів уроків відпадає, їхній вибір залежить від змісту, обсягу, складності та рівня підготовленості учнів.

Підготовчий урок виник у зв'язку з потребою відновити набуті учнями в попередніх класах знання, що мають певний зв'язок з темою, розділом, до вивчення яких треба приступити. Відтворення теоретичних знань, умінь і навичок полегшує сприймання й усвідомлення нового матеріалу, допомагає краще його засвоїти, оволодіти його логікою, а це позитивно позначиться на застосуванні знань і міцному засвоєнні програмного матеріалу [3].

На підготовчому уроці розглядаються найбільш складні і істотні питання, другорядний матеріал вивчається учнями самостійно. Але головна умова організації підготовчого уроку – це запобігти перевантаженню учнів завданнями. Краще дати для підготовчого уроку план, яким учні будуть користуватися в самостійній роботі. Підготовчі уроки доцільно застосовувати й на початку нового навчального року для повторення, систематизації і закріплення знань, набутих учнями в попередньому класі.

Таким чином, вивільнюється час, який раніше використовувався на спеціальне опитування здебільшого для накопичення оцінок. Учитель має можливість зосередити увагу на вивченні нового матеріалу, ефективно провести закріплення, більше відвести часу практичній роботі.

Розглянемо наступний тип уроку – це урок засвоєння нового матеріалу, або урок-лекція. На таких типах уроків вчителі переважно користуються методом шкільної лекції. Але не можна відводити цьому методу головну роль. Почесне місце на уроці-лекції слід відвести поєднанню таких методів, як шкільна лекція, евристична бесіда та інші форми, в ході яких повністю викладається весь теоретичний матеріал теми.

У зв'язку з економією часу вчитель має змогу викладати теоретичний матеріал у тісному зв'язку з життям, з необхідними екскурсами в історію, посиланням на найновіші досягнення наукової думки й техніки, з демонстрацією відповідних наочних посібників.

Результатами навчально-педагогічного експерименту було доведено доцільність проведення уроків такого типу, як здвоєного уроку. Перший урок присвячується вивченню нового матеріалу в значно ширшому обсязі, а другий урок – закріпленню нового матеріалу, його практичному застосуванню [1, 39].

Було доведено деякі переваги здвоєного уроку:

1) теоретичні питання подаються значно повніше;
2) вивільнюється достатній час для розв'язування задач. На здвоєному уроці можна розв'язати вдвічі більше задач;
3) помітно підвищується усвідомленість і міцність засвоєних знань;
4) виділення спеціальних уроків на вивчення теорії у старших класах поступово готує учнів до навчання у вузах.

Проте не в усіх випадках доцільно здвоювати уроки.

При висвітленні кіровоградського досвіду на сторінках педагогічної преси здвоєні уроки називали лекційно-практичними, або теоретично-практичними уроками, тобто перший урок – це вивчення теорії, а другий – практичне закріплення вивченого на першому уроці.

Уроки практичних занять, або тренувальних вправ йдуть безпосередньо після уроків вивчення нового матеріалу. Основні завдання таких типів уроків – це розв'язування задач і вправ, озброєння учнів уміннями й навичками самостійної практичної роботи. На практичних заняттях учні розв'язують значно більше задач по кожній темі, ніж розв'язували раніше на комбінованих уроках.

Експериментуючи нову форму навчальної роботи при вивченні математики, О.О.Хмура запровадив варіантну систему завдань, яка полягає у тому, що на практичних заняттях учням пропонують на вибір варіанти завдань різних ступенів складності. Таких варіантів три, один з них розрахований на оцінку "відмінно", другий – на "добре", третій – на "задовільно".

При відвідуванні уроків О.О. Хмури, а пізніше й О.С. Стрижевського, М.С. Пахманова можна було спостерігати, що учні брали картки різних варіантів: ті ж, хто був "обережніший" або не був упевнений у своїх силах, брали варіант на "задовільно", але, успішно виконавши його або переконавшись у його нескладності, відразу ж брали складніший варіант. Учителі дозволяють міняти картки, не вбачаючи в цьому нічого поганого [3].

Варіантна система навчання розв'язала проблему індивідуальних завдань, які враховують сили й можливості кожного учня на уроці. Таким чином, протягом навчального року і навіть на час вивчення окремих тем і розділів створюються умови для якісного зростання знань учнів класу, для індивідуальної роботи з учнями. Запровадження триваріантних завдань розв'язує значною мірою проблему доступності при розв'язуванні вправ і задач. Завдяки таким завданням учителі досягають помітного усунення прогалин у знаннях учнів.

Для поглиблення, закріплення, систематизації знань, набутих при вивченні теми, та розширення кола їхнього практичного застосування проводять урок-семінар.

Основна умова під час підготовки й проведення семінарських завдань – це творчий підхід з боку вчителя та учнів. Питання, які виносяться на семінар, повідомляються учням заздалегідь у міру вивчення теми.

Підготовка до семінарських занять містить екскурсії на різні об'єкти, що дають можливість зібрати потрібний ілюстративний матеріал, роботу над літературою, підготовкою невеликих рефератів, добір готових чи складених учнями цікавих задач з оригінальними способами розв'язування, виготовлення оригінальних наочних посібників, приладів, де знаходять своє втілення винахідницькі чи раціоналізаторські ідеї учнів, матеріали, що відображають художню творчість учнів, їхню фантазію.

Добре підготований урок-семінар завжди емоційно насичений. Семінар має готуватися і проходити так, щоб в учнів виховувався творчий підхід до розв'язування відповідних питань. У кінці семінару вчитель залишає час для короткого узагальнення питань розглянутої теми та оцінки й рецензування знань [3].

Розглянута форма занять дає змогу не тільки підвищити ефективність роботи із узагальнення і систематизації знань, застосування їх у житті, підвищення інтересу до знань, але й надає можливість більш повно пізнати кожного учня, які у виступах, конкурсах відкривають себе з позитивних сторін, про які раніше й уявлення ніхто не мав. Здебільшого на таких уроках учні виявляють міцні знання, уміння та навички, одержують високі бали.

Завершальна форма контролю теми – контрольно-залікові заняття (урок-залік). Перед заліком у разі необхідності може бути проведена письмова контрольна робота.

Залік вчителі проводять по-різному. Як звичайно, перед заліком учитель проводить таку роботу:

1) готуються білети з теоретичними запитаннями й додатками до них з практичними задачами та вправами (триваріантна система завдань);
2) переглядаються зошити учнів з усіма розв'язаними задачами;
3) перевіряються контрольні роботи учнів, проводиться аналіз цих робіт, щоб під час приймання заліку виявити знання кожного учня з тих питань, з якими він слабко обізнаний або яких не засвоїв;
4) готуються задачі та вправи підвищеної складності для тих учнів, які звільнені від заліку; виконання ними цих завдань може сприяти підвищенню залікової оцінки [2, 7].

Найчастіше залік проводять так: учитель викликає 4–6 учнів, вони беруть білети й варіанти практичних завдань. Усі готуються до відповідей. Клас уважно слухає відповіді однокласників, при допущених помилках учитель викликає для уточнень і доповнень інших учнів. Учні, які вже відповідали, теж беруть участь у подальшій роботі класу. Інколи вчитель використовує їх як асистентів, рецензентів, а іноді вони отримують завдання, що стосуються наступного підготовчого уроку.

Вище були названі й коротко охарактеризовані основні типи уроків, які й становлять лекційно-практичну систему навчання, котра зародилася на Кіровоградщині в кінці 50-х – початку 60-х рр. минулого століття.

За результатами навчально-педагогічного експерименту опубліковано близько 10 статей в обласних і республіканських газетах. Сам педагог-практик О.О.Хмура, добре знаючи запити вчителів, видав ряд книг на допомогу вчителю, зокрема:

- "Про письмові роботи з математики на атестат зрілості" (1956 р.);
- "Збірник задач з математики практичного змісту" (1957 р.);
- "Урок з математики в середній школі" (1965 р.);
- "Позакласна робота з математики" (1960 р.).

У книзі "Урок з математики в середній школі", яка була видрукувана в 1965 року видавництвом "Ра-

дянська школа", узагальнено досвід автора й найкращих учителів м. Кіровограда та Кіровоградської області із упровадження нових методів і форм раціональної організації викладання математики в старших класах. Особливу увагу приділено методам активізації розумової діяльності учнів, узагальненню і встановленню логічних зв'язків, систематизації, практичному застосуванню вивченого матеріалу. У книзі подано багато прикладів розробок окремих уроків, класних і домашніх завдань (триваріантна система завдань) з методичними вказівками.

Як здібного працівника, талановитого організатора, Олександра Олексійовича у 1964 року призначають директором Кіровоградського обласного інституту удосконалення вчителів. Колектив, очолюваний ним, працює творчо, з ентузіазмом, ведучи роботу із впровадження ефективних форм підвищення кваліфікації освітян області та надання їм практичної допомоги в оволодінні педагогічною майстерністю.

Статті педагога систематично друкувалися в журналах "Советская педагогика", "Народное образование", "Радянська школа", "Математика в школе", а також в газетах "Учительская газета", "Радянська освіта".

У міру друкування в пресі результатів педагогічного експерименту ця система навчання перевірялась у багатьох школах республіки, Російської Федерації, Білорусії, Молдавії, Латвії, Естонії, а також у Болгарії, Югославії, ЧРСР.

В 1963 році новій формі організації навчального процесу було присвячено Республіканську науково-практичну конференцію, яка схвалила цю систему й рекомендувала широко впроваджувати її у практику.

Це була справді новаторська ідея, яку без будь-якого нав'язування і насаджування сприйняла величезну кількість учителів не тільки нашої республіки, вона сподобалась багатьом: і молодим, і досвідченим педагогам країни.

І ті проблеми, які розв'язували вчителі Кіровоградської області в 60-х роках XX ст. (раціональне використання навчального часу, гармонійне поєднання в навчанні колективної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня, розвиток ініціативи, творчості школярів, багатоступінчастість процесу навчання) актуальні й сьогодні.

Творчі вчителі країни у своїй роботі використовують лекційно-практичну систему навчання в цілому або окремі її елементи. Підтвердженням цього є праця Заслуженого вчителя УРСР Ольги Петрівни Рясної. Досвід застосування лекційно-практичної системи навчання в 1979–80-х роках XX ст. був вивчений і узагальнений колишнім завідувачем кабінету математики Кіровоградського обласного інституту удосконалення вчителів І.Т. Стеценком.

З дитячих років О.П. Рясна мріяла про школу, про роботу педагога. У неї був особливий дар – бачити в кожному учневі особистість, розуміти його духовні потреби, давати дітям радість пізнання. У своїй педагогічній діяльності активно використовувала нову форму організації навчального процесу.

Лекційно-практична система навчання у 70-х роках минулого століття широко ввійшла в практику вечірніх шкіл, зокрема практикувалися навчально-виробничі конференції, користувалися заліково-консультативною системою для учнів. Особливих успіхів домоглися, зокрема, О.Т. Стрельченко – колишній вчитель математики Високобайрацької середньої школи Кіровоградського району; С.А. Паранчишин – вчитель математики Червонокам'янської середньої школи Олександрійського району. Їхній досвід вивчався колегами й успішно впроваджувався в школах для дорослих.

Досвід педагогів 60–70-х років минулого століття – наш золотий фонд, джерело для постійного вдосконалення методики навчання. І наше завдання як молодих педагогів усебічно поповнювати його й розумно використовувати.

Лекційно-практична система навчання і надалі вдосконалюється. Творчі пошуки тривають.

З цією системою успішно працює учитель-методист Валентина Федорівна Донець (м. Кіровоград). Широкого застосування вищезгадана система набула в школах Петрівського району Кіровоградської області – вчитель-методист Балахівської школи Л.С. Швиданенко. Активно застосовував нову форму організації навчального процесу при викладанні фізики вчитель-методист школи № 9 м. Олександрії Ю.А. Буслов.

Сьогодні досвід нової організації уроків вийшов далеко за межі Кіровоградщини. На початку 80-х років XX ст. впровадженням системи займалися вчителі Черкаської та Одеської областей.

Незважаючи на ряд негативних сторін, лекційно-практична система навчання старшокласників має істотні переваги порівняно з комбінованим уроком. Вона відкриває добрі можливості для більш повного дотримання вимог дидактики, особливо для здійснення систематичного, свідомого й доступного навчання, зв'язку теорії з практикою, міцного засвоєння знань, індивідуального підходу до учнів.

Лекційно-практична система навчання створює умови для більш цілеспрямованої роботи вчителя та учнів, дає змогу раціонально використовувати час, вона відкриває широкий простір для вияву вчителем ініціативи, творчості у підготовці до кожного заняття.

Впровадження у практику вчителів цієї форми навчання помітно вплине на поліпшення навчально-виховної роботи в старших класах, звичайно, при умові, що кожен учитель буде працювати творчо. Творчість вчителя має виявлятись у підготовці до кожного уроку, бо методи навчання самі собою нічого не варті без умілого вибору їх і правильного використання у певних умовах. Якою гарною не була б форма навчальної роботи, сама вона не вплине на поліпшення становища, якщо вчитель тільки формально її дотримуватиметься, не виявляючи творчості.

У лекційно-практичній системі навчання можна виділити ряд позитивних сторін:

- раціональний розподіл і використання навчального часу для засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок;
- систематична робота з усунення прогалин у знаннях, розв'язання проблеми готовності учнів до засвоєння нових знань;
- навчання учнів самостійно застосовувати знання на практиці;
- систематичне узагальнення, систематизація та об'єктивний контроль знань, умінь і навичок учнів;
- розвиток творчих здібностей учнів, прищеплення їм любові та інтересу до предмета, здібностей до самоосвіти, самовиховання;
- безперервна самоосвіта вчителя, підвищення його загальноосвітнього й методичного рівнів.

Лекційно-практична система навчання в її сучасному вигляді є значно досконалішою, ніж була раніше. Власне, вона пережила свою назву, оскільки лекція як один із словесних методів навчання тепер займає у ній дуже незначне місце. Можливо, краще було б назвати її пізнавально-практичною.

Впровадження лекційно-практичної системи навчання в старших класах допоможе підвищити рівень успішності та якість знань учнів. Творче використання її вчителями допоможе вдосконалити розглянуті тут типи уроків, урізноманітнити методи їх проведення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.О.О.Хмура. Урок з математики в середній школі. – К.: Радянська школа, 1965. – 258 с.

2.З досвіду роботи вчителів математики середніх шкіл Кіровоградської області. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, IV.1963.

3.Про лекційно-практичну форму навчання в IX – XI класах середньої школи. Методичні вказівки обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Олександрівна Ауліна – викладач кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету, аспірантка кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем становлення та розвитку педагогічних інноваційних технологій навчання, аналіз їх основних ідей з метою впровадження в навчально-виховний процес загальної середньої та вищої педагогічної школи.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

СПЕЦКУРСИ ТА СПЕЦСЕМІНАРИ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Олена Горська, Людмила Живицька

У статті розглядаються деякі напрямки підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань реформування початкової ланки освіти.

The article deals with the some directions in the process of preparing future teachers, their abilities to realize the main tasks in the reforming the primary school.

Реформування освіти в сучасних умовах потребує інтенсивного пошуку нових способів підвищення професійного рівня майбутніх учителів як носіїв прогресивних поглядів, ідей та переконань.

Ось чому на психолого-педагогічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка постійно розробляються та апробуються нові спецкурси й спецсемінари. Впровадження одних зумовлено тим, що на факультеті відкриваються нові спеціальності. Тому, наприклад, майбутнім вихователям дошкільних закладів були запропоновані спецкурси й спецсемінари "Формування мовленнєвих умінь та навичок дітей дошкільного віку", "Підготовка руки дитини до письма", "Роль художнього слова у розвитку дітей дошкільного віку" тощо.

Інші відображають ідеї інноваційних педагогічних технологій: і таких, які колись використовувались, згодом були забуті, а потім модифікувались, відродились і знов стали популярними (наприклад, спецсемінари "Розвиток творчої особистості засобами гри", "Дидактична гра як метод розвитку мовленнєвого спілкування дітей" тощо), і таких, які розроблені на основі нових ідей, котрі виникають у зв'язку із загальним розвитком суспільства, науково-технічною революцією як у нашій, так і в інших країнах світу ("Використання елементів новітніх технологій на уроках у початкових класах").

У сучасній педагогіці термін "інновація" означає певне нововведення, що стосується того чи іншого аспекту освітньо-виховного процесу. Результатом такого творчого пошуку можуть бути нові технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітою тощо. При цьому нове в педагогіці – то не лише авторські ідеї, технологічні методи, які досі не використовувалися, а й комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу з прогресивними засадами, що дає змогу ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості [10, 3]. Свідченням цього є, зокрема, використання елементів інтерактивних технологій.

Інтерактивні методи — поняття з теорії проблемного навчання. Сутність їх полягає не в передачі го-

тової інформації, з одного боку (викладача, вчителя), та пасивного засвоєння її, з іншого боку (студента, учня), а на набутті тими, хто навчається, нових знань і вмінь за допомогою розв'язання теоретичних та практичних проблем. У процесі розв'язання таких проблем здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань, формування активної, свідомої особистості [3, 272]. Інтерактивні методи навчання – це методи спілкування на основі діалогу, які передбачають координацію і синхронізацію обміну інформацією, систематизацію добутих знань [1, 5].

Впровадження інтерактивних методів при розгляді конкретних питань на заняттях із різних спецкурсів та спецсемінарів сприяє побудові навчального процесу на партнерських засадах без поділу на тих, хто вчить і хто вчиться. Групова навчальна діяльність (робота в парах і малих групах, ділові ігри, колективні творчі справи, дискусії) забезпечує для кожного реальну можливість виявити самостійність, творчість, власний потенціал у підвищенні свого професійного рівня.

Особливо цікаво це спостерігати при розгляді та впровадженні майбутніми вчителями елементів міжнародних освітніх програм "Формування образного мислення" [7], "Дебати" [11] та "Критичне мислення" [12], які дістали підтримку Міжнародного фонду "Відродження" (спецсемінар "Використання елементів новітніх технологій на уроках у початкових класах").

"Критичне мислення" – це мислення за межами поданої інформації, мислення, що містить у собі творчість, знаходження проблем та їх розв'язання, аналіз і тлумачення; мислення, що викликає самовдосконалення.

Відомо, що специфіка критичного мислення значною мірою визначається його запитальною позицією, яка знаходить свій вияв у таких аспектах діяльності учнів, як знання сукупності взаємопов'язаних критичних питань; здатність запитувати й оперативно відповідати на критичні запитання; бажання активно використовувати критичні запитання [12].

Внаслідок такої діяльності й студентам, й учням стає зрозумілим, що оволодіння фактичними знаннями – лише один із видів навчання і що можна самим нарощувати такі знання, а потім залучати їх для розв'язання багатьох навчальних та життєвих проблем.

Так, на спецсемінарі "Використання елементів новітніх технологій на уроках у початкових класах" було розглянуто в першому наближенні прийом *прогнозування,* типовий для методики "Критичного мислення". За словником А.В.Петровського, прогнозування (передбачення, антиципація) – спроможність у певній формі уявити собі розвиток подій або ж можливий результат дії ще до її реалізації, а також спосіб розв'язання проблеми до того, як вона буде реально розв'язана [9, 23].

Студентам було запропоновано використати цей прийом у своїх розробках конспектів із мови та читання, "захистити" його в ході ділової гри на занятті зі спецсемінару, щоб згодом апробувати його під час проходження педагогічної практики.

Обговорення запропонованих студентами варіантів показало, що цей прийом може бути успішно застосований на будь-якому етапі уроку.

Так, при проведенні *оргмоменту* на початку уроку мови – це розгляд малюнкового плану уроку й передбачення не лише послідовності видів роботи, але й почасти їх змісту та очікуваних результатів.

Під час *повідомлення теми* уроку з мови та *мотивації навчальної діяльності* учнів можливе прогнозування як за змістом, так і за способами дії. Наприклад:

1. – Як на вашу думку, чи складною для вас буде тема сьогоднішнього уроку ? (На дошці: "Состав слова (укр.: Будова слова)") Чому ви так уважаєте?

– Навіщо ж вивчаємо цю тему на уроках не лише української, але й російської мови?

2. – Як на вашу думку, чи складною для вас буде тема сьогоднішнього уроку? (На дошці: "Правописание слов с безударными гласными (укр.: Правопис слів із ненаголошеними голосними)") Чому ви так уважаєте?

– Чи можна стверджувати, що це одна з найбільш складних та важливих тем з російської мови?

– Які способи дії допоможуть безпомилково писати такі слова?

3. – Як на вашу думку, про що ми будемо говорити сьогодні на уроці? Чого ви будете навчатися?(Запис на дошці:

Русск.	Укр.
Кла**сс**	кла**с**
гру**пп**а	гру**п**а
а**кк**уратный	а**к**уратний).

– Що треба для того, щоб правильно писати такі слова російською та українською мовами?

На етапі *підготовки до знайомства з новим твором* можна запропонувати передбачення змісту нового тексту за назвою розділу, прізвищами автора та назвою твору. Наприклад:

1. – Прочитайте тему уроку. (У світі добра й краси. Василь Сухомлинський. Красиві слова і красиві діла).

– Як на вашу думку, про що розповідає новий твір, який ми сьогодні читатимемо? (Ключові позиції:

– Що поєднує твори, вміщені до цього розділу?

– Про кого або про що писав В.О.Сухомлинський? Для кого? Чому так багато писав саме для дітей? Які твори писав: вірші, казки, байки, оповідання?

– А що до вже сказаного додасть ще й назва нового твору?).

2. Подібна робота можлива й за виставкою дитячих книжок. (Наприклад: "Про вовка і семеро козенят", "Їжак та заєць", "Півник і двоє мишенят", "Лисичка-сестричка і вовк").

– Розгляньте книжки на виставці. Що їх поєднує?

Перевірте себе за назвою розділу в підручнику.

– Ми сьогодні читатимемо твір, за яким укладачі назвали й ось цю останню маленьку книжечку. Тож який твір будемо читати: оповідання, казку, вірш? Чому так уважаєте?

Про кого цей твір?

Якою зазвичай у казках буває Лисичка? А Вовк?

Що ж трапилося з героями цієї казки?

А чи так це буде, дізнаємося, коли її прочитаємо.

3. Завдання з прогнозування змісту нового твору може спиратися ще й на роботу за тренажером із правильного читання. Після вправляння в пошуку-читанні опорних слів за вказаним збігом приголосних діти за цими ключовими словами прогнозують, про що йтиметься в новому творі, що це за жанр.

Я.Стельмах. Нахаба		М.Сингаївський. Веселий дзвінок	
хв	провідати	см	стрічки
нц	захворів	хк	дзвонить
зв	розважте	шк	вчителька
вх	танцювати	дзв	учнівська
пр	вхекались	вч	спішить
бл	млосно	стр	сміх
мл	облиште	сп	школа
	хворий		дзвінок-урок

Використовуючи манеру постановки запитання за методикою НЛП, завдання можна сформулювати й таки чином:

Спробуйте уявити, що **бачив**, **чув**, **відчував** герой цього твору.

4. Можна відзначити, що вслід за підручниками з російської мови І.П.Ґудзик тепер уже й деякі українські читанки для початкових класів пропонують дітям прогнозування змісту за виділеними в тексті ключовими словами (див., наприклад, С.С. Коструба, Н.С. Іватьо, О.Д. Жовнір. Золоте джерельце. 2(1)кл. [6, 23]), тож такі вправи студенти легко конструюють за аналогією.

5. На уроках позакласного читання на цьому етапі роботи прогнозування може поєднуватися з елементами пошукового та оглядового читання. Наприклад:

– Серед інших нових для вас книжок виберіть лише одну. Чи знадобиться нам ця книжка для роботи за заданою темою? А чим вона вас ще зацікавила?

У такому разі робота з прогнозування змісту нової книжки проводиться з опорою на інтегральний алгоритм:

1. Серія книги (Для кого? Про що розповідає?).
2. Прізвище автора (Що знаємо про нього? Для кого писав? Про що? Які твори /за жанром/?).
3. Назва твору. Підзаголовок. Зміст збірника (Про що?).
4. Ілюстрації на обкладинці, сторінках (Про що?).
5. Перший та останній абзаци (Про що /тема, головна думка/?).
6. Ключові слова (Про кого? Про що?).
7. Анотація (Про що? Чим цікава ця книжка?) та ін.

До з'ясування влучності свого прогнозу діти повертаються при перевірці перших вражень від прочитаного тексту:

– То про що ми правильно сказали ще до читання тексту?

– Що зможемо додати тільки зараз?

На етапі *знайомства з новим твором* використовується вже не попереднє, а побіжне прогнозування. Це так звані прийоми "читання з кватиркою" та "читання з віконечком".

1. При "Читанні з кватиркою" дітям треба здогадатися, які слова треба вставити в текст підручника замість крапочок при самостійному читанні або при аудіюванні під час пауз, які витримує вчитель (ключові слова, повтори, парафрази тощо). Після закінчення такого виду роботи учні мають перевірити один одного за довідкою в підручнику чи на дошці, пояснити, якщо є потреба, чим авторське слово точніше, яскравіше за ті, що пропонували діти (стилістичний експеримент).

2. При "Читанні з віконечком" після завершення читання чергового фрагмента тексту діти закривають наступний фрагмент спеціальною карткою і відповідають на певне запитання:

– Що ж скаже на це герой?

– Що буде робити?

– Про що він мріє?

– Як буде описаний герой (місцевість, оточення, погода)? і т. ін.

Діти висловлюють різні версії, а потім "відчиняють віконечко": дочитують уривок і перевіряють, чи правильним було їхнє передбачення опису, вчинку, характеристики, пояснення.

Особлива увага звертається на прогнозування останнього абзацу, кінцівки тексту (емоційного чи змістового підсумку історії).

На етапі *закріплення вивченого* прогнозування може проводитися як дидактична гра.

1. Під час гри "Стоп-кадр" треба зважити, в який момент розвитку сюжету твору можна було б сказати "Стоп!", цим зупинити дію і вчасно дати герою таку пораду, щоб уся історія мала більш оптимістичну кінцівку. (Наприклад. Коли і що треба було сказати Крутю і Вертю, та й самому Півнику, щоб кінець цієї казки був добрим і веселим?).

2. Варіантом прогнозування можна вважати й гру "Післямова", коли треба, спираючись на текст, передбачити подальшу долю, поведінку, нові звички героя. (Наприклад. Що далі робили з ріпкою герої цієї казки? Чи змінилося їхнє життя? Як переповіли б через деякий час історію, що з ними трапилася, різні герої оповідання "Нахаба" Я. Стельмаха: сам хворий, його відвідувачі, сусіда з нижнього поверху? і т. ін.).

3. Уміння використати виконаний аналіз твору, прояснити для себе незрозумілі моменти або стати на місце опонента забезпечує прогнозування відповіді під час гри "Бесіда з героєм", "Питання до автора" або "Інтерв'ю". (Наприклад, питання до І.Франка, а потім до героя його казки :

– Пане Іване, навіщо Ви переповіли для нас казку про Лисичку та Журавля?

– Журавлику, а чи ти не жалкуєш за своєю дружбою з Лисичкою?)

Прогнозування може мати й оціночну спрямованість, наприклад, під час *підбиття підсумків уроку*. (Встаньте ті, хто вважає, що заслуговує на оцінку… Поясни, чому так думаєш. Скажи, що ти вже навчився робити гарно. На що тобі ще треба звернути увагу? Що для цього треба (з)робити? Чому важливо вже зараз звернути на це увагу?)

Так само був модифікований студентами й інший прийом керованого читання за програмою "Критичного мислення"— *"читання з олівцем"*.

1. Під час первинного читання мовчки, наприклад, науково-пізнавальної статті учні роблять у підручнику певні позначки: V – знаю, – не знаю, ? – не зрозумів, ! – цікаво. Після такого самостійного читання діти обмінюються враженнями, порівнюють їх.

2. Варіантом цього прийому на уроках читання може стати робота над образом героя, ігри "Загадка про героя", "Літературний портрет". Діти за варіантами позначають у тексті фрагменти, за якими можна дати характеристику дійової особи, ранжують інформацію за її значенням, приходять до певного спільного висновку.



Захист такої роботи може містить елементи гри "Дебати" [11, 58–61], коли учні працюють або в парах (тоді кожен відповідає на 3 запитання), або в групах по 5 осіб (кожен звітує за одну позицію, разом приходять до висновку про своє ставлення до героя).

3. За таким принципом можуть працювати й "Експертні групи", коли молодші школярі виконують завдання на пошук, перегрупування та творче доповнення інформації, одержаної з тексту для читання. Наприклад, за твором К. Паустовського "Діамантова мова" можна запропонувати учням таку аналітичну роботу з олівцем за варіантами:

– Скажіть, що цікаво було б прочитати природознавцю? Що – лісникові? Що – мовознавцеві? Що – художнику?

–А що можна розповісти про самого автора (його звички, захоплення, риси характеру тощо), якщо він таким чином вів свою оповідь?

4. Пошук у тексті матеріалу для побудови підсумкового п'ятирядка-сенкана (наводимо приклад з роботи практикантки з учнями ІІ класу):

Калина.

Пишна, гарна, духмяна.

Пишається, цвіте, червоніє, лікує.

Прикрашає життя, годує пташок, приносить користь.

Рослина, кущ, цілитель, символ, оберіг.

5. Самопостановка питань за фрагментами тексту, запис на дошці варіантів (з позначенням прізвища автора питання), коментований вибір питань, найцікавіших чи найважливіших із погляду змісту, ідейної спрямованості чи форми твору, колективне обговорення можливих відповідей на такі питання.

6. Прийом постановки питань до тексту в ході індивідуальної самостійної роботи учня з книгою забезпечує поглиблене розуміння тексту яке, у свою чергу, складається з розуміння окремих слів, речень, частин та логічної структури всього тексту, його головної думки й смислу, а також підтексту та загального задуму автора.

Питання можуть виникати до різних складників тексту: до незрозумілих слів і речень, до незрозумілих логічних зв'язків між реченнями та абзацами тексту, до зв'язків змісту нового тексту з іншими текстами на цю ж тему.

Головне, чого вчить цей прийом, – не пропускати жодного незрозумілого місця, зразу ж формулювати питання й шукати на нього відповідь. Саме в цьому важливий розвивальний ефект такого прийому.

У читача можуть виникати питання приблизно таких типів:

– Про що тут говориться?

– Що саме про це повідомляється?

– Що про це мені вже відомо?

– Як це співвідноситься з тим, що я вже знаю?

– Чим це можна пояснити?

– З чим це треба не переплутати?

– Що з цього має вийти?

– Для чого це робиться?

– Як це можна застосувати?

– Яким відомим мені фактам суперечить те, про що я взнав з цього тексту?

– Хто з авторів, яких я читав раніше, думає так само?

– Що нового я дізнався з цього тексту?

– Що мене здивувало? Що змусило замислитись?

– Наскільки детально я маю запам'ятати цю інформацію?

7. Читання тексту з позначками може використовуватися як підготовка до гри "Дебати":

– Мені одночасно подобаються і не подобаються хлопці з оповідання Я.Стельмаха "Нахаба". Знайдіть у тексті аргументи "за" і "проти". Будьте готові не лише висловити свою думку, але й послатися на текст.

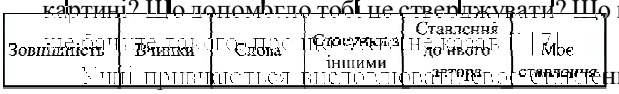
У найзагальнішому розумінні критичне мислення – це активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок. У зв'язку з цим доречними можна вважати завдання на вміння логічно міркувати й знаходити помилки в міркуваннях, розрізняти правильні й хибні твердження, добирати вдалі аргументи, тобто завдання на розвиток само- та взаємоконтролю, однаково корисні для майбутніх учителів та їхніх учнів.

Наведені вище приклади апробування майбутніми вчителями прийомів роботи за програмою "Критичне мислення" уможливлюють нам стверджувати, що активна творча робота студентів на спецкурсах та спецсемінарах допомагає забезпечувати в майбутніх спеціалістів гнучкість нових умінь, спро-

можність переносити спосіб дії на роботу в змінених умовах.

Так, прийоми з програми "Формування образного мислення" студенти комбінують із прийомами "Критичне мислення" (наприклад, прогнозування змісту, жанру, авторства нового твору за ілюстрацією до нього в підручнику), використовують їх і на заняттях з аудіювання, розвитку зв'язного мовлення тощо.

Головне завдання, яке ставить перед собою при цьому майбутній учитель, – не надати певну інформацію про твір мистецтва, а збудити думку, мислення, бажання школярів самостійно шукати сенс навіть у начебто незрозумілих спочатку сюжетах. Провідний метод — естетичне інтерв'ю, суть якого полягає у фіксуванні "некерованого потоку свідомості" учнів із наступним його транскрибуванням, класифікацією і кодуванням отриманих даних. Студенти випробовують себе в ролі "фасилітатора", який спрямовує процес навчання, стимулює дискусію, перефразовуючи та пов'язуючи різні версії, проте не оцінюючи їх як "правильні" або "помилкові" й не висловлюючи свого розуміння змісту твору. Методика колективного [illegible] передбачає використання лише таких питань: "Що відбувається на картині? Що допомогло тобі це стверджувати? Що ви



[illegible] до попередньої версії, вживати формули-зв'язки, характерні для правил мовленнєвого етикету: "Мені цікаво було слухати версії товаришів, проте я вважаю інакше…", "Я згоден із версією Толі, хочу лише доповнити…", "Мені сподобалась думка Олі, однак я звернула увагу на таку деталь на передньому плані…".

Фасилітатор під час відтворення реплік учнів замінює певні використані молодшими школярами слова й звороти на більш вдалі, а діти в ході подальшого обговорення спираються вже на таке виправлене формулювання версії. Слід підкреслити, що під час продукування власної версії молодші школярі, посилаючись на думку товариша, інколи повертаються на 3–7 версій назад. Тому успіх такої роботи багато в чому залежить не лише від творчої активності майбутніх учителів, але й від рівня розвитку їхньої уваги, пам'яті, мислення, від їхньої ерудиції, а також від рівня їхньої педагогічної культури та психологічної компетентності.

Тож треба заохочувати творчий пошук студентів, їхнє прагнення після опрацювання питань спецкурсів та спецсемінарів самостійно визначити та розв'язати певну наукову проблему. Наприклад, після вивчення спецкурсу "Підготовка руки дитини до письма" студенти IV курсу психолого-педагогічного факультету поставили перед собою завдання розробити систему вправ на подолання типових для першокласників труднощів. Відомо, що діти на початковому етапі навчання грамоти при написанні елементів букв не можуть зробити потрібний нахил, обриси букв нерідко виходять за межі рядка. Першокласники часто нервують, плачуть, коли пишуть букви зі складними елементами, бо ж м'язи пальців ще слабкі, а рука швидко втомлюється і болить [8].

Система вправ, над розробкою якої працювали студенти, одночасно мала забезпечити досягнення ще однієї мети. Було враховано, що за даними М.М. Кольцової формування мовленнєвих зон дитини здійснюється під впливом кінестетичних імпульсів, які надходять від рук. Удосконалення моторики рук сприяє таким чином активізації моторних мовленнєвих зон головного мозку і внаслідок цього – розвитку мовленнєвої функції [5, 23].

Для початкового етапу роботи з дітьми було розроблено таку систему вправ:

1. Вправи на розминку кистей і пальців рук, що їх першокласники виконували мовчки, слухаючи вчителя та повторюючи його дії.

2. Вправи на промалювання букви за трафаретом-прорізом, обмалювання її вологим пальчиком; вгадування букви-накладки на дотик з обов'язковим проспівуванням звука, що його позначає ця буква ("Колискова для А" тощо), а також ліплення, розмалювання і т. ін, за відомою методикою Є. Потапової.

3. Вправи на розвиток м'язової пам'яті дрібних м'язів руки дитини, які виконуються з одночасним декламуванням віршованих рядків. Особливе місце серед таких вправ посідають надзвичайно корисні для розвитку мовлення народні пальчикові ігри, які дають змогу інсценізувати невеличкі фольклорні твори без використання спеціального дидактичного матеріалу.

4. Вправи на розвиток м'язової пам'яті дрібних м'язів руки на тлі емоційного читання напам'ять спеціально складених учителем віршиків, що являють собою коментування дії (мала амплітуда – рухи пальчиків, потім велика – рухи всього тіла й навпаки).

5. Вправи на складання з пальців рук фігур, що зображують предмети (стіл, прапорець), тварин (кицька, песик), людей (вершник, дитина лізе на дерево, хлопчик із собакою) [8, 22]. Показ таких фігур супроводжувався мовленням дітей: коментар – словосполучення або речення, текст-розповідь. Дві останні групи вправ використовують прямий кінестетичний якір мовлення за методикою НЛП.

Таким чином, перший етап роботи характеризувався переходом від найпростіших рухів, які допомагали сконцентрувати увагу дітей, ставали кінестетичним якорем уваги та м'язової пам'яті, до більш складних, які спонукали дітей до виразного мовлення: спочатку імітації-запам'ятовування, а згодом побудови власного висловлювання з опорою на кінестетичний якір.

На наступному етапі роботи у зв'язку з аналізом художніх творів розглядалися різні види лялькового театру та паралельно використовувалася система вправ на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви; на

відпрацювання засобів виразності голосу й зовнішнього вигляду.

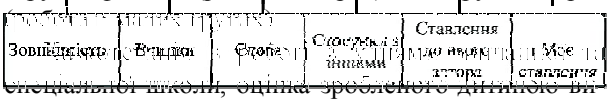
1. Тіньовий театр – театр живих тіней. Учні вправлялися у складанні долоньок таким чином, щоб з'явилися тіні "бабусі", "дідуся", "півника", "качки".

Студенти заохочували дітей до мовленнєвих реакцій: звуконаслідування (га-га-га, кря-кря-кря), коротких коментарів ("А ось і киця"), пізніше читання напам'ять віршованої загадки або озвучування певних реплік від імені героя.

Робота з театром живих тіней завершилася виставою за участю більшості дітей. Сценарій учням був невідомий, вони просто, хто міг, хто здогадався, як це можна зробити, підходили до рампи й ілюстрували чи продовжували розповідь ведучої: "Це було напередодні Нового року. Як зазвичай, у чистенькій кімнаті стояв стіл, поруч із ним – стілець… Але сьогодні в кутку з'явилася ще ялинка. Зайшов до кімнати зайчик і аж запищав від радості..."

2. Після театру живих тіней діти брали участь у підготовці вистави справжнього тіньового театру з декораціями та фігурками дійових осіб.

3. Наступний етап (Той Автор) – підготовка вистави театру на фланелі (робота в парах) й театру на ширмі



спеціальної школи, оцінка зробленого дитиною вибору ролі-героя, питань, які вона задає чи на які відповідає; характер фобій кожної дитини, які допомагають подолати певні ляльки чи типи ляльових театрів, – тема подальшого дослідження тепер уже студентів випускного курсу психолого-педагогічного факультету. Така спільна робота під час і після проведення спецкурсів та спецсемінарів формує колег-однодумців, сприяє підвищенню рівня педагогічної компетенції, творчому застосуванню самостійно одержаних знань у практиці школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті // Дошкільне виховання.– 1999. – №7. – С.5 – 6.

2.Векслер С. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання. – К.: Рад. школа, 1971.

3.Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.

4.Єльникова О. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій // Імідж сучасного педагога. – 2001. – №3 – 4. – С.53–55.

5.Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка/ Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности.– М., 1973.

6.Коструба С.С. та ін. Золоте джерельце: Читанка для 2(1) кл. – К.: Форум, 2001.

7.Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4 (14). – С.38 – 45.

8.Підлужна Н. Слухняні пальчики // Дошкільне виховання. – 2001. – №2. – С.21 – 22.

9.Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.

10.Селевко Г. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №6. – С.3 – 44.

11.Тарелін А. Гра "Дебати": Принципи та організація // Постметодика. – 1996. – №1. – С.58 – 61.

12.Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Горська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми активізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Живицька Людмила Василівна – доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: специфіка навчання другої мови в умовах спорідненого білінгвізму, шкільна лексикографія.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ Й СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДІ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Тетяна Дашковська

У статті аналізуються історія і сучасні педагогічні проблеми соціалізації молоді в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених.

In clause are analyzed the history and modern teachers of the problem socialis of youth in researches domestic and foreign learneds.

Дослідження процесу соціалізації індивіда почалося задовго до появи в науці самого цього поняття. Дослідники вивчали процес соціалізації та його складові, не користуючись цим терміном, адже впродовж багатьох століть процес формування людини здійснювався незалежно від того, наскільки сама вона могла його усвідомити.

Філософи вважали соціалізацію важливим засобом адаптації особи. Вони застерігали про можливість трансформації цього процесу в соціальний конформізм через некритичне ставлення до пропагандистських кліше, стереотипів масової свідомості, а також прийшли до висновку, що в післяжовтневий період соціальний конформізм переміг. Педагогіка того періоду розвивалася в межах, які були окреслені ідеями комунізму, а мета й зміст виховання зводили-

ся до того, щоб полонити особу ідеями соціального будівництва й «поступово перетворити її на автомат, машину» (В.В.Зеньковський). При цьому соціальний колектив виступав у ролі безжалісного володаря, котрий не визнавав над собою «ніякого вищого начала» (М.О.Бердяєв).

Але в багатьох учених і практиків переміни в суспільстві на початку XX століття вселили надії на зміни обставин у вихованні дітей і юнацтва. У цьому напрямку активно працювали П.П.Блонський, П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, С.Т.Шацький, В.М.Шульгін та ін.

Ідеї активного залучення дітей до продуктивної сільськогосподарської праці й праці на промислових підприємствах втілювали в життя С.Т.Шацький і А.С.Макаренко. Перший сповідував погляди соціальної зумовленості розвитку молодої людини і вважав, що вільної дитини не існує, а є дитина, яка віддзеркалює різний виховний вплив середовища, тому необхідна «педагогіка середовища», в якій школа виступає провідним центром [3, 67]; другий – визнавав, що головне для молодої людини – виховна сила колективу, котрий був для дитини й «розширеною сім'єю, її горя (Тобі Автор) о долею» [5].

Інший спосіб розв'язання проблеми соціального виховання молоді запропонував В.М.Шульгін. Його



по-

ному суспільстві, але й освіти та виховання. Усі навкруги повинні навчати й виховувати, саме тому школа та сім'я будуть поступово відмирати як соціальні інститути [3, 281–282].

До кінця 30-х років сенс процесів виховання і соціалізації був зведений до становлення, формування молоді в умовах соціалізму й став дійовим інструментом ідеології, котра використовувала цей процес у значенні «соціалізація – більше соціалізму».

Така ситуація проіснувала до 60-х років, коли зміна політичного клімату сприяла активізації педагогічної думки. Одним із прикладів цього процесу була і є школа нашого видатного земляка В.О.Сухомлинського. Головна цінність у ній – діти, тому вчений-педагог звернувся до процесу формування їхнього духовного життя, створення необхідних умов у сім'ї для більш ефективного виховання і соціалізації школярів.

У 80-х – 90-х роках проблема соціалізації почала вивчатися ще активніше. Вагомий внесок у її розробку зробив І.С.Кон. У своїх працях він підкреслює, що будь-якому суспільству на всіх етапах його розвитку відповідають різні стилі соціалізації, котрі детерміновані численними історичними, класовими, регіональними, політичними умовами. Навіть у межах одного етапу розвитку суспільства можуть існувати численні стилі соціалізації. Порівнюючи поняття «соціалізація» й «виховання», І.С.Кон указує, що соціалізація містить і цілеспрямовані, і стихійні процеси, тому виховання – складова частина процесу соціалізації, а саме – цілеспрямована соціалізація [4, 133–166].

Виховання у широкому соціальному сенсі – сукупність формувальних впливів усіх суспільних інститутів, що забезпечують передачу з покоління в покоління накопиченого соціально-культурного досвіду, моральних норм і цінностей.

У широкому педагогічному значенні виховання – процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, що забезпечує взаємодію вихователів і вихованців. У вузькому педагогічному значенні виховання – спеціальна діяльність, що має за мету формування певних якостей, властивостей і ставлень людини.

Педагогів цікавить соціалізація людини на всіх її вікових етапах у двох аспектах. По-перше, вони досліджують її сутність щодо соціально контрольованої частини – виховання, його тенденції та перспективи, визначають принципи, зміст, форми й методи цього процесу. По-друге, вивчають суспільство як середовище, котре соціалізує, виявляють його виховні можливості для пошуку способів і засобів використання позитивних впливів на людину.

Фундаментальні підходи до розв'язання проблем соціалізації характеризують наукові розробки А.В.Мудрика. Він уважає, що соціалізація є розвиток і саморегуляція людини протягом усього її життя в процесі засвоєння та відтворення культури суспільства. Дослідник позначає рівні процесу соціалізації та формулює їх наступним чином: стихійна й спрямована соціалізація. З погляду педагогіки, доцільно, на думку А.В.Мудрика, етапи соціалізації зіставити з віковою періодизацією життя людини [7, 25].

Д.І.Фельдштейн використовує термін «соціалізація» у подвійному значенні. По-перше, як процес засвоєння і реалізації людиною соціального (норм, ставлень, різних виявів духовності тощо). По-друге, як реальну сутність дитини, котра дорослішає [9, 302–305].

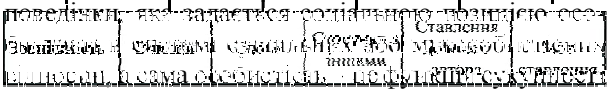
Процес соціалізації певним чином залежить від тих норм, які прийняті в суспільстві та регулюють вимоги, котрі суспільство ставить людині, забезпечуючи її адекватне входження у соціальну діяльність. Соціалізація – процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння та відтворення нею суспільних зв'язків, вартостей культури й життя.

Водночас поняття «соціалізація» є загальнонауковою категорією, яку в різних контекстах використовують суспільствознавчі та гуманітарні дисципліни. Теоретичні концепції О.Канта, Е.Дюркгейма, К.Маркса, М.Вебера та інших філософів розглядають соціалізацію особистості в контексті її ставлення до цінностей життя і культури.

Так, американський учений Т.Парсонс одним із перших намагався побудувати єдину теорію, яка б віддзеркалювала системні риси особистості, культу-

ри та суспільства. Пояснюючи соціальну дійсність, Т.Парсонс слідом за Е.Дюркгеймом зазначав, що культурна система суспільства керує людськими вчинками. Культурні цінності індивід засвоює у процесі соціалізації, де головна функціональна роль належить інститутам, що соціалізують (сім'я, школа, релігія, мистецтво, засоби масової інформації тощо) і які узгоджують структуру особистісних мотивів з цілями суспільства. Ці соціолізовані інститути виконують у суспільстві інтегральну й контрольну функції. Завдяки їм особистісні системи інтегруються в соціальні. Через систему навчання і виховання соціалізація створює передумови як для стабілізації, так і для зміни особистості. А здатність до зміни потребує, щоб індивіди пристосовувалися самі й пристосовували свої ідеали до нових вимог суспільства. Лише за цих умов суспільство буде тяжіти до рівноваги. Якщо ж цінності та норми суспільства в процесі соціалізації не інтеріалізуються (не складуть основу внутрішнього механізму поведінки особистості), в суспільстві можуть виникнути конфлікти [8, 419–448].

На методологічній основі структурного функціоналізму [illegible] рольова теорія соціалізації. Соціальна роль – це соціальна модель поведінки, яка задається соціальною позицією осо-



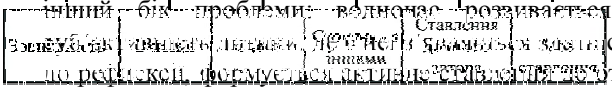
соціальних ролей, які виконує індивід у суспільстві. Так, за допомогою цілої системи заохочень і покарань у процесі соціалізації дитина привчається виконувати ті чи інші соціальні ролі та функції. Педагогічна проблема полягає у тому, щоб допомогти молодій людині знайти свою соціальну нішу, іншими словами – пристосувати дитину до умов життя способом примирення її природних потреб з можливостями, які дають змогу виконувати ту чи іншу соціальну роль. Т.Парсонс підкреслював, що завдання соціалізованих систем – підвести індивіда до усвідомлення проблеми вибору. Саме при виборі цінностей, життєвих цілей необхідно орієнтувати людину на ті види діяльності, які відповідно до ролей сприятимуть задоволенню індивідуальних потреб [8, 382]. І хоча теорія структурного функціоналізму для нашого подальшого дослідження є досить важливою, бо яскраво виражає тенденцію до стабілізації зорієнтованості молодої особи, але і в ній є певні моменти, які потрібно конкретизувати з погляду педагогічної теорії.

Можна погодитися і з іншим американським дослідником цієї проблеми Р.Мертоном, котрий запевняє: «Застосовуючи метод функціонального пояснення, треба точно вказувати, яку систему мають на увазі, коли стверджують, що той чи інший елемент культури функціональний» [6, 379–448]. Адже будь-який соціальний інститут у сучасному суспільстві може бути й функціональним, але може бути й дисфункціональним (шкідливим), бо те, що функціональне в одному сенсі, дисфункціональне в іншому. Р.Мертон звертає увагу й на те, що культурні цінності, які засвоюють члени суспільства, можуть викликати соціальну напругу за умови, коли становище індивідів у структурі суспільства ускладнює задоволення їхніх потреб та інтересів. Протиріччя між метою та засобами призводить до кризового стану, який залежить не від нечіткості норм, а ймовірніше від суперечливості між системою цінностей та соціальною структурою. Висновок Р.Мертона пояснює чимало процесів, що відбуваються у сьогоденному суспільстві. Так, динамізм, притаманний нинішній цивілізації, поступова зміна ставлення до світу як до товару (комерційна цінність) потребує зорієнтованості молодого покоління на гуманістичні універсальні цінності. Водночас в умовах безладного переходу до ринкової економіки, коли дедалі злиденнішою стає більшість населення України (на тлі процвітання невеликої соціальної групи багатих), усе менше людей орієнтується на загальнолюдські цінності з їхнім «гуманістичним зарядом», що необхідно для розвитку суспільства. Саме в цьому вбачається дуже складна як соціальна, так і педагогічна проблема.

Відомо, що теоретичний напрямок, який пояснює соціальні явища, використовуючи причинний, функціональний і діалектичний методи, пов'язаний з марксизмом. Протиріччя «індивід-суспільство», на думку послідовників цієї концепції, – це складна й суперечлива гама відносин, де економічні, політичні, правові, релігійні, соціальні інститути можуть бути вивчені тільки в їхній взаємозалежній єдності. Але економічні фактори тут виступають як першорядні й саме вони зумовлюють зміни в суспільстві. Щоб не зупинятися на вже відомих позиціях цієї концепції, зазначимо, що з погляду марксистської діалектики соціалізація – це процес взаємодії індивіда й суспільства, в якому обидві сторони активні, взаємозумовлені й перебувають у суперечливій єдності. Віддзеркалюється це в прагненні особистості до саморегуляції, вияву своєї індивідуальності та в адекватному прагненні суспільства до того, щоб особистість дотримувалась єдиних соціальних норм. Зосереджуючи увагу на діалектичному поясненні взаємозв'язку особистості й суспільства, марксистська концепція соціалізації розглядає і функціональний бік проблеми. Так, індивід, що належить до певної спільноти, несе в собі систему якостей, які задані цією спільнотою, її інтересами, ідеологією й мораллю. Але він також формується і під впливом конкретних суспільних функцій. Останні й становлять той комплекс основних і допоміжних соціальних ролей, способів поведінки індивіда в певній суспільній позиції. Тобто, на відміну від структурного функціоналізму, який характеризує соціалізацію переважно з боку соціальної адаптації, за допомогою якої дитина перетворюється в добре пристосованого члена суспільства, марксистська концепція приділяє велику увагу внутрішнім детермінантам соціальної поведінки індивіда. Адже вони і вводять людину в життєдіяльність конкретних соціальних систем.

Проте слід зазначити, що вітчизняна марксистська традиція у визначенні категорії соціалізації особи має певні обмеження. Так, присутня значна недооцінка суб'єктивного боку в процесі соціалізації, іншими словами, обмеження суб'єктивних можливостей вільної та активної діяльності людини. Тут нерідко спостерігається й спроба виводити самосвідомість безпосередньо з об'єктивних умов матеріальної дійсності, не враховуючи різні нематеріальні фактори, наприклад: традиції, цінності, культурні стереотипи, особливості духовного життя тощо. А нехтування ціннісною складовою культури загальної суспільної системи призвело до неадекватного розуміння ролі соціального суб'єкта в житті суспільства.

Для більш повного теоретичного аналізу цієї проблеми маємо зупинитися на розгляді ще декількох концепцій. Так, Дж. Мід у теорії зародження людської свідомості доводив, що свідомість кожної дитини виростає у соціальному взаємозв'язку, із ставлення дитини до значущих для неї людей. Дитина поступово вчиться відбирати правила соціальної поведінки, виходячи з того, як реагують на її вчинки батьки та [illegible] овок: свідомість людини – утворення соціальне. Вчений звертає увагу й на інший бік проблеми – відносне розвивається і



по ре[illegible]ко[illegible], формується [illegible] ставлення до оточення. Неабияку увагу Дж. Мід приділяв дослідженню ролі батьків, школи, соціальних структур. Йому належить розробка основ сучасної психології соціалізації. Виходячи з того, що суб'єктивне «Я» людини є продуктом соціальним, то воно формується внаслідок взаємин з іншими людьми: 1) стадія імітації (коли діти копіюють поведінку дорослих); 2) стадія ігрова (коли в процесі гри, взаємодії з батьками, близькими в дітей розвивається здатність надавати своїм думкам і діям такий сенс, який надають їм інші члени суспільства); 3) стадія колективної гри (коли засвоюється спосіб поведінки, установок, цінностей інших людей, розвивається почуття ідентичності).

З нашого погляду, на пильну увагу заслуговують і положення символічного інтеракціоналізму, що розкривають найважливіші форми соціалізації: традиції, звичаї, цінності, державно-правові норми, а передусім – значення мови в цьому процесі. Тут, з одного боку, опановуючи, вивчаючи рідну культуру (і мову зокрема), індивід успадковує багатовіковий досвід поколінь, різноманітні соціальні навички та стандарти, життєву мудрість та ін., а з іншого – вона соціалізує найбільш інтимне, індивідуальне в людині, що й робить її справді соціалізованою. Ми вважаємо, що такий підхід має активніше використовуватися в педагогіці за умов розробки сучасних педагогічних технологій.

Цікавий матеріал для нашого дослідження знаходимо в праці П.Бергера та Т.Лукмана «Соціальне конструювання реальності», де відзначається: «Формується соціальність у ході первинної і вторинної соціалізації. У первинній соціалізації реальність інтерналізується як щось неминуче, а в процесі вторинної, формується вже здатність людини свідомо конструювати своє "Я"» [1, 220].

На сьогодні усе відчутнішою стає прагнення не тільки наблизити теорії соціалізації до практики, а й більш чітко визначитись у розгляді взаємозв'язку «індивід–суспільство». Ці проблеми розглянуті в концепціях американського вченого Е.Фромма, французького дослідника П.Бурдьє, диспозиційній теорії В.Ядова, вченими Київської, Харківської, Львівської соціологічних шкіл та ін.

Так, процес соціалізації, на погляд Е.Фромма, починається тоді, коли індивід виявляє себе й своє ставлення до людей через форму людських взаємин. А розвиток тієї чи іншої форми діяльності й спілкування приводить до формування соціального характеру, тобто до чітко вираженої системної соціальної орієнтації. Він виділив п'ять способів соціалізації (мазохізм, садизм, деструктивізм, конформізм, любов), де їм відповідають і способи адаптації індивіда до соціуму – рецептивний, експлуативний, нагромаджувальний, ринковий, продуктивний.

Особливо актуальною, на наш погляд, є характеристика Є.Фроммом «людини з «ринковою психологією», де підкреслюється, що така психологія формується в умовах ринкової культури. Цій культурі притаманний такий феномен, як соціальне відчуження.

Виховні інститути, зокрема, школа і вуз, аналізуючи реальності сьогодення, мають показати людині альтернативні цінності, нагромаджені суспільством, розкрити їхнє значення і наслідки. Адже коли молодій людині відома альтернатива, тоді можна пробудити в неї енергію творчої активності. Сенс освіти має полягати в тому, щоб знайомити учня, насамперед, з гуманістичною спадщиною. А оскільки остання виражається в ідеалах, заповідях тощо, то вони діють лише тоді, коли реалізуються в особистості вчителя і в практичному житті: без цього все це – абстрактні гасла. А в житті так і пануватимуть суспільні відносини, в яких людина перетворюється на річ. Отже, тільки синтез об'єктивних вимог щодо змісту діяльності й суб'єктивного їхнього осмислення є підгрунтям формування соціально активної особистості.

Завдяки соціалізації людина залучається до суспільства через засвоєння «мови певної соціальної спільноти, відповідних способів мислення, властивих даній культурі, форм раціональності й чуттєвості, прийняття норм, традицій, звичаїв, взірців поведінки і цінностей» [2, 76]. Процес соціалізації охоплює всі можливості, за допомогою яких людина набуває соціальної природи й здатностей брати участь у суспільному житті. У цьому процесі має діяти все оточення молодої людини: сім'я, ровесники, вихователі й вчителі, друзі й знайомі, засоби масової інформації тощо. Важливо підкреслити, що перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, вимагає подолання певних стереотипів директивної педа-

гогіки, що заважають практиці, яка соціалізує, і виховній сьогодення. Методологічним підходом тут має стати особистісно зорієнтована концепція виховання і соціального розвитку молодої людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: «Academia-центр: Медиум», 1992. – 329 с.

2.Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури.– К.–Кіровоград: Держ. ЦУ вид-во, 1997.– 215 с.

3.История педагогики. Часть 2.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.

4.Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Педагогика,1988. – 215 с.

5.Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1978. – Т.1. – 397 с. – Т.2. – 320 с.

6.Мертон Р. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С.379–398.

7.Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1997. – 32 с.

8.Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем: культура, личность и место социальных систем. Функциональная теория изменения // Американская социологическая мысль. М., 1994. – С.419–448.

9.Фельдштейн Д.И. Проблема возрастной и педагогической психологии. – М.: МПА, 1995. – 368 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дашковська Тетяна Григорівна – викладач-методист факультету права та підприємництва Кіровоградського відділення Київського інституту МВС України, пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування соціальної зрілості студентської молоді в процесі навчання та організованого дозвілля.

Стаття надійшла до редакції: 20.11.02.

САМОПРОГРАМУВАННЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНІ СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ САМОВИХОВАННЯ

Тетяна Довга

У статті подано різноманітні підходи до проблеми самовиховання особистості. Зокрема, приділяється увага питанням самопрограмування та самоорганізації особистості майбутнього вчителя як запоруки його професійного становлення.

Various approaches to personality's self-education problem are represented in article. Specifically, questions self-programming and personality self-organization of future teacher as guarantee of his professional formation are spared attention.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні вказано на необхідність створення належних умов для самореалізації кожної особистості, стимулювання її до саморозвитку та самовдосконалення.

Дії особистості, спрямовані на самовдосконалення, здійснювані не з примусу, а усвідомлено та за власним вибором, є засобом її самовираження та самореалізації. Нерідко процес самовдосконалення ототожнюють з процесом самовиховання і розуміють під ними діяльність людини, націлену на вироблення якостей, що слугують суспільному прогресові.

Проблема самовиховання особистості викликає незмінний інтерес у дослідників своєю багатогранністю та практичною значущістю. У різні часи питанням теорії і практики самовиховання присвятили свої праці А.Я. Арет, Л.І. Божович, В.М. Галузинський, О.Г. Ковальов, С.М. Ковальов, Л.І. Рувинський, Ю.О. Самарін, В.І. Селіванов, В.О. Сухомлинський та ін. Ряд наукових досліджень торкається питань самовиховання стосовно різних вікових категорій (Н.Н.Верцинская, О.Я.Савченко, Г.М.Ситін), самовиховання волі й характеру (Ю.М.Орлов, Л.І.Рувинський, С.І.Хохлов, Є.С.Жариков, Є.Л.Крушельницький), психологічних засад і прийомів самовиховання (В.Д.Пекеліс, Л.П. Гримак), професійного самовиховання (С.Б.Єлканов).

В.О. Сухомлинський уважав самовиховання найважливішим елементом шкільного виховання і наголошував на необхідних умовах його здійснення.

"Самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу – доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на "сильне" слово, окрик, примус. За самою суттю своєю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності особистості" [10; 602].

У сучасній психолого-педагогічній літературі самовиховання переважно розглядається як самостійна активна діяльність, спрямована на формування таких властивостей особистості, котрі відповідають вимогам суспільної моралі й межі вдосконалення цієї особистості.

Існують інші визначення цієї педагогічної категорії. Так, дослідник С.М. Ковальов розглядає самовиховання як усвідомлену цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на вироблення, удосконалення чи зміну ним своїх якостей згідно із соціальними та індивідуальними цінностями,

орієнтаціями, інтересами, цілями, що складаються під впливом умов життя і суспільного виховання [7, 4].

Наукове тлумачення сутності самовиховання дається в словнику С.У. Гончаренка: "Самовиховання – систематична й свідома діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок" [2, 295]. Автор вищенаведеного визначення також уважає, що "потреба в самовдосконаленні виникає в громадській, трудовій і навчальній діяльності, коли досягнуто певного рівня свідомості й самопізнання, вироблено здатність до самоаналізу й самооцінки, коли усвідомлюється необхідність "відповідності особистих якостей поведінки вимогам суспільства". Ця думка – сучасне підтвердження історичного вислову А. Дістервега: "Виховання, отримане людиною, завершилось, досягло своєї мети, коли людина настільки дозріла, що володіє силою і волею саму себе освічувати протягом подальшого життя і знає спосіб і засоби, як вона може це здійснити".

Найпростіші, малоусвідомлювані елементи самовиховання мають місце вже в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, свідоме самовиховання починається лише в підлітковому віці, коли достатньою мірою сформувалися основи характеру. Вони [illegible] самовиховання молодших школярів відомий український педагог О.Я. Савченко: "… самовиховання в дітей, звичайно, пасивне, його зміст визначається і спрямовується зовнішніми умовами – батьками, вчителем. Ідеали для наслідування незрілі, нестійкі. Дослідники зазначають, якщо немає зовнішніх підтримки й контролю, то все самовиховання триває у молодшого школяра 2–3 дні, максимум місяць. Це стосується здебільшого виконання режиму, фізичних вправ, деяких побутових доручень. Самовиховання має початок, але не має кінця. Якщо з малих років ми розвинемо в дітей прагнення до самовдосконалення фізичних і духовних сил, то воно збережеться на довгі роки" [8, 112].

Білоруський дослідник Н.М. Верцинская вбачає у самовихованні один з ефективних способів реалізації індивідуального підходу до учнів у підлітковому та юнацькому віці, форму індивідуальної роботи найвищого рівня. На її думку, в змісті самовиховання містяться елементи індивідуального підходу, адже, якщо вихованець самостійно розвиває свої сили й здібності згідно з поставленими цілями й ідеалами, то тим самим він здійснює: врахування своїх особливостей і можливостей; самостійний вибір цілей, ідеалів і мотивів самовдосконалення; визначення свого способу життя (правила, девізи, зобов'язання та ін.); вдосконалення індивідуальних особливостей у процесі самовправляння, самотренування; об'єктивну самооцінку результатів роботи над собою; самостійне коригування своєї поведінки [1, 90].

У книзі С.М. Ковальова "Виховання і самовиховання" знаходимо орієнтовний перелік напрямів самовиховання, визначений відповідно до наявних напрямків виховання.

Самовиховання, як, до речі, й виховання, може бути епізодичним і систематичним, але чим більше й успішніше людина сформує необхідні соціально цінні особистісні якості, тим менше зусиль потім їй треба буде докладати для того, щоб постійно підтримувати їх, скажімо, вдосконалювати професійні навички, поновлювати запас наукових і фактичних знань, збагачувати свої моральні й естетичні почуття тощо. Виховання й самовиховання можуть бути частковими й тотальними, тобто бути спрямованими на формування чи вкорінення якихось окремих рис особистості, чи на всебічний її розвиток. Нарешті, самовиховання може бути індивідуальним і колективним, тобто воно може здійснюватись окремими індивідами самостійно, а також у колективі, де фактично самовихованням займається тією чи іншою мірою кожен член колективу і всі разом. За спрямованістю самовиховання, як і суспільне виховання, поділяється на розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне. Патріотичне, інтернаціональне, правове, економічне, екологічне та ін. виховання й самовиховання є подальшою конкретизацією названих головних напрямів виховання [1, 90].

Будь-який різновид самовиховання потребує обов'язкового педагогічного керівництва, в якому В.О. Сухомлинський убачав насамперед стосунки між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою у добрі наміри. Видатний знавець дитячої психології писав: "Педагогічне керівництво самовихованням – дуже тонка, копітка робота, зміст якої полягає в тому, що вже в роки дитинства й отроцтва треба навчити людину примушувати себе працювати, дотримувати певного режиму, переборювати труднощі, долати власні слабості. Треба також переконати вихованців у тому, що перевіряти свої вольові сили можна не тільки у виняткових обставинах, що незвичайні ситуації створюються активними зусиллями людини в звичайних життєвих умовах і вольовою людиною можна стати в звичайній праці, долаючи перешкоди, навіть борючись із власними слабостями" [9, 20].

Покажемо на прикладі, як здійснюється педагогічне керівництво процесом громадянського самовиховання – досить складного порівняно з іншими його різновидами, але в той же час пріоритетного напрямку самовиховання. Вважається, що свідоме, цілеспрямоване формування в собі корисних громадянських якостей починається з підліткового віку. Діти спонукаються до нього такими мотивами: наслідуванням ідеалу, прагненням підготуватись до самостійного дорослого життя в різних сферах, у тому числі державній та суспільній, бажанням самоутвердити своє громадянське "Я" в колективі, адекватним реагуванням на критику ("муки сумління").

Громадянське самовиховання потребує обов'язкового педагогічного керівництва, тобто ознайомлення школярів не тільки з його змістом (які громадянські якості слід формувати), а й з процесом (які етапи воно проходить). У педагогічній літературі знаходимо опис етапів громадянського самовихован-

ня, побудованих згідно з концепцією поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна:

Перший етап – з'ясування орієнтувальної основи (що таке громадянська сфера, які її складники; що слід виховувати в українського громадянина, а що викорінювати і т.п.).

Другий етап – матеріалізація дій – відбувається складання плану, визначення того, які й наскільки повинні бути змінені громадянські якості, якими методами це зробити та ін.

Третій етап – дії в уяві. Той, хто займається самовихованням, осмислює кожну дію відповідно до своєї громадянської самозміни, розмірковує. З набуттям досвіду самовиховання цей етап скорочується, у ньому лишаються найістотніші моменти (своєрідні схеми громадянської поведінки).

Четвертий етап – промовляння. Спочатку воно здійснюється вголос, а потім – про себе. У такий спосіб той, хто займається самовихованням, ніби інструктує себе.

П'ятий етап – активні дії з громадянського самовиховання, вправляння з метою досягнення їхньої автоматизованості [6, 173–174].

Далі автор [illegible] зазначають, що залежно від набутого досвіду громадянського самовиховання [illegible] ляра над своїм громадянським становищем залежить від наповненості арсеналу засобів і прийомів громадянського самовиховання та вміння володіти ними.

На нашу думку, запропоновані етапи самовиховання громадянськості можуть бути успішно перенесені на інші види самовиховання і, зокрема, послугують основою для складання програми конкретних дій із самовиховання, тобто самопрограмування.

Процес самовиховання тісно пов'язаний з процесом самопрограмування, але не зводиться до нього.

Самопрограмування є початковим етапом будь-якого виховного впливу та його головним методом. Яку б мету самовиховання не ставила перед собою людина, успіх у досягненні цієї мети значною мірою залежить від того, наскільки раціонально здійснюється самопрограмування, тобто наскільки міцно сконструйована програма підтримується особистісними чи соціальними потребами, якою мірою враховується вплив зовнішнього середовища (а воно складається із сумарної дії природних факторів, факторів технічного прогресу та соціальних факторів [4, 272].)

Англійський психолог Чессер в одній із своїх праць писав: "Життєва програма має містити в собі набагато більше, ніж тільки забезпечення прожиття і задоволення честолюбства. Це занадто вузько, щоб охопити мету, якій має бути присвячене наше порівняно коротке існування на світі. І хоч не можна змінити середовище, в якому ми живемо, ми можемо змінити своє ставлення до нього й не дати йому перемогти. Планувати своє життя – означає просто вирішити, якою людиною ми хочемо стати, не те, що можливе для когось іншого, а що можливе для нас".

Самопрограмування, або побудова плану самовиховання, може бути здійснене в різних формах: у вигляді зафіксованих на папері планів чи самозобов'язань, у вигляді усвідомлених цілей чи завдань, у вигляді намірів тощо. Доцільнішими вважаються письмові варіанти планів роботи над собою, і не лише тому, що в них матеріалізація самовиховання виступає більш наочно, але й тому, що письмовий варіант потребує більш активної думки під час формулювання завдань самовиховання.

Багато видатних учених, педагогів, письменників розпочинали виховання свого характеру, волі із самопрограмування.

Ось вимоги, які поставив перед собою Костянтин Ушинський ще в студентські роки.

1. Спокій повний, принаймні, зовнішній.
2. Прямота в словах і вчинках.
3. Обдуманість дій.
4. Рішучість.
5. Не говорити про себе без потреби жодного слова.
6. Не проводити часу несвідомо; робити те, що хочеш, а не те, що трапиться.
7. Витрачати тільки на необхідне чи приємне, а не з пристрасті витрачати.
8. Щовечора сумлінно звітувати у своїх вчинках.
9. Жодного разу не вихвалятися ні тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.
10. Нікому не показувати цього журналу.

Деякі сучасні вчені диференціюють зміст понять програмування й планування діяльності. Ось що пише з цього приводу дослідник професійного самовиховання майбутнього вчителя С.Б. Єлканов: "Слід розрізняти поняття програми й планування самовиховання. Програма передбачає визначення всього можливого змісту змін в особистості безвідносно до конкретної людини. Планування ж – визначення конкретних завдань і заходів, засобів і методів для конкретної людини" [5, 41]. Нижче наводимо зразок програми професійного виховання, запропонованої цим же автором, який уважає, що програма самовиховання майбутнього вчителя за необхідністю повинна відображати всі основні вимоги педагогічної професії до його особистості в тому, що складає у ній загальне, особливе й індивідуально неповторне. Програма містить три блоки в структурі особистості й три групи основних якостей особистості, що підлягають самовихованню:

I.**Соціальні та загальноособистісні якості вчителя:**

1. Ідейність. Громадянськість. Моральність.
2. Педагогічна спрямованість.
3. Естетичні переконання.

II.**Професійно-педагогічні якості:**

1. Теоретична й методична підготовленість за спеціальністю.
2. Психолого-педагогічна підготовленість до професійної діяльності (теоретична).

3. Розвиненість практичних педагогічних умінь і здібностей.

ІІІ.**Індивідуальні якості:**

1. Особливості пізнавальних процесів та їхня педагогічна спрямованість (педагогічна спостережливість, педагогічне мислення, педагогічна пам'ять тощо).
2. Емоційна чутливість.
3. Вольові якості.
4. Особливості темпераменту.
5. Стан здоров'я [5, 42].

Ми приєднуємось до думки С.Б. Єлканова про те, що названі якості особистості вчителя можна конкретизувати в їхніх більш конкретних виявах і вважаємо, що ця програма може слугувати основою для складання проекту розвитку особистості студента педагогічного вузу. Дієвість такого проекту може бути забезпечена завдяки самоорганізації, що уособлює собою практичну реалізацію програми самовиховання особистості на відповідному етапі життєдіяльності особистості, а з психологічного погляду **самоорганізація** – це інтегральна сукупність природних та соціально-набутих властивостей, втілена в усвідомленій ієрархії ставлень, волі й інтелекту, мотивах поведінки й така, що реалізується в організації діяльності та поведінки [3, 206].

В учасних вчителя та закордонних науково популярних виданнях містяться багаті методичних рекомендацій і практичних порад щодо вдосконалення ділових якостей особистості, ефективної організації індивідуального стилю життєдіяльності. Вони можуть бути покладені в основу самопрограмування та самоорганізації особистості. Приміром, поради доктора Дона Пауелла (США) стосовно економного витрачання часу, на наш погляд, є універсальними й прийнятними для будь-якої вікової чи професійної категорії людей, що серйозно займаються самовихованням:

1.***Складайте список справ, перелічіть у ньому особливо необхідні й ті, що хотілося б зробити.*** *Регулярно відмічайте, наскільки ви просунулися: це дає приємне відчуття задоволення.*

2.***Усі справи розподіляйте за категоріями: найголовніші –*** *що треба зробити насамперед,* ***менш важливі –*** *треба зробити, не відкладаючи на довгий час, і, нарешті,* ***що треба зробити, коли буде вільний час.*** *Додержуючись такої схеми, ви переконаєтесь, як раціонально можна використовувати час.*

3.***Уникайте зайвих обіцянок.*** *Оцініть свої можливості, скільки у вас буде вільного часу і що ви встигнете, все, що понад це – просто нездійсненне.*

4.***Не забувайте про відмінність між активністю і продуктивністю.***

Активність (скажімо, безліч телефонних дзвінків) зовсім не означає виконання всього необхідного. Продуктивність – це послідовні кроки до обраної мети, вони здебільшого й дають результат. Намагайтеся по можливості бути продуктивним, а не просто активним.

5.***Проаналізуйте причини витрати часу****. Після напруженого дня згадайте, що забрало у вас час і зменшило вашу продуктивність… Поміркуйте, як уникнути надалі таких втрат часу.*

6.***Організуйте свій час на робочому місці.*** *Визначте години, коли вас не можна турбувати.*

Як у кожної людини, протягом дня у вас піднесення і спади продуктивності. Плануйте свою роботу в такий спосіб, щоб найскладніше припадало на піднесення, а рутина – на час спадів.

7.***Визнайте, що ви не досконалі.*** *Звичайно, треба намагатись працювати якнайкраще. Але ви повинні твердо знати, що все робити ідеально не може жодна людина. Якщо ви приділяєте занадто багато часу деталям – ви витрачаєте час даремно; в будь-якій справі є головне й другорядне.* ***Пам'ятайте про пріоритети.***

8.***Уникайте нерішучості****. Якщо у вас виник "порожній" час, спитайте себе: що треба зробити зараз?*

Наведені рекомендації – спроба здійснити методичну допомогу майбутньому вчителю у його професійному становленні та особистісній самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Верцинская Н.Н. Индивидуальная работа с учащимися. – Мн.: Нар. асвета, 1983. – 143 с.

2.Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

3.Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.

4.Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.

5.Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.

6.Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л. та ін. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

7.Ковалёв С.М. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.

8.Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. – К.: Рад. школа, 1979. – 141 с.

9.Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 4. – С. 7–390.

10.Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 2. – С. 419–654.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування організованості в навчальній роботі, наукова організація педагогічної праці, самоорганізація та культура розумової праці.

Стаття надійшла до редакції: 19.11.02.

ФОРМУВАННЯ У ВЧИТЕЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Микола Дубінка

У статті розкривається сутність та особливості поняття "педагогічна майстерність", а також показуються способи її формування у вчителя.

In the article the essentiality and properties of notion 'pedagogical mastery' are expanded and ways of its forming in a teacher are shown.

У сучасних умовах гуманізації та демократизації освітньо-виховного процесу набули поширення ідеї особистісного зорієнтованого навчання, основне завдання якого – забезпечення оптимальних умов для розвитку індивідуальних пізнавально-творчих особливостей учнів. Визначальним з-поміж таких умов є рівень сформованості психолого-педагогічної культури самого вчителя, складовою якої є педагогічна майстерність фахівця.

Педагогічна культура є органічною складовою культури суспільства, що характеризує соціально-історичні особливості організації педагогічних стосунків та [illegible] діяльності. І саме ефективність організації педагогічних стосунків (з керівництвом, з колегами, з учнями, з батьками у навчальний і позанавчальний час) та продуктивність діяльності вчителя залежать від особистості, його самого та рівня його майстерності. Адже не всі канонічні речі, від яких повинен відштовхуватися та якими має керуватися педагог у своїй професійній діяльності, однозначно, просто втілюються в шкільну практику сьогодення. Тут варто згадати вислів: "Non marte, sed arte", тобто "не зброєю, а мистецтвом, майстерністю".

Сутність педагогічної майстерності розкривається в багатьох визначеннях:

- вияв педагогом свого "Я" у професії як самореалізація у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості [4, 29];
- комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі [4, 30];
- високе й постійно вдосконалюване мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням, любить дітей. Педагог-майстер своєї справи – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий із відповідними галузями науки чи мистецтва, який практично розбирається в питаннях загальної й особливо дитячої психології, який досконало володіє методикою навчання і виховання (педагогічна енциклопедія);
- сукупність певних якостей особистості вчителя, які зумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготовки, здібностями оптимально розв'язувати педагогічні завдання [2, 7];
- це характеристика високого рівня педагогічної діяльності [1, 7].

Загальноприйнятими елементами педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, здібності до педагогічної діяльності (комунікативність, перцептивність, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність), педагогічна техніка.

Педагогічна майстерність поєднує у собі елементи взаємодії у процесі діяльності вчителя наукового й педагогічного напрямків. Учитель у школі повинен перебувати в таких умовах, коли він зобов'язаний проводити дослідницьку роботу, поєднуючи її з виховною, педагогічною. Взаємодія науково-дослідної і педагогічно-виховної роботи в змозі підвищити рівень однієї відповідно до іншої лише в тому разі, коли основою їх виступає наукова творчість вчителя і зацікавленість методологічними проблемами науки й мистецтва навчання.

Педагогічна діяльність є особливим видом суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя згідно з економічними, політичними, моральними, естетичними цілями. Педагогічна діяльність є самостійне суспільне явище, єдине з вихованням, але відмінне від нього.

Призначення діяльності вчителя полягає у тому, щоб здійснювати управління активною та свідомою діяльністю учнів із засвоєння навчального матеріалу. Отже, керівна роль у навчальному процесі належить особистості вчителя. Але сам навчальний процес неможливий без активної діяльності учнів як суб'єктів пізнання.

В особистості вчителя поєднуються об'єктивні та суб'єктивні педагогічні цінності. Педагог здобуває суму об'єктивних знань, навичок та вмінь і в міру особистих здібностей організовує їх передачу учням. У навчальну взаємодію з дітьми він уводить увесь свій особистий досвід, доступні йому способи мислення, свою свідомість, почуття, темперамент, загальнолюдські та специфічні педагогічні здібності. У процесі навчання велике значення має вся система морально-естетичного ставлення вчителя до життя. Вчитель призводить у рух усі внутрішні та зовнішні механізми процесу навчання: він передає знання, організовує і стимулює пізнавальну діяльність дітей, пробуджує і формує у них потребу в знаннях.

Виховання і навчання органічно пов'язані між собою. Виховання вводить дитину в систему суспільних відносин, формує її особистісні якості засобами навчання соціальних норм поведінки, діяльності та спілкування. Навчання виховує, формує сутність дитячої особистості, організовуючи за-

своєння нею знань, навичок та умінь, їхню трансформацію у переконання.

Зміст освіти в педагогічних системах виконує подвійну функцію: з одного боку – учні повинні оволодіти змістом освіти в тій чи іншій системі; з іншого – засоби реалізації кінцевої мети системи – оволодіння освітою для участі у виробництві, розв'язання громадянських та професійних завдань у практичній діяльності. Професіоналізм педагога виявляється в умінні поєднувати одну й другу мету, підпорядковувати першу другій. При цьому завданням педагога є перетворення учня з об'єкта виховання у суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Для цього необхідно вміти формувати в учнів потреби в самовихованні, навчити їх самостійно створювати відповідні завдання і розв'язувати їх. А продуктивність цього процесу залежить від системи попередньої роботи в цьому напрямку, від рівня педагогічної майстерності та власного досвіду професійної діяльності.

Загальноприйнятими критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (характер стосунків), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності). Також критеріями майстерності виступають характерні ознаки його діяльності: як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Для плідної професійної діяльності в напрямку співробітництва вчителя з учнями педагогу необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей та вміле оперування засобами морального, інтелектуального та духовного початків в учнів.

Інтелектуальні засоби розраховані на розвиток мислення, професійної спрямованості сприйняття, пам'яті, уявлення, проявлення та посилення творчих здібностей учнів.

Моральні засоби охоплюють любов до дітей, віру в їхні можливості та здібності, педагогічну справедливість, вимогливість, повагу до вихованця. Ці якості у свою чергу становлять основу професійної етики.

Духовні засоби містять прагнення до правди, істини в знаннях та праці, краси, які є основою загальної та педагогічної культури вчителя.

При цьому необхідна сформованість морально-психологічної готовності – такого особистісного утворення, яке містить у собі моральні та професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самоволодіння, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потребу в професійній самоосвіті.

Складові морально-психологічної готовності:

- мотиваційна (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою);
- морально-орієнтаційна (професійний обов'язок, відповідальність, любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікативність, віра в можливості та здібності дитини);
- пізнавально-операційна (професійна спрямованість пам'яті, уваги, мислення, уяви, творчі здібності та засоби, які забезпечують інтелектуальний розвиток учня);
- емоційно-вольова (емоційна сприйнятливість, професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість у розв'язанні навчально-виховних завдань, здатність керувати своїм настроєм);
- психофізіологічна (професійна діловитість, працездатність, прагнення наполегливо й до кінця доводити розпочату справу, розв'язання педагогічних завдань; активність та саморегуляція, врівноваженість та витримка, належний темп роботи);
- оцінна (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідальність за процес розв'язання педагогічних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [6, 40].

Вагомим чинником, що забезпечує результативність педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі є вольові якості:

- прагнення до мети, яке полягає у тому, що педагог керується у своїй діяльності певною метою;
- самоволодіння та витримка, збереження контролю в педагогічній ситуації;
- наполегливість – збереження тривалості зусиль під час досягнення поставленої професійної мети;
- ініціативність – готовність та вміння педагога виявити нестандартний підхід до розв'язання завдань, самостійність під час виконання професійних функцій;
- рішучість – здатність учителя своєчасно приймати обгрунтовані та продумані рішення та без вагання переходити до їхнього виконання;
- самостійність – відносна незалежність від зовнішніх впливів, здатність організовувати свою діяльність та досягати поставленої мети;
- самокритичність – уміння бачити свої помилки та прагнення їх усунути [6, 41].

Професіоналізм учителя полягає у тому, що він у педагогічному процесі виступає як старший товариш, який розуміє потреби та враховує, по можливості, інтереси дітей, турбується про їхній інтелектуальний, моральний та духовний розвиток, зацікавлює їх процесом навчальної та позакласної роботи, радиться з ними, як краще організувати шкільне життя.

Центральною ланкою будь-якої педагогічної системи є мета виховання дитячої особистості. Педагогічна мета відтворює у собі філософські, економічні, політичні, моральні, правові, естетичні,

біологічні уявлення про досконалу людину та її призначення у житті суспільства.

Підготовка та діяльність учителя щодо формування педагогічної майстерності залежить від розвитку в особистості вчителя педагогічного мислення. Педагогічне мислення формується як професійна мислена здатність вихователя, котра допомагає обдумувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії та концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо, ефективно здійснювати виховання та навчання дітей.

Наукове педагогічне мислення функціонує на основі законів діалектики. Воно розглядає педагогічні факти, ситуації, явища, події з позиції саморозвитку, саморуху, зумовленого зовнішніми обставинами та спонтанними стимулами життєдіяльності дітей.

Педагогічні стосунки, поведінку дітей необхідно розглядати у взаємозв'язку і взаємодії з навколишнім соціальним життям. Суб'єкти соціального середовища, засоби інформації здебільшого маніпулюють свідомістю дитини та її поведінкою. Характер та спрямованість особистості дитини можна глибше зрозуміти в контексті колективних стосунків, безпосереднього середовища існування, а також беручи до уваги її цінну особистість та індивідуальність.

Критерії та параметри науково-педагогічного мислення:

- здатність аналізувати виховні явища та факти в їхній цілісності, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- здатність простежувати генезис співвідношення педагогічних взаємодій та впливів;
- здатність співвідносити педагогічні дії з метою та результатами навчання та виховання;
- здатність використовувати в педагогічній практиці всі типи та способи мислення;
- здатність здійснювати в єдності аналіз та синтез педагогічних явищ, розрізняти педагогічну істину та похибку;
- здатність у педагогічній теорії та практиці рухатися від абстрактного /ідеї/ до конкретного – педагогічної ситуації і мислено рухатися у зворотному напрямку;
- здатність відмовлятися /заперечувати/ від тих шаблонів і стереотипів, що склалися, шукати й знаходити нові оцінки, узагальнення, підходи, дії;
- здатність використовувати теорію та нові ідеї у практичному, творчому пошуці;
- здатність ефективно застосовувати логіку фактів та переконливу аргументацію у діалозі з дітьми;
- здатність виявляти гнучкість та оперативність мислення;
- здатність зіставляти тактичні та стратегічні дії [6, 20–21].

Педагогічне мислення за своєю суттю специфічне, діалектичне, аналітичне, інтегративне, діалогічне. Поза логікою педагогічного мислення неможлива педагогічно грамотна взаємодія з дітьми та ефективна організація педагогічного процесу.

Тому, визначаючи зміст роботи з учителями над формуванням їхньої педагогічної майстерності, слід ураховувати:

- соціально-історичну зумовленість змісту освіти школярів;
- зрослу роль системи народної освіти в підготовці молоді до життя, праці, виховання свідомих і творчих громадян;
- подальший розвиток науки та необхідність практичного впровадження її результатів у педагогічний процес;
- підвищення рівня загального розвитку дітей, їхньої інформованості, зростання інтересу до суспільно-політичних явищ і процесів.

Зміст освіти вчителів охоплює не тільки знання вивченого матеріалу, а й характер навчальної діяльності, оскільки результати впливу залежать від того, що вивчається і як вивчається. При цьому зміст освіти визначається як триєдиний цілісний процес освіти особистості – засвоєння досвіду, виховання й розвитку. Тому основними його компонентами є**:** знання, способи діяльності, які містять вироблення навичок і умінь, та досвід творчої діяльності. До цього переліку педагоги також вносять досвід емоційно-вольового ставлення до світу й один до одного.

З урахуванням досліджень проблеми можна виокремити такі компоненти змісту освіти вчителів з підвищення їхньої педагогічної майстерності: система знань, система інтелектуальних і практичних умінь та навичок, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних стосунків.

Головним компонентом змісту є знання. Без знань неможлива діяльність людини, а вчителя – тим паче. Та оскільки людством нагромаджена велика кількість знань, у тому числі з педагогіки, психології, окремих методик, тому важливо озброїти вчителя тією частиною знань, яка була б достатньо вагомою, суспільно важливою, практично застосованою у педагогічній діяльності. При цьому необхідно враховувати, що викладений у навчальних програмах зміст предметів, які читаються в школі, в умовах науково-технічної революції та суспільного розвитку неодмінно застарів. Тому одним з головних напрямів удосконалення знань є приведення змісту освіти у відповідність з останніми досягненнями науки, культури, передового педагогічного досвіду.

Визначаючи обсяг знань, необхідних учителеві для вдосконалення його педагогічної майстерності, слід ураховувати актуальність і злободенність проблеми чи питання, які вивчатимуться; рівень їхньої наукової розробленості й практичного розв'язання в педагогічній діяльності; можливість і педагогічну доцільність реалізації основних положень в умовах певного регіону, конкретного педагогічного колективу.

Другим компонентом змісту освіти є способи діяльності вчителя, вироблення нових й оновлення

тих інтелектуальних і практичних умінь та навичок, які вже існують. Учитель повинен сам оволодівати загальнопедагогічними навичками й уміннями, а також навчитися виробляти їх в учнів (вміння складати тези, план, виділяти головне, аналізувати факти чи явища, порівнювати, аргументувати, робити висновки та ін.).

Третій компонент змісту освіти – досвід творчої діяльності, який передбачає не лише засвоєння певних знань, оволодіння певними вміннями та навичками, а й осмислення і дослідження пізнаного, творче використання його на практиці.

Організовуючи з учителями роботу з підвищення їхньої педагогічної майстерності, необхідно враховувати, що успіх справи багато в чому залежить від того, наскільки вчитель зможе організувати свою діяльність разом з учнями, навчиться сам і навчить школярів шукати, досліджувати.

Творча діяльність має особливе значення під час вивчення й практичного використання передового педагогічного досвіду, творчого його переосмислення та перевірки ефективності у своїй діяльності.

Четвертий компонент змісту – досвід емоційно-ціннісних відношень, який передбачає: широту й системність знань, поєднаних з культурою мислення; емоційну стабільність, спілкування з учнями, любов до свого фаху, до свого предмета, вміння емоційно й успішно донести до кожного школяра глибокий зміст того, що вивчається, зміст пізнання й осмислення пізнаного.

Тому процес удосконалення змісту діяльності, спрямованої на формування педагогічної майстерності, охоплює декілька напрямів:

- визначення питання, яке потребує глибокого вивчення, тобто визначення конкретної найактуальнішої проблеми;
- наявність певних знань для вивчення проблеми, їхня мобілізація, поповнення й оновлення з урахуванням нового;
- визначення на цій основі проблеми, яка має бути в центрі уваги вивчення вчителем чи групою учителів;
- організація спостереження, проведення педагогічного експерименту для перевірки й поглибленого вивчення проблеми, дослідження її ефективності;
- оформлення результатів творчих пошуків у вигляді висновків і конкретних пропозицій з тієї чи іншої форми навчання, перевірка й упровадження результатів роботи через постановку додаткових завдань, запитань.

Вивчаючи досвід учителів-новаторів, доцільно звернути увагу не лише на його змістовий, а й операційний (технологічний) бік, наслідувати високу культуру особистості, способи мотивації, комунікації. Процес формування педагогічної майстерності є оптимальним, якщо конкретизуються всі його складові відповідно до реальних умов: можливостей особистості, інформаційних, часових, матеріальних, морально-психологічних та інших умов. Непридатність сучасної системи підвищення кваліфікації полягає саме в порушенні цих вимог. Те саме стосується й багатьох методичних рекомендацій, якщо в них не вказано умов роботи, межі ефективного застосування того чи іншого методу, форми тощо. Слід мати на увазі, що поняття оптимізації не є абсолютним: те, що оптимально для одних умов, є неоптимальним для інших. Наприклад, можна запланувати в усіх групах провести заняття методом «мозкової атаки». Але таке завдання нереальне, тому що не відповідає різним можливостям учителів. Отже, в цьому питанні ми прямо виходимо на принцип диференціації навчання вчителів.

Організовуючи роботу з учителями, скажімо, з вивчення передового досвіду, зважимо й на рівень інформованості, наявний час, матеріальне обладнання, зовнішні умови тощо.

У змісті методичної роботи з учителями треба завжди виділяти головне, істотне для групи вчителів з певним рівнем педагогічної майстерності. Якщо вчителі освоюють педагогічний досвід, у ньому слід підкреслити провідну ідею, основні поняття, показати зв'язок такого досвіду із закономірностями навчально-виховного процесу, з педагогічними теоріями.

Обираючи методи навчання вчителів залежно від умов, слід співвідносити їх меті роботи, мірі підготовки саме відповідної групи вчителів. Скажімо, ділова гра застосовується для розвитку самостійності, творчих здібностей учителя, але вимагає досить глибоких знань теорії і практики навчання й виховання учнів. Якщо основним завданням є поповнення знань учителя фактичною інформацією, панівною виступає група репродуктивних методів (лекція, розповідь учителя-майстра, самостійна робота слухачів над посібниками, матеріалами педагогічної, періодики). Аналогічно обираються й форми підвищення педагогічної майстерності. Спроби взяти певний ефективний метод роботи як абсолют і працювати за ним у будь-якій аудиторії приречені на невдачу.

Ефективність різних методів і форм підвищення педагогічної майстерності може оцінюватися двома способами: теоретичним й емпіричним. Теоретична оцінка здійснюється на основі таблиці порівняльної ефективності методів і форм підвищення кваліфікації вчителя. Емпіричний спосіб передбачає безпосередню практику застосування тих чи інших форм і методів з корекцією на результат. Ідеальним є поєднання обох методів.

Оптимальність процесу підвищення майстерності вчителя потребує економного витрачання часу, зусиль, засобів. У цілому ж раціональна побудова діяльності вчителя й керівника школи вимагає застосування технології наукової організації праці.

Загалом педагогічна майстерність грунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Звідси на сучасному етапі реформування освіти школі потрібен такий учитель, який:

- вбачає у кожному своєму учневі не просто об'єкт педагогічного впливу, а самостійну особистість, що постійно перебуває у розвиткові, пошуці, постійно самоутверджується;
- вміє об'єктивно сприймати факти і працювати з ними, долаючи власні стереотипи;
- навчився орієнтуватися в будь-якій ситуації, вміє знаходити оптимальне рішення, передбачати прямі й опосередковані наслідки впливу;
- здатен долати деструктивний вплив зовнішніх факторів на розвиток власної особистості та їхній вплив на особистість учня;
- уміє дозувати міру свого втручання в особисте життя учня (реальна безпосередня допомога, підтримка, вказання способів розв'язання);
- здатен оптимально розподіляти свою активність, турботу серед усіх учнів класу;
- може безболісно адаптуватися, варіативно діяти у світі, що постійно змінюється, при цьому перетворюючи світ на краще;
- свою справу робить надійно, працює з повною віддачею, спрямовує цю діяльність на продуктивний результат.

Отже, процес підвищення педагогічної майстерності вчителів повинен розкривати головні напрями перебудови народної освіти на сучасному етапі й давати можливість учителям знайти відповіді на гострі питання сучасної школи. Це означає, що підвищення кваліфікації й удосконалення педагогічної майстерності вчителів передбачає, по-перше, повторення, поглиблення й засвоєння нових знань, умінь та навичок із загальної педагогіки, психології конкретного навчального предмета; по-друге, засвоєння й творче осмислення ідей передового педагогічного досвіду; по-третє, підвищення загального розвитку особистості педагога, його культурного й загальноосвітнього рівнів. Адже коли педагог не володіє належним рівнем майстерності, не реалізовує особистісну спрямованість на учня як суб'єкта діяльності, його робота не ґрунтується на співпраці зі школярем, то ніякі інтеграційні процеси розвитку освіти, процес реформування її системи не будуть реалізовані повною мірою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії // Науково-практичний журнал. – 2002. – № 1. – С. 6–14.

2.Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенствованию. – М.: Просвещение, 1990. – 117 с.

3.Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К., 1992.

4.Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

5.Профессиональная деятельность молодого учителя / За ред. Варшавского С.Г., Лесохиной Л.И. и др. – М., 1982.

6.Радул В.В. Радул О.С. Вступ до педагогічної діяльності: Навч.-методич. посібник для студ. педаг. інс-тів. – Кіровоград: КДПУ, 1994. – 66 с.

7.Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Навчальний опсібник. – К.: Видав.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2000. – Ч.І. – 217 с.

8.Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ. – 1994. – 112 с.

9.Шлях до майстерності / За ред. В.Ф.Паламарчук. – К.: Освіта, 1995.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: творче самовиявлення особистості педагога; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ ТА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Віталій Кравцов

У статті робиться спроба порівняльного аналізу розвитку ідеї природовідповідного виховання у творах мислителів стародавнього світу, класичного та пізнього середньовіччя.

The attempt of benchmark analysis of development of idea of natural education is done in article in making the thinkers of ancient world, classical and late muddle ageless.

На початку нового тисячоліття перед українською освітою постали завдання реформування відповідно до принципів демократизму, гуманізму, створення можливостей для самореалізації кожної особистості, екологізму людської життєдіяльності. Крім того, на неї покладена функція генерувати суспільний розвиток, активно сприяти формуванню в українців світоглядних переконань, нової соціальної свідомості.

Відтак, в останній час пріоритетного значення в організації виховного процесу набуває реалізація принципу природовідповідності – вимога враховувати при навчанні й вихованні багатогранну природу дитини, її анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні, національні та інші особливості.

Крім того, загострення екологічної кризи вимагає нагальної перебудови культури ставлення до природи, що зумовлює перегляд ієрархії цінностей в освіті в контексті нового екологічного гуманізму й визначає сучасне розуміння природовідповідного виховання як організованої взаємодії у системі "людина – природа – суспільство".

Проте, враховуючи довготривале нехтування ідеї природовідповідного виховання у вітчизняній педагогіці та практичну несформованість цінностей ноосферного співіснування соціокультурного середовища з біосферою у масовій свідомості, доцільним є звернення до витоків подібних поглядів в історії педагогіки.

Попередньо слід відзначити, що розвиток ідеї природовідповідного виховання в історії педагогічної думки мав пряму залежність від способу розглядання проблеми людини у філософії, яка в свою чергу тісно пов'язана з проблемою "природа й суспільство". При цьому погляди на природу людини та взаємини людини й природи перебували в діалектичному взаємозв'язку з світоглядною оцінкою взаємодії людини й навколишнього середовища. Отже, філософія звичайно визначається як теоретично-рефлексійна основа аналізу й подальшого розвитку світогляду. З виникненням філософії стихійно-інтуїтивні процеси впливу на діяльність людини та на її розвиток набувають все усвідомленішого й цілеспрямованішого характеру, що значно прискорює темпи цього розвитку. Тому Гегель називав філософію духовною квінтесенцією епохи. Але саме світогляд зумовлює у кожній конкретній ситуації вибір з різних можливостей однієї певної діяльності людини чи групи людей. Відтак, основне завдання філософії – у розробці нових ідей, відповідних їм систем, які повинні стати загальнотеоретичною основою світогляду, призвести при цьому до поліпшення життя людства. Але тільки завдячуючи певним педагогічним методикам філософські ідеї здобувають ті дидактико-технологічні механізми, за допомогою яких вони перетворюються у конкретний світогляд і конкретну форму культури кожної окремої людини [6, 11–13]. Тому не дивно, що відомі філософи створювали педагогічні концепції, а практично кожний видатний педагог був прихильником якоїсь конкретної філософської моделі. Тому, висвітлюючи еволюцію ідей природовідповідного виховання, слід враховувати притаманні тій чи іншій історичній епосі панівні погляди на співвідношення природного й соціального в людині, на взаємини людини й природи і, відповідно, на мету, завдання та способи організації освіти.

Наразі необхідно наголосити на розмаїтті визначення в історії філософії поняття "природа", котра в широкому значенні розуміється як "все суще у безмежній різноманітні своїх виявів", у вузькому – як "природне середовище" [11, 368].

Спираючись на останні дослідження з соціоекології, умовно виокремимо кілька стадій взаємин людини й природи. На першій, найдавнішій, до появи держави, відбувався процес виділення людини з природного середовища. Її вплив на природу був мінімальним, а залежність дуже сильною. Тому метою виховання у первісному суспільстві було пізнання дитиною навколишнього світу, розвиток її природних, передусім фізичних здібностей, оволодіння навичками й уміннями, необхідними для найпростішого існування. Природа сприймалась первісною людиною як комплекс одухотворених істот, наділених людськими й надлюдськими властивостями, якими можна керувати та оволодівати за допомогою магічних і практичних дій. Первісне виховання готувало всіх однаково до повсякденного життя, оскільки грунтувалося на общинному суспільному устрої.

З розвитком продуктивності праці, особливо з переходом від привласнювального типу господарства (мисливства, збиральництва) до виробництва (землеробство, скотарство) перед людством постала проблема необхідності узгоджувати свою діяльність з природничими циклами. Паралельно ускладнення людського суспільства потребувало нагромадження і передачу молодшим поколінням інформації про навколишній світ. У цей час зароджується подвійне ставлення людства до природи, тенденції якого зберігаються і в наші дні. З одного боку, поступово формувалося утилітарно-прагматичне ставлення до природи як джерела та об'єкта людської діяльності, з іншого – відбувалося обожнювання природних сил, які виступали носіями вищої, абсолютної мудрості, гармонії, краси й універсальних законів буття.

Друга тенденція знайшла своє відображення у міфології. Вияви того, як багато означав для наших предків культ сонця, дощу (головних стихій природи) ми знаходимо у працях М. І. Костомарова , Б. А. Рибакова та інших. При цьому верховне небесне божество , яке перебуває в повітрі й стає носієм та першопричиною життя, є конкретним утіленням єдності людини й природи. Ця ж тенденція простежується і у давньогрецькій міфології [10] та знаходить своє вираження в антропоморфності богів архаїчного та класичного періодів при збереженні їхньої природної сутності макрокосмічного походження.

Наступний період стосунків людини з природою пов'язаний з епохою аграрних цивілізацій стародавнього світу й Середньовіччя. Антропогенний вплив на природу в цей час значно посилився. Разом із тим поява перших держав Стародавнього Сходу привела до усвідомлення виховання і навчання як особливих сфер суспільної діяльності. Виникнення писемності прискорило цей процес. В умовах різкого підвищення суспільних вимог до освіти на перший план виходили питання соціалізації і набуття учнями конкретних умінь і навичок. Ідея людської індивідуальності була розвинена вкрай слабко [3, 13]. Проте саме тут ми знаходимо перші ідеї природовідповідного виховання. Так, у Стародавній Індії вважали, що кожен повинен розвивати свої моральні, розумові й фізичні якості відповідно до вимог своєї

касти. При цьому слід ураховувати, що стародавні індійці були переконані у наявності наданих при народженні особливих природних властивостей залежно від кастової належності. Ще більше пов'язував виховання з вивченням і самовдосконаленням власної духовної природи (душі) кожної людини буддизм, який відкинув принцип нерівності каст, проголосив рівність людей при народженні [3, 14–15].

Подальшого розвитку ідея врахування природи людини у вихованні набула в Стародавньому Китаї, в конфуціанстві. Конфуцій розглядав виховання як важливий фактор людського буття, основу суспільного добробуту. Він уперше на Сході пов'язував природне й суспільне у вихованні і вважав саме природу людини визначальною передумовою для формування ідеальної особистості (головної мети виховання): "Здатність людини до навчання пояснюється тим, що за своєю природою людина добра" [12, 88]. Розвиваючи цю ідею, китайський філософ відзначав неоднаковість природних здібностей у різних людей і наголошував на необхідності всебічного розвитку учнів з високим рівнем природжених здібностей. Звичайно, така гіперболізація спадковості обмежувала роль виховних впливів, проте педагогічний трактат Конфуція "Лунь Юй" мав велику популярність у Китаї і вплинув на подальшу історію педагогічної теорії в регіоні.

У той же час уже перші відомі філософи стародавньої Греції (Фалес, Анаксимандр, Анаксагор) прагнули пізнати першооснову всього сущого, існування якої об'єднує всі явища реального світу, відшукати основний закон, за яким розвивається світ. Носієм такого закону вони вважали природу, яка виступає вершиною краси й доцільності, мірилом мудрості. На думку античних філософів, організація індивідуального й суспільного життя відповідно до законів природи є найбільш доцільною, істинною і бажаною. Звідси – збільшення ролі природних начал у самій людині, культ тіла, фізичної сили, які були провідними не тільки в освіті, а й у повсякденному житті, культурі античного світу. Проте стародавні грецькі філософи намагалися реалізувати свої погляди про ідеальне суспільство у власних теоріях освіти. Так, відомий учений Піфагор одним з перших проголосив ідею добровільного навчання і проводив перед заняттями прогулянки на природі, щоб "упорядкувати й гармонізувати свідомість" [3, 41]. Таким чином, він першим інтуїтивно використав органічну близькість людини й природи при створенні умов для навчального процесу.

Багато уваги проблемам виховання приділяв також Демокріт. Він був переконаний, що формує і змінює людину вихователь, але його руками діє природа, бо людина є її часткою – "мікрокосмом". Отже, процес виховання перетворює природу людини: "гарними людьми стають скоріше від вправ, аніж від природи … виховання перебудовує людину і створює (їй другу) природу" [12, 92], – вважав творець атомістичної теорії, проповідуючи разом із тим ідею примусу у навчанні. На відміну від Демокріта, Зенон у своєму трактаті "Про людську природу" вбачав кінцеву мету людини в житті відповідно до природи, яка веде людей до доброчинності. Його думки розвивав Діоген Лаертський: "Жити доброчинно – це значить те ж, що жити з досвіду всього, що відбувається в природі, тому наша природа є лише частина цілого. Відтак, кінцева мета визначається як життя, котре відповідає природі (як нашій природі, так і природі цілого), життя, в якому ми утримаємося від усього, що заборонено загальним законом" [4, 295–296]. Звичайно, такі погляди надто обмежували людську діяльність, започаткували напрям антипрогресизму.

На відміну від попередників, Сократ уважав, що світ природи людина пізнати не може, тому повинна досліджувати власну природу. Проголосивши, що людина має розумну свідомість, спрямовану до добра та істини, Сократ став основоположником вчення про добру природу людини [3, 43], обґрунтувавши необхідність реалізувати природні здібності людини в освіті. Його учень Платон, автор ідеалістичної теорії світового устрою, вважав за потрібне враховувати внутрішні протиріччя природи людини, яка складається з ідеальної душі й матеріального тіла, що в свою чергу обмежує освіту – шлях сходження до світу ідей. Тому в трактаті "Держава" він наголошував на необхідності гармонійного поєднання фізичного й духовного, а в трактаті "Закони", виходячи із соціальних функцій виховання, обґрунтував "свободу покликання" (ідею розвитку індивідуальних здібностей учнів) [8]. Нарешті Арістотель, на відміну від Платона, в основу пізнання поклав чуттєвий досвід. Людину Арістотель уважав єдністю природного й соціального, виокремлюючи при цьому три види душі: рослинну, тваринну й розумну. А оскільки природа тісно пов'язала ці види душі, то у вихованні треба діяти природовідповідно, поєднуючи фізичне, моральне й розумове виховання. Взагалі в праці Арістотеля "Політика" ми знаходимо гнучку позицію щодо природи людини. З одного боку, твердження, що від гарних батьків може бути тільки гарне потомство, з іншого – визнання того, що природа часто цього досягти не може. Тому природа наділила здібностями людей у різній мірі. Відтак, виховувати треба лише дітей, у яких фізична й психологічна природа перебувають у найкращому стані. З особливостями природних здібностей Арістотель пов'язував і соціальний устрій сучасного йому суспільства (поділ на рабів, вільних і політиків) [12, 168].

Своєрідного продовження ідеї стародавніх грецьких мислителів знайшли в давньоримській філософії, особливо у творчості стоїків: Сенеки, Епіктета, Марка Аврелія. Вони велику увагу приділяли вивченню природи людини, розуміючи її як органічну єдність двох природ – фізичної і духовної. Причому саме духовність, яка за своєю природою походить від божества, вони вважали справжньою сутністю людини. Тому мету людського буття вони вбачали в житті, відповідному до законів природи. Про це влучно висловився Сенека: "Жити щасливо й жити відповідно

до природи – одне й те ж" [7, 208]. Саме природа, на думку стоїків, викликає у людини потяг до корисного й прекрасного. Але природа людської духовності далека від гармонії з абсолютною природою (божеством), тому мета виховання – вдосконалювати власну природу людини. "Від пут тілесних природа звільняє смертю, як від бідності – багатством, але від пут духовних однією доброчинністю – знанням, умінням і працею", – писав Епіктет [9, 252]. В інших його словах: "дух людини за своєю потребою має потребу в удосконаленні та розвитку, які досягаються наполегливою працею над самим собою" [9, 216], – ми знаходимо обґрунтування необхідності самовдосконалення і самовиховання як природної потреби людини й вищого прояву виховання.

Слід відзначити, що, незважаючи на значну кількість теорій та окремі розбіжності в трактуванні природи людини та необхідності природовідповідного виховання, в цілому для античності була характерна віра у "золотий вік" – час, коли людство жило в гармонії з природою, і, як наслідок, панували рівність і щастя. Саме забуття одвічних природних законів, нехтування ними при вихованні вважались джерелом усіх суспільних негараздів. Проте криза античної цивілізації відбилась на ставленні до природи. Отже, у Середньовіччі традиції античної філософії і педагогіки повністю заперечувалися. Але забуті на певний час у Європі вони знайшли своє продовження на Сході, де пошуки взаємовпливу людини й природи продовжували мислителі Центральної Азії: Давані, Фарабі, Ібн-Рушт [1], китайський філософ Чжу Сі.

У Європі в цей час панує релігійне світосприйняття, яке ігнорувало природу, вважаючи її власністю людини, що створена Богом для її потреб. Мінерали, рослини, тварини й людина розглядались як абсолютно ізольовані, нічим не пов'язані об'єкти, продукт "божого промислу". Тому, на панівні позиції в педагогіці вийшла схоластика, яка подолала гуманістичні традиції античності. Ставлячи за мету виховання спасіння людської душі, педагоги Середньовіччя і початку нового часу вважали природу людини гріховною, а відтак сенс освіти вони вбачали в придушенні природного в людині, в насильницькому прищепленні системи основних знань і моральних цінностей, притаманних тодішній цивілізації. Звідси – значне поширення тілесних покарань, "культ різки" в тогочасних освітніх закладах. Але навіть тоді ми знаходимо думки про необхідність враховувати у вихованні природні особливості, специфічні риси характеру учнів, як, наприклад, у вихователя дітей французького короля, педагога XIII століття Вінсента де Баве. Проте такі думки були поодинокими й суттєвого впливу не мали.

Рішучий протест проти такої постановки освіти ми знаходимо у творчості мислителів епохи Відродження, яка почалася з категоричного заперечення середньовічної схоластики й посилення уваги до досягнень античної науки і філософії. Своєрідний синтез учень Арістотеля, Епікура та Лукреція став основою філософії пантеїзму в XV–XVII ст. Пантеїстична концепція взаємин людини й природи розвивалася такими вченими, як Галілей, Джордано Бруно, Леонардо да Вінчі, Нікола Кузанський, Коперник. Неуможливлюючи ролі Бога у створенні людини і всесвіту, вони надавали людині функцій активної дійової істоти, здатної перетворювати світ. Нові умови економічного життя вимагали збільшення знань про навколишній світ, і, навпаки, збільшення цих знань зумовило переоцінку взаємин людини й природи. Загалом, якщо середньовіччя протиставляло небесне життя земному, а духовне начало природному, то Відродження прагнуло реабілітувати земне життя людини та її природні начала. Тому провідною рисою культури Відродження була увага до людської особи, ідея гуманізму як прагнення до людяності, до створення гідних людини умов життя, як створення умов для її всебічного розвитку. Саме з цього часу поняття "гуманізм" тісно пов'язане з повагою до людини, її духовної і природної сутності. Гуманістичний рух формував новий світогляд, стрижнем якого було усвідомлення величі та безмежних можливостей людини. Людина постає як центр світу, головний предмет уваги й наукового пізнання. Але гуманізм не просто зробив людину головним предметом і метою науки, він виробив принципово нове розуміння людини, вважаючи її за найвищу цінність, підносячи над усіма живими створіннями. Вона – найпрекрасніша, найшляхетніша, наймудріша й найсильніша істота [2, 14–15]. Слід наголосити на невипадковості нашої уваги до Ренесансу. Адже ідея антропоцентризму, започаткована гуманізмом Відродження, стала основою світоглядних переконань про необхідність повного підкорення природи інтересам людини, головною засадою формування масової природоспоживацької свідомості, які були панівними в науці до 60–70-х рр. XX ст., певною мірою стали ідеологічними засадами формування техногенної цивілізації.

Проте метою перших гуманістів була боротьба з церковними догмами, реабілітація античного тлумачення людини як природної істоти. Тому вже в творчості одного із засновників Відродження великого поета й мислителя Данте Аліг'єрі ми знаходимо нове трактування природи людини як поєднання божественних і людських начал, а також протест проти аскетичного заперечення земного життя [2, 16]. Свого продовження ці погляди знайшли у творчості Франческо Петрарки, який сформулював одну з головних гуманістичних ідей – необхідність пізнання природи людини. Людина, на думку Петрарки, посідає найвище місце серед інших створінь, бо перевершує їх завдяки розуму, який надається їй не за походженням, а через освіту [2, с. 17]. Значним внеском у розвиток розуміння природи людини стала творчість італійського гуманіста Лоренцо Валла. Розвиваючи погляди римських філософів-епікурейців, Валла в основу своєї етики покладав принцип насолоди, який виводить із самої природи людини. Цей принцип по-

лягає у її прагненні до самозбереження. Насолода – це мета, до якої прагне кожна людина відповідно до своєї природи. А оскільки природа не може бути причиною вади, все, що вона створила святе й варте похвали. Сама природа надала людині почуття і здатність до насолоди, тому людина не повинна діяти всупереч цій природі [5]. Отже, Лоренцо Валла не тільки реабілітував чуттєву природу людини, але й відродив античну ідею природовідповідного життя.

Ідеї перших гуманістів були розвинені Томасом Мором, Томазо Кампанеллою, Франсуа Рабле, які не тільки підтримали ідею життя відповідно до природних потреб людини, але й запропонували власні теорії освіти, засновані на ідеї природовідповідності. У своїх творах вони показали нові системи виховання, мета яких – сформувати в учнів основи нового, гуманістичного світогляду. Так, Т. Мор, обґрунтовуючи необхідність нової організації праці, особливого значення надавав фізичній праці, вважаючи її найбільш відповідною природі людини й такою, що розвиває та облагороджує її (цю природу). Серед земних радощів життя на першому місці в Мора – здоров'я, якого можна досягти в житті згідно з природою. Також за вищими природними законами будувалося життя у творі Т. Кампанелли, про що свідчить його назва "Місто Сонця". Продовжуючи античні традиції, Кампанелла вважав поліпшення "природи людей" за допомогою природовідповідної освіти запорукою суспільного блага. Релігію він розглядав як "закон природи", порівнюючи сонце й природу з верховним божеством. Відповідно до подібних пантеїстичних поглядів багато уваги заняттям на природі (біля джерела знань і мудрості) пропонував приділяти Ф. Рабле, який закликав використовувати спілкування учнів з природою і як засіб активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Певного узагальнення ідея природовідповідності в епоху Відродження набула у творчості французького філософа-гуманіста Мішеля Монтеня. У своїх "Дослідах" він проголосив людину найвищою цінністю. Але гуманізм Монтеня – натуралістичного характеру: людина є часткою природи і мусить підкорятися її вимогам. Звичайно, таке трактування людини значно обмежувало її діяльність, проте заслуга Монтеня – у визнанні природної індивідуальності дитини, її природної чистоти. Відтак, шлях освіти французький гуманіст бачив у дослідженні навколишнього світу, в природовідповідному вихованні.

Проте справжнім вираженням та узагальненням ідей мислителів епохи Відродження в освітній теорії і практиці стала педагогічна концепція Яна Амоса Коменського. Він був першим педагогом, який послідовно науково обґрунтував принцип природовідповідності виховання. Продовжуючи традиції натурфілософії, започатковані М. Кузанським, Дж. Бруно [2, 58–75], видатний учений-педагог розглядав людину як "мікрокосм" – частину безмежної і вічної природи. Такий погляд призвів до визнання особливих закономірностей розвитку особистості, тісно пов'язаних із законами природи. Природне в людині, вважав Я. А. Коменський, має характер самодіяльної і саморухомої сили. Виходячи з цього, він сформулював принцип самостійності вихованця в осмисленні та освоєнні навколишнього світу. Принцип природовідповідності в Коменського мав гуманістичне підґрунтя і був заснований на визнанні природної рівності людей. Тому, не відкидаючи природних задатків, Коменський наголошував, що люди, наділені однаковою природою, однаково потребують розумового й морального розвитку. Шлях реалізації природних задатків чеський педагог убачав у діяльності й визначив таку послідовність: спочатку через розвиток чуттєвої сфери діти повинні ознайомитися з предметами та явищами, що їх оточують потім засвоїти образи навколишнього світу, і, нарешті, навчитися активно діяти за допомогою руки й мови, спираючись на здобуті знання, вміння, навички.

Принцип природовідповідності набув послідовного вираження в дидактиці Я. А. Коменського, в так званому природничому методі освіти, який забезпечував співвідношення природних і педагогічних закономірностей. Звернемося до праці Коменського "Вихід з шкільних лабіринтів". Тут розглянуті чотири стадії навчання, що ґрунтуються на єдності законів природи й виховання: перша – автопсія (самостійне спостереження), друга – автопраксія (самостійне здійснення), третя – автохресія (використання набутих знань, умінь, навичок у нових обставинах), четверта – автолексія (вміння самостійно викладати результати своєї діяльності). Отже, принцип природовідповідності в Коменського будувався, з одного боку, на визнанні спорідненості людини й природи, з іншого – на необхідності вивчати природні особливості учнів, створювати умови для їхнього саморозвитку. Слід наголосити, що трактування принципу природовідповідності Я. А. Коменським відповідало ідеям гуманізму та антропоцентризму, а в педагогіці набуло класичного характеру, активно використовувалось у практичній роботі педагогами в XVIII–XX ст.

Проте подальший розвиток продуктивних сил суспільства спричинив певні зміни в поглядах на взаємини людини й природи. Матеріальний світ почали розглядати як суму окремих явищ та процесів. Тому для нових, аналітичних поглядів на природу було характерним її бачення як об'єкта пізнання і необмеженої експансії людини, стало ідеологічною основою формування глобальної екологічної кризи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Абдираїмова Р. Педагогічні погляди філософів Центральної Азії //Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 47–50.

2.Гусєв В. І. Історія західноєвропейської філософії XV–XVII ст. Курс лекцій: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.

3.Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Уч. пособие для вузов. – М.: ИНФРА, 1998. – 272 с.

4.Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1986. – 570 с.

5.Лоренцо Валла. Об истинном и ложном благе. О свободе воли. – М.: Мысль, 1974. – 349 с.

6.Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Магістр–S, 1996. – 256 с.

7.Перекличка веков: Размышления, суждения, высказывания / Сост. В. Г. Носков. – М.: Мысль, 1990. – 443 с.

8. Платон. Государство. Законы. Политик. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.

9.Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – М.: Республика, 1995. – 463 с.

10.Тахо-Годи А. А. Греческая мифология. – М.: Искусство, 1989. – 304 с.

11.Философская энциклопедия: В 10 т. / Ред. Ф. В. Константинова. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – Т. 4–5.

12.Читанка з історії філософії: У 6 кн. / Ред. Г. І. Волинка. – К.: Довіра, 1992. – Кн. 1 – 206 с., кн. 6 – 210 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира *Винниченка.*

Коло наукових інтересів: розвиток ідеї природовідповідного виховання в історії педагогіки, творча спадщина В.О. Сухомлинського.

Стаття надійшла до редакції 15.11.02.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТИЛІВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ ЯК ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Наталя Кушнір

У статті робиться спроба аналізу та зіставлення основних парадигм міжособистісної взаємодії із стилями управління педагогічним процесом.

The author makes an attempt to analyze and compare the basic paradigms of interpersonal interactivity with the styles of ruling of the pedagogical process.

Навчання неможливе без одночасної діяльності викладача й тих, кого навчають, без їхньої дидактичної взаємодії, без діалогу. В психології такою взаємодією уважається спілкування, що поряд із працею та пізнанням є фактором формування особистості студента, розвитком його свідомості та самосвідомості, мотиваційно-ціннісної та когнітивної сфер, духовної культури та моральної відповідальності. Те, як і з ким спілкується індивід, значно допомагає досліджувати самого індивіда та його життєдіяльність.

Б.Г.Ананьєв покладав в основу розвитку людини саме спілкування. Для педагогіки значущим є вміле поєднання пізнання, спілкування і праці як основних особистіснотворних умов, так і умов для успішного функціонування навчально-виховного процесу, для всебічного розвитку й духовного збагачення особистості.

Демократизація та гуманізація освіти вимагають відповідного соціально-психологічного забезпечення педагогічного процесу, його побудови в дусі діалогу, співробітництва, самокритики, рефлексії та емпатії. Тому закономірно, що проблема стилів педагогічного спілкування є об'єктом досліджень багатьох науковців як минулого століття, так і сучасності.

Початок вивчення стилів педагогічного спілкування було покладено в 30-ті рр. XX століття дослідженнями К.Левіна ефективності різних стилів керівництва: демократичного, авторитарного й стилю невтручання. Ця класифікація набула значного поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст досліджень стилів педагогічного спілкування (О.О.Андреєв, Р.Бернс, К.Бірт, О.О.Бодальов, О.О.Леонтьєв, Н.Ф.Маслова та ін.). В.М.Галузяк зазначає, що стилем педагогічного спілкування в руслі цієї теоретичної традиції найчастіше визначають характерну, типову для вчителя систему педагогічних прийомів та засобів впливу на поведінку учнів [2].

Проблема ефективності стилів педагогічного спілкування не має однозначного розв'язання, оскільки діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного стилю до твердження про принципову відсутність єдиного універсально ефективного стилю педагогічного спілкування. Так, Р.Бернс виділяє авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва [1].

А.В.Петровський виокремив дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану [4].

Наявність авторитету – одна з основних умов успішного керівництва людьми, високої організації їхньої спільної діяльності. Для педагога авторитет – „ духовна влада над свідомістю вихованців " [5]. Педагогічний авторитет виникає у міру професійних та моральнісних достоїнств і полягає у вольовому впливі на вихованців.

Авторитет (від лат. – достоїнство, сила, влада, вплив) педагога залежить від усього комплексу його особистісних і професійних якостей і ставлення його до громадських обов'язків.

Авторитет набувається не якими-небудь штучними засобами, а всім життям педагога, його повсякденною поведінкою, вчинками, взаєминами між ним та навколішнім світом.

Якщо говорити про складові авторитету, то можна згадати безліч позитивних рис, як-то: бездоганне знання свого предмета й методики викладання, серйозне ставлення до свого фахового вдосконалення і постійне наукове зростання, загальна ерудиція, педагогічний такт, співчуття та повага до учнів, готовність прийти їм на допомогу. Але особливу роль відіграє вміння вчителя будувати свої стосунки з учнями на основі доброзичливості, відкритості, любові, розуміння, небайдужості. Тільки в атмосфері добра й любові до дитини виховання досягатиме своїх цілей. Але лагідність, врівноваженість і відвертість педагога зовсім не означають його „ м'якотілості", адже в його характері й стилі поведінки повинні бути присутніми твердість, принциповість, точність, вимогливість. Очевидно, що вихователь без авторитету не може бути вихователем.

Авторитет вчителя має будуватись з першої зустрічі з учнями, тобто, коли педагог вперше „розкриває" своє обличчя. На першій зустрічі педагога й вихованців в обох сторін підсвідомо складається певний стереотип міжособистісних стосунків, формується оцінка та уявлення одне про одного, малюється психологічний портрет. Від того, як і в якій атмосфері пройде перша зустріч, багато в чому залежатиме результат подальшої спільної праці. Авторитет серед вихованців та повага з боку колег є невід'ємною частиною педагогічної майстерності, міцною зброєю педагога в його роботі. Авторитет потребує високої вимогливості до себе, що є стимулом самовиховання та самовдосконалення.

Обов'язкова вимога до авторитетного вчителя – висока моральність та відповідний рівень духовної культури. Моральнісні стосунки пронизують всі сторони спілкування та взаємодії вчителя та учнів. Будь-який вчинок, будь-який випадок із шкільної або вузівської практики обов'язково має моральнісний аспект, виховну силу.

Ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів та всім педагогічним процесом передбачає створення здорової творчої атмосфери в колективі, котра сприяла б високій результативності праці. Авторитет педагогів та адміністрації закладу в очах вихованців формується і закріплюється практичними діями цих осіб, усім духом та стилем педагогічного спілкування.

Управління педагогічним процесом і стиль взаємодії його учасників перебувають у діалектичній єдності, причому найбільш рухливою стороною цієї єдності є стиль, адже він – особиста справа педагога та частина його майстерності.

Науковці виділяють три основні стилі управління педагогічним процесом: *а)* автократичний (директивний стиль); *б)* ліберальний (непослідовний, який дозволяє, анархічний); *в)* демократичний (колегіальний, партнерський, рівноправний).

Виділені А.Г.Ковальовим три парадигми міжособистісної взаємодії та психологічного взаємовпливу викладача та студента (суб'єктно – об'єктна, суб'єктно – суб'єктна, демократична [3]) певним чином відповідають вищезазначеним стилям управління.

Як свідчать дослідження, міжособистісні стосунки викладача й студентів, що виявляються, насамперед, у міжособистісному спілкуванні та управлінні педагогічним процесом, є умовами формування моральної відповідальності студентів.

Моральна відповідальність – це риса внутрішнього походження особистості, що дозволяє чи не дозволяє їй вчиняти в силу певних переконань, ідей, системи моральних цінностей, духовності, вихованості та освіченості людини. У цьому разі кінцевою інстанцією, перед якою особистості студента необхідно звітуватись за свої ідеї і вчинки, є сама особистість. Вона застосовує до себе й необхідні санкції. Моральна відповідальність є найвищим виявом відповідальності, що характеризує людину як духовну, морально зрілу, гармонійно розвинену особистість.

Отже, автократичний стиль управління навчально-виховним процесом, який дещо відповідає суб'єктно-об'єктному рівню взаємодії у системі "викладач – студент", характеризується приблизно наступним: звертання до студентів в основному у формі наказу, розпорядження, вказівки; вимоги до студентів здебільшого завищені без урахування реальних можливостей та умов; лідерство викладача в його студентській групі суто формальне; ставлення до студентів як до об'єктів, у більшості випадків негативне, неприв'ітне, жорстке, неприязне; оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів суб'єктивне; планування занять і ведення документації підкреслено чітке, що межує з бюрократизмом; відсутні самокритика, самоаналіз, самоконтроль (викладач завжди правий).

У цьому випадку студент почуває себе об'єктом у педагогічному процесі, маленьким, незначним гвинтиком великої і могутньої системи, якою керує основна фігура –викладач. Усе в тій системі живе й працює лише за його правилами й законами, а відступ від них породжує конфлікт й жорстко карається. На заняття до такого викладача студенти йдуть з великим небажанням і страхом, такого викладача не люблять і бояться. Студенти, готові до занять, відчувають дискомфорт, хвилювання, тривогу, невпевненість перед своїм виступом. Про непідготовлених студентів не варто й казати: вони з острахом чекають на „справедливу" розправу. Чи приносить насолоду й задоволення підготовка до таких занять та знання, набуті на них? А що змушує студентів ретельно готуватись до них: бажання пізнання нового чи страх отримати незадовільну оцінку та порцію критики з боку педагога?

Необхідно добитись, щоб при виконанні завдань студенти керувались не страхом отримати двійку, незалік або, навпаки, „відмінно", а робили все „на

совість", тобто, насамперед, несли відповідальність перед собою та власним сумлінням. Лише в цьому разі в особистості майбутнього педагога виявляється й закріплюється почуття моральної відповідальності, тобто обов'язку перед своєю совістю.

Для справжніх виявів моральної відповідальності студентів у ході навчально-пізнавальної діяльності необхідною умовою є забезпечення свободи вибору особистості в процесі діяльності й прийняття за неї відповідальності. Цей процес детерміновано рівнем усвідомлення й прийняття обов'язку, рівнем інтенцій та самооцінки особистості, особливостями мотивацій, розумовим здібностями особистості студента та особливостями його внутрішнього світу. Без задоволення людиною своїх потреб у моральнісному самоутвердженні, самореалізації і самовираженні в процесі виконання певних обов'язків (у нашому випадку – обов'язків студента у навчально-виховному процесі) не може і йтися про адекватну моральну відповідальність.

Проходження навчально-виховного процесу залежить багато в чому від викладача, його педагогічної майстерності та особистісних рис, від його здібностей організатора і керівника. Тут управління означає вміле й майстерне спрямування зусиль, бажань, намагань, прагнень волі студента в потрібне русло. Але до того ж необхідно, щоб вихованець відчував до педагога довіру, щоб у педагогові поєднувалися і розум, і доброта, і сила духу – одним словом, щоб викладач став для студента авторитетом, бездоганним взірцем і прикладом, справжнім другом і вчителем. Цього неможливо досягти, якщо спиратись у роботі тільки на автократичні засоби. Вважалося і вважається деякими вченими й сьогодні, що автократичні засоби управління педагогічним процесом мають позитивні риси, як-то: точність, дисципліна в класі, порядок у документації тощо. Така думка досить слушна, якщо зважати на психологічну й моральну готовність студентів до самокерування у навчально – пізнавальній діяльності, самокритики та самокорекції. Сьогодні не кожна особистість і не кожен студентський колектив може характеризуватись такими рисами, через що педагог буває змушений застосовувати саме автократичні методи управління ними. Як би там не було, дисципліна „з-під палки", через окрик, страх – це не та атмосфера зосередженості, пильності, уваги на занятті, а часто муштра, від якої у студента виникають негативні емоції та неприязнь до вчителя, який намагається „навести порядок" у групі й навіть до його предмета.

Альтернативним рівнем міжособистісної взаємодії та взаємовпливу є суб'єктно-суб'єктний, котрому ймовірніше відповідає ліберальний стиль управління педагогічним процесом. Він виявляється у наступних рисах: непослідовна форма звертання до студентів (то прохальна, улеслива, то спроба наказу, погрози); відсутність чітких постійних вимог до вихованців; удавання демократії, коли начебто враховуються можливості, бажання, настрої учнів; необ'єктивна оцінка як своїх дій, так і дій студентів; тенденція перекладання відповідальності на інших, безініціативність; позиція невтручання у діяльність вихованців і колег; не впливовість на діяльність студентів через формальне лідерство й авторитет.

На думку самих студентів, у ліберальних педагогів усе часто залежить від настрою: якщо викладач „не в гуморі" – начувайтесь, заняття пройде в атмосфері жорсткості й суворості. Але коли гарний настрій у педагога, то студенти можуть почувати себе вільно й розкуто, адже викладач сьогодні „добренький", його можна вмовити не ставити погану оцінку, з ним можна вільно подискутувати, нарешті, його можна взагалі „заговорити" сторонньою темою.

Викладач-ліберал легко спілкується, зовні спокійний та доброзичливий, намагається ні з ким не псувати стосунків, часто некритичний до оточення і, головне, до себе. Ліберальний керівник володіє навіть авторитетом серед вихованців, але, як виявляється, тимчасовим і формальним, що не дозволяє педагогові хоч скільки-небудь помітно впливати на проходження навчально-пізнавальну діяльність студентів та на виховання їхньої моральної відповідальності. Такий вихователь не заважає органам самоврядування та діям неформального лідера, намагається не втручатись у справи студентського колективу, не нав'язує своєї думки, не виявляє ніякої ініціативи, оскільки не хоче нести за неї відповідальності. Така „вседозвільна" політика викладача-ліберала може подобатись студентам, адже вони мають свободу ініціативи та дій, але це дуже шкодить навчально-виховному процесу, значно знижуючи його ефективність.

Ліберальний тип управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів характеризується формальністю стосунків, дистантністю, бурхливістю емоцій. Ліберальні педагоги схильні встановлювати між собою та учнями малу соціальну дистанцію (аж до її повної ліквідації), будують спілкування з ними на основі особистих почуттів, а не тільки на основі соціально-рольових норм. Учителі відкрито, спонтанно виявляють власні якості та емоції, підходять до студентів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки й не стільки на їхні ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми. Такі викладачі поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активних впливів на студентів, надають їм свободу дій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до вихованців, виявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і пов'язаної із цим відповідальності.

Порівняно із авторитарним ліберальний стиль управління певним чином збільшує свободу дій, творчої ініціативи та волевиявлення особистості студента. Студент почуває себе на заняттях ліберально-

го педагога вільніше, розкутіше, психологічно й емоційно комфортніше, впевненіше, ніж на заняттях педагога-автократа. Ліберальний стиль управління дещо зближує студентів і викладача, робить останнього більш відкритим, доступним, зрозумілим, „людським". Наближеність і доступність одне одному суб'єктів педагогічного процесу означають початки особистісного рівноправ'я, взаємодії і партнерства між викладачем і студентами.

В умовах суб'єктної взаємодії студент отримує більшу свободу дій і вчинків, більше можливостей виявляти свою суб'єктність. У суб'єктно – суб'єктному контексті педагогічного процесу з'являється новий вимір взаємин між викладачем і студентом, коли формально-рольові стосунки змінюються на особистісні. І педагог, і вихованці виходять за рамки ролей, виявляють більше творчості, активності, ініціативності в ході навчально-виховного процесу, а звідси прямо пропорційно має зростати й рівень моральної відповідальності студентів. Викладач і студент перестають бути тільки „схемами" одне для одного з жорсткими рамками кодексів поведінки, але й стають просто людьми з людськими стосунками. Крім відповідальності перед законом, кодексом, схемою, особистість несе відповідальність за свій „позарамочний", „позакодексний" вчинок перед собою, утверджуючи таким чином особистісну суб'єктну свободу.

Вчинок завжди моральний, відповідальний, глибокоособистісний, він – крайня межа, як про нього висловлюється М.М.Бахтін. Саме у вчинку виявляється моральність особистості, тоді як моральна відповідальність знайде своє вираження у поведінці людини.

Ліберальний підхід до управління педагогічним процесом та суб'єктно-суб'єктна модель міжособистісної взаємодії надає більше можливостей для формування моральної відповідальності студентів порівняно із автократичним стилем управління. Тут суспільні норми й закони, соціальні вимоги, моральні кодекси зовнішнього походження перестають бути для студента відчуженими, схематичними. Особистість починає їх сприймати не тільки головою, а й серцем. Моральні закони поступово стають душевним станом, особистісним переживанням, внутрішнім переконанням, позицією особистості. Це виявляється у повсякденній поведінці студента, в його навчально-пізнавальній діяльності, в спілкуванні з викладачами і товаришами. Наявність у студента таких почуттів, самокритики, самоаналізу, самоконтролю вказують на певний рівень сформованості в нього моральної відповідальності. Але суб'єктні взаємостосунків все-таки не є найкращими умовами для її більшого розкриття та поглиблення, оскільки між головними учасниками педагогічного процесу зберігається певна відстань, відчуженість, нерівноправ'я. Незважаючи на визнання активності, ініціативності, індивідуальної вибірковості психічного відображення, які проголошуються в рамках цього підходу, студент все ж залишається об'єктом зовнішніх впливів як з боку педагога, так і з боку найближчого оточення.

В основі правильного виховання повинна лежати чітка, послідовна система вимог, що ставляться перед вихованцями, а не аморфний, хаотичний підхід, який інколи приховується під привабливими гаслами особистісної свободи, надання необхідного простору для вияву ініціативи та самореалізації особистості. Як свідчать дослідження, оптимальні умови для виховання моральної відповідальності створюються не при наданні студентам абсолютної свободи або при надмірній директивності, а в разі поєднання вихователем вимогливості й контролю з емоційним прийняттям вихованців [1], [6].

В основі третього підходу до управління педагогічним процесом та стилю взаємодії лежать „людино-людські" взаємостосунки між викладачем і студентами. Г.А.Ковальов цей підхід називає оптимістичною традицією. „Вона заснована на вірі в конструктивне, активне й творче начала людської природи, на її одвічній моральності й доброті, її альтруїстичної і колективістської спрямованості, що виступає умовою співіснування людей" [3]. У літературі такий стиль міжособистісної взаємодії та управління зветься демократичним. Г.А.Ковальов умовно визначає такий підхід до людини як особистісний або інтерсуб'єктний. Згідно з цим підходом, особистість уважається продуктом і результатом її спілкування з іншими людьми, тобто як інтерсуб'єктне утворення. Звідси походить думка про діалогічність змісту й суті психологічної та моральної організації людини.

Демократизація і гуманізація освіти передбачають суттєвий перегляд педагогічної спадщини та її використання паралельно з новітнім досвідом. Цей комплексний процес спрямовано на гармонійно-всебічний розвиток майбутнього педагога, виховання його особистісної і фахової культури, духовності, моральної відповідальності, становленні певних рис характеру та засвоєнні норм поведінки. Емоційно-психологічною умовою реалізації таких цілей педагогічного процесу є діалог. Під таким кутом розгляду навчально-виховного процесу останній уявляється таким, центром котрого є особистість, а метою – встановлення гуманних, рівноправних стосунків між його учасниками.

Зважаючи на важливість ролі педагога в побудові взаємостосунків із вихованцями та управлінні їхньою навчально-пізнавальною діяльністю, необхідно розглянути основні ознаки й характеристики демократичного стилю взаємодії викладача й студентів, який певним чином можна зіставити з діалогічною парадигмою психологічного взаємовпливу: звертання до студентів в основному у вигляді поради, прохання, побажання; тон звертання дружній, спокійний, привітний; вимоги до студентів

адекватні їхнім можливостям; викладач є неформальним лідером групи, з яким рахуються, якого люблять і поважають; використання позитивних стимулів у побудові навчально-виховного процесу; чіткість навчальних планів, програм, дій, вимог; викладач має справжній авторитет серед студентів, самокритичний, дбайливий, ініціативний, послідовний.

Основними нормативами й принципами організації діалогічних стосунків у рамках педагогічного процесу є: емоційна й особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, їхнє особистісне рівноправ'я, психологічний настрій, довірливість і відвертість у вираженні почуттів і станів.

Особистості викладача й студента в стані діалогу створюють певну часову й просторову спільність, психологічну й емоційну єдність, що приблизно можна охарактеризувати як „людино-людські" взаємостосунки. У таких стосунках психологічний, педагогічний, емоційний впливи в об'єктному, монологічному значенні цього слова перестають існувати. Натомість виникає єдність рівноправних, рівноцінних в особистісному розумінні суб'єктів, взаємостосунки котрих можна описати як „спів-існування", „спів-буття", „спів-участь", „спів-вплив" тощо.

Діалогічні стосунки в педагогічному процесі не є просто синтезом думок, почуттів, бажань, можливостей, емоцій, ставлення особистостей, але їхньою життєвою єдністю, цілісним гармонійним утворенням, що розвивається й існує за своїми нормами й законами. Не маючи в своїй основі цілеспрямованого монологічного, авторитарного впливу, який певний час уважався досить ефективним, зараз діалог можна вважати найвищим рівнем організації міжособистісних стосунків суб'єктів педагогічного процесу, оскільки діалог органічно вплітається в організацію інтерсуб'єктних стосунків людей, у природу людської психіки. Зважаючи на це, діалогічні стосунки в педагогічному процесі більшістю визнаються найбільш ефективними й оптимальними для нормального психолого-емоційного розвитку студентів, для їхнього духовного становлення, для їхньої творчої самореалізації, взаєморозкриття і саморозкриття, взаємовиховання і самовиховання.

Діалогічні стосунки утворюють необхідну для успішного, повноцінного навчально-виховного процесу атмосферу творчого педагогічного натхнення, позитивні емоції, сприятливий психологічний настрій і фон занять. Проведені в дусі діалогу заняття приносять задоволення від спілкування й творчого співпошуку студентам і викладачам, духовно їх зближають, роблять позитивну установку на їхні майбутні зустрічі.

Регулятором у таких стосунках будуть не моральні кодекси як певні зовні створені суспільні норми й вимоги, а моральність особистості, її моральна відповідальність як суто внутрішнє особистісне породження. Діалог дає змогу для утворення моральнісної спільності людей, де особистість студента не пригнічується, а, навпаки, активно формується, розвивається, виявляється у багатьох аспектах.

Діалогічні стосунки з викладачем значно розкріпачують студента, роблять його вільним у внутрішній і зовнішній поведінці. Але із зростанням свободи дій і рішень особистості має зростати її відповідальність за них. За відсутності страху, тривоги, побоювання, що превалювали над моральною відповідальністю в суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних стосунках, при діалогічній моделі співдії студент починає будувати свої думки та діяти згідно з внутрішнім голосом совісті, розкаянням, почуттям сорому, докорами сумлінням, рефлексією, емпатією, тощо. Це означає, що моральні норми людино-людського співіснування стали внутрішніми принципами студента, частиною його духовності й моральної культури, його життєвим кредо, внутрішнім законом та імперативом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

2.Галузяк В.М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування // Наукові записки. – Випуск 32. Частина 2. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С. 30–34.

3.Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С.44– 49.

4.Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. –174 с.

5.Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психологосоциальный институт, 1998. –368 с.

6.Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization. – Minnesota Symposium on Child Development. – Minneapolis, 1973.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталя Григорівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення моральної відповідальності майбутніх педагогів.

Стаття надійшла до редакції:19.11.02.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО Й СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Олександр Лабенко

У цій статті розповідається про проблеми освітньої діяльності в Україні в умовах побудови інформаційного суспільства.

This article is about the problems of educational activities in Ukraine in conditions of constructions of the informational society.

У кожну історичну епоху життя того чи іншого народу існують свої авторитетні структури, які є для населення джерелом впливу й влади. Вони слугують для передачі знань і формування цінностей, їх поважають або ненавидять, ними захоплюються чи, навпаки, вони наводять жах на звичайних людей. У минулий час такими священно-величними закладами були сім'я і церква, місцева влада й держава, класна кімната й школа. Сьогодні ними є електронні аудіо - і відеозасоби комунікації.

Проте в останній період функціонування соціуму стає дедалі більш зрозуміло, що ці головні засоби передачі знань і цінностей ведуть, на жаль, у багатьох випадках до драматичних наслідків у житті суспільства, оскільки люди при цьому зіштовхуються із впливами такого виду, до якого у них ще не виробився імунітет.

Іншими словами, пересічний громадянин, а головне його діти змушені так чи інакше жити не стільки в реальному, скільки у віртуальному або, іншими словами, *інформаційному світі* й, відповідно, приймати рішення, коригувати свою поведінку вже не на основі реальних фактів, подій, явищ тощо, а переважно на ґрунті різноманітних інтерпретацій навколишніх життєвих процесів різними засобами комунікації.

У свою чергу хочеться запитати: *Як виникло це явище? Де його коріння?* Згадаймо, в кінці XIX – на початку XX століття, за визначеннями багатьох учених [6], починає формуватися т. зв. *масове суспільство, масова людина* або якщо більш жорсткіше – *людина маси.* Ця нова якісна субстанція парадоксальним чином вступає досить швидко в певне протиріччя із тенденцією, що несе в собі явне *прискорення інтелектуалізації навколишнього* світу, а також засобів передачі інформації.

Проте, як ми пам'ятаємо, у всі посередні віки тип споживача інформації диктував варіанти самої інформації, яка й набувала значного поширення.

Таким чином, і книгодрукування, й університети, а разом із ними й школи первісно виконували абсолютно інше соціальне замовлення, ніж сьогодні. Так, наприклад, книгодрукування виникає саме для створення єдиного варіанта Біблії, який би не могли спотворювати численні переписувачі, даючи вільно чи невільно своєю діяльністю початок єресям. Іншими словами, людство в минулому намагалось створити *єдиний варіант книги.* У свою чергу, університети та школи створювались для продукування *єдиного варіанта освіти.* І те, й інше свідчить про виразне бажання до зменшення різноманітності комунікативних потоків.

Більше того, можна сказати, що перед нами факт історичної *уніфікації знань, спроба організувати мислення більш стандартизованими формами, які передбачають полегшений варіант контролю за можливими формами, за можливими відхиленнями.* Було вироблено фактично інформаційний еталон (відповідні книги, відповідна освіта), що *надавало можливість тій чи іншій структурі (церкві, державі) контролювати відступ від цього еталона.*

У двадцятому столітті поряд з наявним інформаційним еталоном стали з'являтися і деякі варіанти, а то й альтернативи стандарту. При цьому, тоталітарні країни, незважаючи на відчутний прогрес у галузі освіти та комунікацій, більше тяжіли до єдиного еталона. Можливо, причиною цьому була, з одного боку, ідеологія, а з іншого – вимоги технології (наприклад т.зв. ефект "мультиплікації", коли одну підготовлену інформацію тиражують по всій країні різні контрольовані структури (школи, вузи, газети, радіо, телебачення тощо). У кінцевому підсумку це дає можливість значною мірою стирати індивідуальні відмінності між людьми, нівелювати їхні особистісні параметри і, таким чином, не допускати виникнення будь-яких *альтернативних* наявній владі систем мислення й поведінки.

Сьогоднішній світ початку III тисячоліття, в тому числі й наше українське суспільство, функціонують на принципово інших засадах, серед яких можна виділити такі основні з них:

1. Надзвичайне збільшення обсягів інформації, що передається різними засобами її споживачеві. Фактично обсяг знань людства подвоюється кожні 18 місяців.
2. Виникнення нових, і головне неконтрольованих за великим рахунком, каналів комунікації (наприклад, Інтернет), в яких відбулось особливе поєднання індивідуального й масового в одному, посуті, засобі, на відміну від листа як індивідуального чи газети як масового.
3. Сучасні уявлення про демократію не дають державні можливості використовувати старі схеми та форми цензури.
4. Інтелігенція в українському соціумі поступово перетворюється на інформаційний клас суспільства, особливо це стосується, на наш погляд, учителів, оскільки саме для них найбільш характерним є існування в інформаційному середовищі: на першому етапі вони активно засвоюють інформацію, на другому – поширюють.

5. У галузі наукової методології відбувається філософське переосмислення ролі інформації та інформаційних процесів у розвитку природи й суспільства. При цьому зростає розуміння загальнонаукового значення інформаційного підходу як фундаментального методу наукового пізнання й освіти.

Мало того, основними особливостями того світу, в який наші студенти входять сьогодні, є швидка динаміка змін знань, технологій, форм і методів роботи з шкільною молоддю. Це світ, де педагогічні ідеї постійно переоцінюються, реструктуруються і перепровіряються; світ, де ніхто не може вижити з одним якимось простим способом мислення, де власні думки потрібно постійно адаптувати до мислення інших чи, навпаки, відстоювати. Ніколи раніше український народ не зіштовхувався з такою реальністю. Ніколи раніше система освіти не готувала студентів до професійної діяльності в таких непередбачуваних умовах, де складність, різновекторність, нелінійність та стохастичність процесів стають нормою педагогічної роботи.

Без сумніву, все це – потужний виклик нашій професії, який змушує теоретиків і практиків освіти працювати над тим, над чим раніше не працювала так послідовно жодна генерація педагогів: створення інформаційного поля знань, розробка технології інформаційного домінування учительського колективу в межах свого навчального закладу тощо.

Як пишуть американські аналітики із ВПС [3, 7], до винаходу братів Райт ми всі не відчували існування повітряного простору. Зараз та ж ситуація повторюється з інформаційним простором. А коли ж до того з'являється можливість ним керувати (наприклад, на рівні школи), то інформаційний простір стає дійсною реальністю.

Разом з тим хочеться сподіватися, що серед українських педагогів та випускників учительських вузів знайдеться достатня кількість прогресивних глибокодумних людей, які будуть володіти відповідними знаннями для того, щоб "вписатися" у цю нову (поки що для нас всіх) реальність і належним чином трансформувати і життя нашого суспільства, і рідну школу. Адже, як справедливо зазначав відомий американський учений-соціолог Алвін Тофлер, нині на нашій планеті закладаються основи нової "інформаційної цивілізації" [4, 7].

При цьому особливу увагу хотілося б звернути на економічний аспект в сучасній освітній діяльності, який тісно пов'язаний з національною безпекою Української держави та конкурентоспроможністю як її самої, так і її громадян (випускників вузів та середніх навчальних закладів) на світових ринках. Адже вже давно не секрет, що одним із прогнозованих наслідків інформаційної революції, яка відбувається у світі, є перерозподіл усіх країн на держави із "швидкими" та "повільними" економіками. "Швидкі економіки" будуть дедалі більше нарощувати темпи свого розвитку не тільки з допомогою нових технологій, а й завдяки швидкому здійсненню всіх управлінських операцій, скороченню часу на прийняття рішень, на перенавчання персоналу, а це все, як ми розуміємо, тісно пов'язане із відповідною освітою та вихованням здатних до змін, "динамічних" людей як школою середнього, так і школою вищою.

Небезпека швидко збільшуваного відриву України від Західної економіки досить реальна. Тому потрібно всіма силами намагатись ліквідовувати відставання, спираючись на формування, у нашому разі, у педвузах країни НОВОГО ВЧИТЕЛЯ, НОВОГО ДИРЕКТОРА та й інших працівників освітньої галузі , які, нарешті, зрозуміють велику роль ІНФОРМАЦІЇ, а не тільки знань у процесі виробництва духовних і матеріальних благ та врахують необхідність постійної спрямованості освітньої діяльності на прискорення розвитку суспільства.

Проте цілком слушно в прискіпливого читача може виникнути справедливе запитання: а що ми, власне, розуміємо тоді під поняттями "інформація" та "знання"? Як вони корелюють одне з одним? Чи є потреба акцентувати увагу саме на понятті "інформація" та похідному його рядові ("інформаційні ресурси", "інформаційна свобода особистості" і т.п.), коли ми говоримо про проблеми, пов'язані з освітньою діяльністю в сучасній Україні? З огляду на це, давайте все-таки спробуємо по порядку відповісти на поставлені запитання.

При цьому в ході аналізу поняття "знання" ми спеціально пропустимо загальновідоме його науково-педагогічне визначення [5, 81], а зупинимось на тому, яке дають сучасні модерні науки – когнітологія і теорія інтелектуальних систем. У кінцевому підсумку такий підхід створить для нас можливість розставити дещо інші акценти при визначенні цього поняття, що, в свою чергу, в майбутньому дасть можливість легше зрозуміти стратегію нового бачення процесу формування знань у середній та вищій школах.

Отже, знання можна поділити на такі види відповідно до даних соціальної когнітології і теорії інтелектуальних систем:

- понятійні знання, які розкривають зміст понять і термінів, що використовуються в тій чи іншій сфері людської діяльності;
- конструктивні знання, які допомагають зрозуміти конструкцію (тобто будову) тих чи інших об'єктів природи й суспільства, а також принципи їхнього функціонування;
- процедурні (алгоритмічні) знання, які визначають порядок дій для досягнення певних цілей або ж раціональної реалізації тих чи інших процесів;
- фактографічні знання, що являють собою деякі факти, справедливість яких встановлена теоретичним чи експериментальним способом [2, 98].

У той же час поняття інформація містить у собі наступні складові -відомості про осіб, предмети, факти, події, явища й процеси незалежно від форми їх подання [2, 96].

До цього слід додати думку про те, що вчені, на жаль, все ще б'ються над точним розумінням того, що ж таке власне знання, а що інформація. У нашому випадку для того, щоб провести водорозділ між цими поняттями, скористаємось таким визначенням: інформація (або дані про щось чи про когось) – це сирий матеріал, який надходить до мозку людини через органи її чуття, а знання – це інтелектуальний продукт, виготовлений з цієї інформації перетворенням (обробкою) її в процесі мислення. Іншими словами, знання – це інформація, яка була засвоєна людиною на основі її власного життєвого досвіду (свідомого чи інтуїтивного).

Можливо, це не досить чітке та переконливе визначення межі між знаннями й інформацією, проте вже навіть у такому вигляді воно допомагає нам йти далі, тобто відповідати на запитання: чи є потреба звертати велику увагу власне на інформацію, коли ми говоримо про перспективи розвитку освіти в Україні.

Певно що є, скажемо ми гось чому .

Ця проблема досить тісно пов'язана ще з однією, і основна її суть полягає у наступному: в недалекому майбутньому внаслідок відомих всім процесів інформатизації, поняття "знання", яке прийшло до нас із доіндустріального суспільства, на наш погляд, поступово втратить своє провідне значення в освітній діяльності й буде згодом поволі витіснене більш новим – "інформація" з огляду на декілька відомих причин.

По-перше. Україна, хоч і не досить потужно, але впевнено крокує до постіндустріального соціально-економічного устрою, розвиваючи на своїй території відповідну техносферу. Тобто досить скоро головну роль у житті людини буде відігравати не стільки рівень її знань, скільки обсяг інформаційних ресурсів, які вона зможе використовувати.

По-друге, інформація більш, ніж знання більше відповідає менталітетові українського народу з його виразною схильністю до індивідуалізму. Тобто неоднозначність, демократичність інформаційних потоків має потенційно більшу можливість гармонійно бути вплетеними у канву культурно-історичних тенденцій розвитку українського суспільства, оскільки інформація не нав'язує такою мірою, як знання певного погляду через свою відносну природну нейтральність: дані це дані і їх можна використати чи так, чи інакше, дивлячись, що потрібно довести, наприклад, опонентові.

По-третє, інформація перед знаннями має ту перевагу, що вона відносно мобільніша, оскільки її нейтральний статус викликає набагато менше бажань у тих чи інших осіб, організацій чи структур зупинити чи обмежити її поширення в просторі й часі.

По-четверте, інформація є більш об'єктивнішою, оскільки майже максимально є відчужена від її первісного джерела чи носіїв, а значить і більш наукова, бо в ній набагато менше суб'єктивного.

Мало того, саме з допомогою інформації, а не знань, на наш погляд, можна досить успішно з'ясувати, хоча б у майбутньому, ще дві глобальні освітньо-культурні проблеми, які навіть зараз заважають соціально-економічному розвитку українського соціуму – колективне мислення і "хуторянство".

На жаль, ми дуже довго за радянських часів "курили фіміам" колективізмові в педагогічній роботі, всебічно прославляючи його незаперечні світлі сторони: радість спільної праці учительського й учнівського колективів на благо рідної Вітчизни, красу стрункіх педагогічних колон на демонстраціях загальної рішучості йти до омріяної мети і т.п. Але поряд з цим часто забували або не враховували темний аспект колективного мислення: конформізм, уразливість перед масовим психозом, репресивну роль груп стосовно тих учнів чи вчителів, чиї погляди не збігалися з думками інших членів тої чи іншої шкільної громади.

До речі, згадаймо, існує досить добре відомий серед математиків закон кібернетики – закон Різноманітності реквізитів, який твердить, що будь-яка система повинна містити у собі різноманітність, щоб адаптувати до свого зовнішнього середовища внутрішні системи контролю. Якщо хтось зменшує різноманітність всередині, система втрачає здатність давати собі раду із різноманітністю ззовні.

Іншими словами, шкільний колектив, й особливо в нашому разі, вчительський, має стимулювати й підтримувати у своєму середовищі розвиток особистостей, оскільки внутрішні відмінності в поглядах, думках (тобто інформаційному забезпеченні) дають можливість розширити спектр поглядів членів шкільної організації на якусь подію чи факт, і таким чином, збільшити рівень її адаптації до впливів зовнішнього непередбачуваного світу чи забезпечити належний дисбаланс інтересів та потреб всередині колективу.

У той же час чим різноманітніші будуть можливості членів шкільної організації отримати вільний доступ до тих чи інших інформаційних ресурсів з того чи іншого питання, тим яскравішими, оригінальнішими та "свіжішими" будуть запропоновані ними рішення стосовно певних питань освітньої діяльності. А це так важливо, згодьтеся, в наш неспокійний час.

Інша велика проблема сучасної освіти – "хуторянство". На жаль, це вже наше, рідне, генетично успадковане від прадідів з їхнім невмирущим девізом: "Моя хата скраю, я нічого не знаю". Можливо, в ті давні й далекі від нас часи, коли не було Інтернет і шаленої конкуренції рідної держави за ринки збуту товарів і послуг ця тактика для окремих індивідів чи національних колективів (сімей, шкіл, сіл, містечок тощо) і була виправданою. Але в сучасному технократичному світі це перетворюється вже на дикий

анахронізм, особливо коли ми говоримо про навчання та виховання підростаючих поколінь нашої країни. Тому давайте, з огляду на цю не просту ситуацію, хоча б у загальних рисах спробуємо окреслити ті основні тенденції у розвитку освітньої галузі, на які нам слід обов'язково звернути увагу:

1. Уникнення інформаційної ізольованості шкільних колективів, коли ми кажемо про "зовнішні" інформаційні потоки (різноспрямовані за своєю тематикою газети, журнали, книги чи той же ІНТЕРНЕТ, нарешті).
2. Налагодження "внутрішніх" (всередині шкільного колективу) інформаційних обмінів на основі створення відкритого, доброзичливого (або хоча б толерантного) мікроклімату в навчальному закладі.
3. Надання всім членам шкільного колективу (а не тільки вчителям чи адміністрації) можливість критично оцінювати життєдіяльність шкільної спільноти, вільно вносити пропозиції тощо.
4. Вироблення у всіх прагнення максимально намагатись уникати авторитарності у взаємостосунках, особливо між учителями й учнями (наприклад, як це робив Л.М.Толстой у Яснополянській школі).

Крім того, "хуторянство" панує ще й у тих педагогічних колективах, де немає повної байдужість до результатів своєї навчально-виховної діяльності або, навпаки, абсолютна згода як результат слабкої волі у відстоюванні своїх переконань у членів колективу тощо.

Проте, якщо зробити хоча б побіжний погляд на освітню практику, наприклад, у тій же Японії, Тайвані чи Китаї (країнах, що стрімко розвиваються), то навіть він засвідчить той факт, що виявляється: вчителі в азійських країнах набагато менше викладають безпосередньо в класах й аудиторіях), а проводять більше часу із своїми вихованцями на екскурсіях чи у спільний кімнаті в школі зі своїми колегами (учительській), де вони спілкуються (обмінюються різнобічною інформацією), готуються до навчання своїх школярів, а тому спостерігається стійка тенденція до усе кращого викладання.

Таким чином, щоб уникнути "хуторянства", адміністрації шкіл та й простим учителям потрібно:

По-перше, розвивати в собі й стимулювати в інших колег бажання до створення особистої філософії викладання, яка формується з огляду на рівень шкільної організації, батьківської громади школи, українського суспільства та світового контексту освіти.

По-друге, зрозуміти те, що поверхова згода та неконфліктність часто слугують джерелом прийняття помилкових рішень у педагогічній роботі: "Один із найнав'язливіших міфів про співпрацю – це те, що вона вимагає згоди. Це категорично не так. Ті, що співпрацюють, постійно конфліктують і сперечаються. Переважно ці суперечки деперсоналізовані і зосереджуються на реальних неузгодженостях" [7, 159].

По-третє, збільшити інформативність спілкування (наприклад, нарад при директорові, засідань науково-методичних рад, циклових комісій тощо).

До речі, при цьому можна скористатися знаменитим рівнянням відомого вченого в галузі електронних комунікацій фірми "Белл Лабораторіз" Клода Шеннона для обчислення інформативності повідомлень, яке має такий вигляд:

$$H = -\Sigma pi \log_2 pi,$$

Де Σ означає просто суму, символ рі показує нам, що саме ми будемо додавати. Логарифмічна функція орієнтує на те, що це співвідношення не лінійне, а логарифмічне (в графічному вигляді виражається відомою ще з шкільних років логарифмічною кривою). При цьому слід сказати, що додавати ми будемо різні можливості (PI, P2, P3... і т.д. до Pn, де n дорівнює загальній кількості сигналів (слів, наприклад) у цьому повідомленні.

Отже, інформативність, наприклад, доповіді (зверніть увагу на "мінус" у формулі) буде зворотньо пропорційною можливості того, що ви на кожному кроці зможете прогнозувати, що буде сказано далі. Іншими словами, *чим легше ви можете передбачити зміст подальшого повідомлення, тим менше інформації таке повідомлення містить у собі.*

У той же час хотілось би підкреслити, що, як на наш погляд, важливість інформативності педагогічного спілкування буде дедалі більше зростати, оскільки це стає і, до певної міри, непрямим свідченням швидкості освітніх реформ, які відбуваються в тому чи іншому шкільному колективові. Адже інформація у сучасному динамічному світі вже не просто стає природною педагогічною складовою навчально-виховного процесу, а поступово переростає у своєрідний критерій рівня еволюційних змін у шкільному житті. Згадаймо, до речі, значення слова ентропія – це ступінь омертвілості системи, а негентропія (або інформація) – це рівень життєспроможності системи, її мобільності, а значить і цінності для прогресу.

Для того, щоб зменшити шкідливий вплив "хуторянства" та колективізму в педагогічній роботі, нам потрібно збільшити реальну можливість освітян вільно користуватися електронними аудіо - та відеозасобами комунікації, навчити їх буквально жити в цьому незвичному, поки що віртуальному просторі.

До того ж педагогів потрібно навчати й протистояти таким негативним явищам в інформаційному просторі, як дезінформація, котра може інколи навіть подаватися поряд із самою інформацією. Це потрібно, зрозуміло, для того, щоб учителі згодом навчили цього вміння і своїх учнів. Взагалі, за визначенням вчених, дезінформація – це "інтенсивне викривлення інформаційного простору, яке вдається утримувати певний час" [3, 177]. І це, згодьтеся, теж велика проблема в житті сучасної школи, оскільки істинна, правдива інформація про когось або щось дає змогу об'єктивно оцінювати педагогічну ситуацію і знаходити правильне її розв'язання. Проте це

надто велика тема, а тому для неї потрібна окрема розмова. У той же час обсяг статті не дає змоги нам її розкрити і через це ми лише її окреслили.

Підсумовуючи все сказане, нам хотілося б навести слова одного із "китів" японської економіки Коносоке Мацушита, який 1979 року зробив спеціальну презентацію для своїх конкурентів із Західної Європи та Америки, а в кінці її сказав:" Ми збираємося перемогти, а індустріальний Захід програє. І нічого тут не вдієш, оскільки причини вашого падіння – всередині вас самих. Ваші фірми побудовані за моделлю Тейлора, і гірше того, таким ж стали й ваші голови" [1, 153].

Іншими словами, Україна тільки в тому разі стане врівень із розвиненими державами світу, коли навчиться правильно об'єднувати й використовувати людський потенціал та можливості інформаційної техносфери, особливо на рівні середньої та вищої школи як головних трансформувальних елементів у соціальній ієрархії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Дес Дерлоу. Ключові управлінські рішення. – К.: "Всеувито", "Наукова думка", 2001.

2.Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

3.Почепцов Г.Г. Информация й дезинформация. – К.: Ника-Центр, Эльга, 2001.

4.Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое машление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. Дел, 1999.

5.Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: "Академія", 2002.

6.Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности.– СПб: Изд-во "Питер", 1999.

7.Schrage M. Shared Minds. – New York: Random House, 1990.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лабенко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: перспективні освітні технології, екологічне виховання учнів.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ФЕНОМЕН ЗДОРОВ'Я, ЙОГО СУТНІСТЬ ТА ПЕРЕДУМОВИ

Геннадій Лещенко

У статті на основі валеологічної, педагогічної, соціологічної літератури, власних результатів експериментальної роботи автором аналізуються сучасні уявлення про феномен здоров'я; досліджується особистісна самооцінка та ставлення учнівської й студентської молоді до власного здоров'я; окреслено способи та напрями роботи педагогічних, громадських, державних установ щодо поліпшення здоров'я та залучення молоді до здорового способу життя.

The author analyses contemporary ideas about health phenomenon on the basis of literature in valeology, pedagogy, sociology and his own results of research work. He investigates self-esteem of a person and attitude of the pupils and students towards their health. The article deals with ways and trends of work of both public and state pedagogical institutions concerning improvement of health level and involvement of youth in healthy way of life.

Здоров'я населення – показник добробуту держави, тому його збереження є завданням державної ваги. Особливої уваги потребує молодь, усвідомлення нею цінностей здоров'я, розуміння визначальної ролі здорового способу життя та формування індивідуальної поведінки кожної молодої людини на цих засадах.

Сучасні уявлення світової науки стосовно феномена здоров'я людини ґрунтуються на новому розумінні актуальності проблеми виживання людства взагалі.

Наприкінці XX століття лідери світової науки зачислили проблему здоров'я до кола глобальних проблем, розв'язання яких обумовлює факт подальшого існування людства як біологічного виду на планеті Земля [1]. Нині у науковому обігу виникло нове визначення – антропологічна катастрофа [2], сутність якої полягає у тому, що згідно з основним біологічним законом кожен біологічний вид вимирає, якщо змінюються умови існування, до яких він був пристосований тисячоліттями в ході еволюції. До останнього етапу розвитку людства (до початку XX століття) умови його існування формувала природа, і саме до цих умов організм людини і пристосувався біологічно протягом попереднього еволюційного періоду. Але з того часу як людина охопила своєю діяльністю майже всю планету (XX століття), вона почала істотно змінювати умови життєдіяльності, до яких була пристосована у своєму історико-біологічному розвитку [3]. Ці зміни в останній чверті століття, як свідчать об'єктивні дослідження, набули катастрофічного масштабу. За даними медичної статистики, підвищення показників захворюваності й смертності спостерігається саме з другої половини XX століття, і деякі вчені пов'язують це з тим, що негативні процеси набули глобального розмаху [4].

За сучасними уявленнями здоров'я розглядають не як суто медичну, а як комплексну проблему, складний феномен глобального значення. Тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична, педагогічна категорія, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем. Стан власне системи охорони здоров'я зумовлює у середньому лише близько 10% всього

комплексу впливів. Решта 90% припадає на екологію (близько 20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на умови й спосіб життя (близько 50%).

Звідси походить загальноприйняте в міжнародному співтоваристві визначення здоров'я, викладене в Преамбулі Статуту ВООЗ (1948р.): **"Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального добробуту, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад".**

Це визначення стосується як індивідуального, так і суспільного здоров'я. Чимало науковців з таким визначенням не повністю згодні, оскільки незрозуміло, як його використовувати для потреб практичної охорони здоров'я. Воно не містить у собі способу або принципу оцінки того, наскільки досяжне, реальне здоров'я далеке від ідеального, тобто не може бути використане як основа для формування інструменту критерію здоров'я, бо принципово не дозволяє перейти до кількісної оцінки реального здоров'я індивіда чи населення [5].

Кількість відомих визначень поняття сутності здоров'я людини в наукових колах світу сягає сотні. Вчені навіть склали їхній перелік (П.І.Калью), який, вочевидь, є далеко не повним. Але й ті відомості, що подаються, вражають різноманітністю визначення поняття здоров'я та різноаспектом понять, уведених різними авторами в дефініцію його поняття [6].

На сьогодні в наукових колах України, та й у світі, ще не вироблено узгоджених практичних показників здоров'я людини, певної категорії населення. Про здоров'я людини частіше роблять висновок у зв'язку з наявністю чи відсутністю хвороби. Про його ресурс, резерв можливостей функціональних систем організму, здатність до адаптації на практичному рівні здебільшого не йдеться.

Сьогодні на здоров'я людей усе вагоміше впливають чинники, дії яких раніше була малопомітною. Більшість з них інтенсивно позначаються на людині саме в молодому віці (14–28 років). Урбанізація, автоматизація, підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційні перевантаження, інтенсифікація щоденного життя, а в умовах нашої країни ще й надзвичайно важка економічна криза та страшні наслідки аварії на Чорнобильській атомній станції, небувалі міграційні процеси населення, особливо молодих людей – всі ці складові нашої доби негативно позначаються на здоров'ї населення.

Серед молоді також поширене хибне уявлення про те, що хвороби приходять з роками, коли активне життя вже в минулому. Традиційні освіта й виховання не сприяють власному прагненню підтримувати та зміцнювати своє здоров'я. Воно зведено практично до мінімуму, враховуючи й те, що на лікування сьогодні доводиться витрачати значні кошти. Формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантоване молодим віком, що будь-які навантаження, грубі порушення харчування, режиму праці, відпочинку, стреси, гіподинамія, інші чинники ризику під силу подолати молодому організму, що він впорається з усіма випробуваннями, яким молода людина нерідко піддає себе.

Аналіз стану здоров'я молоді вказує на негативні й навіть тривожні тенденції, що вимагають як найбільшої уваги широкого загалу населення до цієї проблеми, швидкого й дійового реагування органів державної влади, навчально-виховних закладів. Актуальність наукових досліджень та нових практичних розробок з проблем стану здоров'я й організації медичної допомоги молоді зумовлена необхідністю пошуку та наукового обґрунтування способів, які забезпечили б його формування, зміцнення та охорону.

Особливої актуалізації ця проблематика набула в останній чверті XX століття як у світі в цілому, так і в Україні. Слід підкреслити, що цим питанням приділяють увагу різні науки – медицина, гігієна, екологія, педагогіка, психологія, соціологія, фізична культура й валеологія. Формуванню здорового способу життя в учнівської молоді, ціннісних орієнтацій підлітків на здоровий спосіб життя, організації здорового способу життя школярів, медико-біологічним та психолого-педагогічним основам здорового способу життя, принципам формування здорового способу життя молоді присвячені наукові праці та посібники [7].

Наш підхід розглядає формування здорового способу життя молоді як складову передумову навчально-виховного процесу та соціальної державної політики. Він передбачає: по-перше, вивчення уявлень молоді про здоровий спосіб життя та розробку методів оцінки індивіда; по-друге, формування свідомості та культури здорового способу життя, по-третє, розробку методик навчання молоді здорового способу життя; по-четверте, впровадження соціальних програм культивування здорового способу життя та збереження здоров'я; по-п'яте, розробку та впровадження системи моніторингу здорового способу життя молоді.

Ми акцентуємо увагу на формуванні здорового способу життя молоді, оскільки саме в юнацькі роки відбуваються сприйняття певних норм та зразків поведінки, набуття відповідних знань та вмінь, усвідомлення потреб та мотивів, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень.

На думку медиків, близько 70% хвороб у дорослих є наслідком умов життя у дитячі та молоді роки. Проте, зазвичай, молодь не схильна перейматися станом свого здоров'я навіть тоді, коли хворіє. Найчастіше свої недуги вона сприймає як явище тимчасове, не суттєве, швидкоплинне, без негативних наслідків. При опитуваннях молоді люди здебільшого схильні прикрашати стан свого здоров'я. За даними власних досліджень, самооцінка стану здоров'я студентської молоді має такий вигляд: дуже добрий – 22%; задовільний – 45%; поганий – 13%; дуже поганий – 3%, (17% з тих, хто відповідав на запитання, вагалися з відповіддю).

Відповіді на запитання "Як ви оцінюєте стан власного здоров'я?", отримані в ході педагогічного дослідження 2001р., свідчать про те, що значна час-

тина старшокласників та студентів I–II курсів вищих навчальних закладів вважають себе практично здоровими (43% – хлопців та 36% дівчат). У той же час 15% указують на наявність у них серйозних хронічних захворювань.

Однією з причин такої самовпевненості стосовно власного здоров'я є, з одного боку, відсутність з дитинства морально-психологічних установок на усвідомлення його надзвичайної цінності, а з іншого – молоді від природи притаманний високий темп життя, оптимізм, відсутність життєвого досвіду. Це формує легковажне ставлення до свого здоров'я, до медичних обстежень, консультацій, своєчасного лікування.

Доведено, що приблизно на 50% здоров'я людини визначає спосіб її життя. Негативними його чинниками є шкідливі звички, незбалансоване, неправильне харчування, несприятливі умови праці, моральне й психічне навантаження, малорухливий спосіб життя, погані матеріально-побутові умови, незгода в родині, низький освітній та культурний рівень тощо.

Отже, можна стверджувати, що, тільки перетворивши той спосіб життя, який сьогодні характерний для переважної частини населення, на здоровий, можна досягти значного підвищення рівня здоров'я людей.

Який же стан фізичного здоров'я молоді?

За вибірковими даними (станом на 2000р.), 38,4% учнів загальноосвітніх шкіл м.Кіровограда мають низький рівень фізичного здоров'я; 35,5% – нижчий за середній; 24,6% – середній і лише 4,7% – вищий за середній; 0,8% – високий. Низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я у віці 16–19 років має 61% студентів вузів.

Ймовірність того, що така оцінка стану здоров'я молоді дуже близька до істини, досить висока, якщо врахувати непопулярність заняття фізкультурою та спортом серед молоді, яка навчається. Так, на запитання "Яке значення, на Вашу думку, мають в житті людини перелічені нижче види діяльності, зокрема, заняття фізкультурою і спортом?" респонденти дали такі відповіді: "дуже велике" – 25%; "досить велике" – 34%; "відносно мале" – 31,7%; "зовсім мале" – 7,6%. Цьому виду діяльності надається значно менше значення, ніж навчанню, спілкуванню з друзями, пасивним видам дозвілля.

На запитання "У чому з перерахованого нижче Ви зацікавлені насамперед?" з 18-ти найрізноманітніших можливих відповідей на заняття спортом указали 16,5% опитаних. Разом з тим за відповідями значно більша частина молоді, що навчається, бажає пасивніше проводити своє дозвілля (читати книжки – 47,8%, газети, журнали – 45,3%, дивитися телевізор – 78,9%, слухати аудіокасети – 45,6%, проводити час з друзями – 67,4%, дивитись відео вдома – 41,3%, ходити на вечірки – 33,2%, відвідувати дискотеку – 38,7%, сидіти, розважатися вдома з друзями – 34,1%, відпочивати на природі – 50,8%). На запитання "Де Ви переважно проводите свій вільний час?" 86,3% респондентів відповіли, що в себе вдома (у квартирі, гуртожитку). Регулярно займаються фізкультурою (роблять зарядку, займаються бігом, гімнастикою) лише 11,8%, 53,1% займаються нерегулярно, а 32,7% респондентів відповіли, що взагалі не займаються.

Практика свідчить, що заняття фізичною культурою і спортом як спосіб оздоровлення підростаючого покоління неефективно використовуються в школах та інших навчальних закладах. Зменшується кількість загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, у яких запроваджено три години фізичної культури на тиждень. Не кращі справи і у вищих навчальних закладах, в деяких з них навіть практикуються одноразові академічні заняття на тиждень. Крім того, практично всі учні та студенти складають однакові, усереднені нормативи. Оцінка їхньої фізичної підготовленості визначається тільки з огляду на вік та стать і, на жаль, не береться до уваги початковий рівень фізичного здоров'я. У зв'язку з цим школярі з низьким рівнем фізичного здоров'я (а їх більше 30%) не можуть витримати навантажень на заняттях з фізичної культури, що не сприяє нарощуванню резервів їхнього здоров'я і формує у дітей негативне ставлення до самої фізичної культури.

За результатами аналізу медико-демографічної ситуації в Україні, найближчими роками марно очікувати поліпшення здоров'я молоді, суттєвого збільшення її частки у віковій структурі населення. Більше того, за прогнозами спеціалістів основні показники здоров'я населення, в тому числі молоді, будуть погіршуватися. Водночас, на думку видатного вченого М.М.Амосова, потенційні можливості людини, ресурси її здоров'я значно більші, ніж передбачають лікарі. Здатність її до адаптації надзвичайно висока [8]. При недопущенні екологічних катастроф, епідемій, соціальних катаклізмів вибухового характеру фактор часу неодмінно відіграє свою позитивну роль.

Можна окреслити кілька найважливіших напрямів діяльності держави та інших суспільних інституцій стосовно поліпшення здоров'я молоді.

Вочевидь, це має бути прерогативою системи освіти та виховання підростаючого покоління. Проте ця система ще й до цього часу не формує, на жаль, належної мотивації до здорового способу життя. Навчання здоров'я у школі обмежується переважно висвітленням окремих аспектів охорони здоров'я, не скоординованих між собою в рамках певної системи освіти. Можна стверджувати, що немає системного методичного та організаційного забезпечення виховання у підростаючого покоління засад здорового способу життя. Тому подальша гуманізація всієї системи освіти, одним з найважливіших пріоритетів якої має стати фізичне та духовне здоров'я як найвища загальнолюдська цінність, є одним із чинників утвердження здорового способу життя.

Звичайно, деякі міркування щодо способів поліпшення здоров'я стосуються населення взагалі, а не лише молоді. Проте, передусім важливо мати на увазі те, що молодь перебуває у складніших умовах

щодо свого оздоровлення, набуття відповідних знань та інформацій.

Таким чином, існують дві стратегії щодо поліпшення здоров'я. Перша – способом традиційного лікування. І друга, що ввібрала в себе досягнення цивілізованого світу в останні десятиріччя, – збереженням та зміцненням здоров'я, нарощуванням його ресурсів, стимулюванням захисних сил молодого організму. Сьогодні є зрозумілим, що сама собою система традиційної медичної допомоги неспроможна вивести систему охорони з кризи. Щоб досягти поставленої мети, об'єктом уваги повинно стати, передусім, здоров'я людини, а не хвороба. Практика свідчить, що це реальний та ефективний шлях профілактики хронічних неінфекційних захворювань, а отже, і продовження тривалості життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Венедиктов Д.Д., Чернух А.М., Лисицын Ю.П. Глобальные проблемы здравоохранения и пути их решения // Вопр. философии 1979.– №7.–С.102-113., Дильман В.М. Четыре модели медицини.– Л.: Медицина, 1987.– 288с.; Пиріг Л. Медицина як інтегральна складова культури українського народу// Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку.– К.: ВПЦ «Київ.ун-т», 1993.– С.54–56.

2.Мамардашвили М. Сознание и цивилизация // Мамардашвили М. Как я понимаю философию.– М.: Прогресс, 1990.– С.107-121.

3.Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере// Вернадский В.И. Начало и вечность жизни.– М.: Сов.Россия, 1989.–С.166–188.

4.Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека.– СПб.: МГП «Петрополис», 1992.–123с.

5.Хижняк М.І., Нагорна А.М. Здоров'я людини та екологія.– К.: Здоров'я.–1995.–С.9.

6.Див.: Там само.– С.10.

7.Голобородько Г.П. Формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи: Автореф.дис. …канд.пед.наук (13.00.01)/ Харків. Держ.пед.ун-т ім.Г.С.Сковороди.- Х., 1997.–17с.; Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій підлітків на здоровий спосіб життя: Автореф.дис. …канд.пед.наук (13.00.07). Ін-т проблем виховання АПН України. К., 2000.–18с.; Петрик О.І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: Курс лекцій/ Навч.посіб.для студентів ун-тів та пед.ін-тів.– Львів: Світ, 1993.–119с.

8.Амосов М.М. Разум, человек, общество, будущее.– К.: Байда, 1994.–185с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лещенко Геннадій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження мотивації учнівської та студентської молоді до фізкультурної діяльності.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

НАРОДНІСТЬ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Василь Ликов

Стаття розкриває сутність основного принципу народної педагогіки та національного виховання. На основі аналізу архівних матеріалів та праць павлиського педагога досліджено реалізацію ним принципу народності виховання.

The article enlights the main essence of the principle of folk pedagogics and national education. On the base of files' analysis and works of Pavlysh teacher the rationalization of the principle of folk education is researched.

Відродження української нації немислиме без національного виховання, яке сьогодні покликане формувати сучасну цивілізовану особистість. Член-кореспондент АПН України Б.М.Ступарик (Івано-Франківськ) зазначав, що "творення нації, її безупинне удосконалення – все це спрямоване на виховання для потреб нації" [7, 134].

Отже, сучасне виховання покликане творити етнос для його ж потреб. Допомагає цьому народна педагогіка.

Дослідники Н.І.Ганнусенко, Т.І.Мацейків (Київ), розкриваючи сутність ціннісних імперативів народного досвіду виховання, звертають увагу на виховний потенціал народної педагогіки, цінність якої зводиться до "органічної єдності з укладом життя народу, його історією, культурними й побутовими традиціями" [1, 95].

Таким чином, народна педагогіка втілює духовність народу, національну психологію, світогляд, виховні традиції, які живуть у родині, народну мудрість і мораль, тобто національні та загальнолюдські цінності. Член-кореспондент АПН України В.Г.Кузь (Умань), досліджуючи педагогічні основи сучасного виховного процесу, зазначає, що **принцип народності виховання** сьогодні є провідним [3, 40–42].

Педагоги, на нашу думку, реалізуючи цей принцип, здійснюють програму виховання, а саме: готують дітей і молодь до життя; стимулюють інтелектуальні, моральні, психологічні та фізичні сили вихованців, які змогли б жити й працювати в епоху ринкових відносин; привчають засобом розумової учнівської праці до дорослого життя та формують уміння трудитися, тому сучасна школа має бути майстернею працелюбства.

На думку названого автора [4, 28–30], сутність принципу народності виховання виявляється не тільки у вивченні, пошані та любові до рідної мови, історії, традицій народу, але й у реалізації сучасною школою таких важливих завдань:

1. Виховання людського в людині.
2. Школа повинна бути істинно народна за своїм духом та змістом.

3. Виховання та навчання повинні гармонізувати розвиток особистості, яка перебувала б у тісній єдності зі своїм, нечужим, середовищем.

Дійсно, народність виховання передбачає такі стосунки людини зі світом, середовищем, народом, які значилися б незаангажованістю, свободою волевиявлення, повагою до особистості, ділової людини, подоланням відстороненості.

Вчені, розв'язуючи актуальні проблеми сучасної освіти та виховання, прямо чи дотично торкаються питань **методології педагогіки** (І.Д.Бех, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, М.Б.Євтух, В.Г.Кремень, М.Д.Ярмаченко), **народної педагогіки** (М.Я.Антонець, Г.Н.Волков, В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович)**, спадщини видатних діячів минулого та сучасного** (О.В.Сухомлинська, І.В.Зайченко, Н.С.Побірченко, Є.І.Сявавко), **педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського** (А.С.Бик, Л.С.Бондар, В.Г.Бутенко, В.А.Василенко, М.М.Дубінка, В.О.Кравцов, М.І.Мухін, Л.П.Петрук, А.Я.Розенберг, А.А.Семез, М.І.Сметанський та інші).

Названі проблеми не обходять принцип народності виховання. Коли ми звернемося до історії, то згадаємо слова видатного педагога слов'янського світу XIX сторіччя К.Д.Ушинського, який писав: "Виховання, коли воно не хоче бути безсилим, повинне бути народним" [21, 99]. Учений обстоював кудьги патріотизму, рідної мови, національної культури. Він стверджував, що кожен народ повинен мати свою національну систему освіти й виховання. Народність виховання він убачав: у глибокій моральності; у вивченні та освоєнні рідної культури [20, 248]; у формуванні "кореня духовності".

Отже, К.Д.Ушинський запровадив у науковій педагогіці термін "народна педагогіка", обґрунтував принцип народності, втілив ідеї народної педагогіки в суспільному вихованні.

Слід відзначити, що початок XX ст. характеризується зародженням самоусвідомлення нації, початком українізації, адже формувалася національна школа. З утвердженням Радянської влади в Україні в національній школі прищеплювали учням національні цінності в єдності з класовими, бо панівною ідеологією була ідеологія комуністична, в основі якої лежав марксизм.

У період початку вчителювання В.О.Сухомлинського (1935 рік) українська педагогічна наука зазнала краху [8, 37–38], а саме: відбувалося інтелектуальне знищення педології як науки про виховання; була запроваджена русифікація школи, бо педагогічна наука стала російсько-радянською; управління школою було авторитарно-дисциплінарним; відбувся відхід від експериментування у навчально-виховному процесі.

Будучи педагогом від природи, вожатий Василь Сухомлинський мав у серці велику любов до людей, бажання організовувати змістовне життя своїх вихованців. Працюючи у Василівській та Зибківській семирічках Онуфріївського району на Кіровоградщині**, принципами** діяльності педагога були: патріотизм; народність; гуманізм; тісний зв'язок виховання з рідним мезосередовищем дітей (оточенням, довкіллям, природою, рідним краєм). Учитель використовував такі організаційні **форми** виховної роботи, як: політичні інформації (дбав про обізнаність школярів із життям рідного села, колгоспу, району, області, країни, інших держав); туристичні походи по рідному краю з метою вивчення його історії; екскурсії у природу з метою виховання у дітей любові до неї; народні ігри з каруселями та будівництвом казкового снігового містечка.

Спадщина В.О.Сухомлинського, який сповідував радянську ідеологію, в основі якої лежав марксизм-ленінізм, має яскраво виражене гуманістичне спрямування з демократизмом, народністю, зв'язком наукової педагогіки з народною, бо в центрі виховання учений ставив Людину, конкретну, персоніфіковану, яка поліпшувала б свою сутність, удосконалювала б своє єство, не зважаючи на будь-які соціальні умови.

Називаючи виховання комуністичним, учений проголошував не авторитарну педагогіку, а демократичну, не відірваність школи від життя, а їхню єдність, педагогізацію стосунків сім'ї та школи, виробництва, втілення народних традицій, звичаїв, свят та обрядів у навчально-виховний процес (наприклад, Свято урожаю, Свято винограду, Свято птахів), не догматично-схоластичне навчання, а свідоме й творче навчання дітей серед природи (Школа Радості).

Слід зауважити, що в 30–50-х роках народна педагогіка мала свою **специфіку:** вона реалізовувалася та відтворювалася у родинному вихованні, у застосуванні фольклору та етнографії.

У воєнний період В.О.Сухомлинський після поранення на фронті два роки (1942–1944) працював директором Увинської школи в Удмуртії, де творив добро (віддавав батькам своїх учнів талони на ремонт взуття); залучав школярів до акцій милосердя (вихованці допомагали сім'ям фронтовиків); виявляв гуманне ставлення до учнів, піклувався про вчителів, дбав про згуртування шкільного колективу.

Отже, педагог сповідував ідеї доброти, милосердя, гуманізму, що є ознаками народної педагогіки.

В.О.Сухомлинський, починаючи з 1949 року, займається проблемою зв'язку школи з сім'єю (стаття написана 27.XI.1949 р., а видрукувана в газеті "Радянська освіта" 2.01.1950 р.), бо в сім'ї він убачав надійного помічника педагогічного колективу школи. "Цей той осередок, де живуть народні традиції, звичаї та обряди, цінується праця, мораль, совість", – пише педагог [13, 4].

Влітку 1951 року павлиський учений, відкривши "Школу радості", накреслив та обґрунтував **нові принципи виховання** школярів, як-от:

- **навчання серед природи** (доповнивши та розширивши принцип природовідповідності, який обґрунтував чеський педагог Я.А.Коменський);
- **емоційне пробудження розуму**, де емоції, ставлення, слово, звуки, дії, природа викликали

в дітей подив, захоплення, пробуджуючи мислення, налаштовуючи їх на думання, пізнання нового;

– **тісний зв'язок виховання з мезосередовищем,** яке живило дітей рідним словом, піснею, грою, казкою, родиною, знайомим довкіллям;
– **етнізація особистості**, при якій засобами народних джерел (фольклору, свят, народного календаря, обрядів, звичаїв, народних та трудових шкільних традицій) вихованці усвідомлювали свою причетність до народу.

Слід відзначити, що В.О.Сухомлинський накреслив контури **лінгвопедагогіки,** де поєднав Вітчизну з рідною мовою, назвавши їх єдиним цілим. Ідею пошани та любові до рідної мови, яку реалізовував учитель-словесник В.О.Сухомлинський, можна простежити, аналізуючи "План роботи директора Павлиської середньої школи на 1953/54 н.р." [6, 1–33].

Як керівник школи, він допомагав учителям сформувати в учнів позитивне ставлення до вивчення рідної мови: у школі велася боротьба за зразковий учнівський зошит; організовувалися виставки кращих зошитів та письмових робіт школярів; діти залучалися до читання художньої літератури, ремонту книг у шкільній бібліотеці.

Отже, народність виховання В.О.Сухомлинський убачав, передовсім, у досконалому вивченні рідної мови.

У 50-х роках XX сторіччя В.О.Сухомлинський обстоює **ідею гуманізму,** сутність якої виявилася: у любові та повазі до дітей; у розвитку творчих сил особистості, її інтересів, здібностей, потреб; у самоутвердженні школярів засобами праці в умовах колективної співдружності.

Виявом істинної народності виховання в педагогічній діяльності В.О.Сухомлинського було втілення в практику Павлиської школи "Закону про зміцнення зв'язку школи з життям" (1958), бо школа стала трудова, політехнічна, з виробничим навчанням. Задовго до прийняття Закону педагог обґрунтував розумову працю учнів, яку вважав засобом трудового виховання. Сформувавши трудові традиції школи, вчений друкує статтю у ж. "Советская педагогика" (1955, № 7). Розкриваючи зміст трудових традицій Павлиської середньої школи, слід наголосити на тому, що в них відбилася істинна сутність народності виховання, бо діти виготовляли моделі автомобіля, парової турбіни, сівалки; вишивали картини на теми українських народних казок, займалися інкрустацією; проводили Тиждень саду, благоустрій села, брали участь у літній косовиці, тобто, займалися народними видами праці.

Заслуга В.О.Сухомлинського полягає у тому, що він, ввівши в школу народне свято "Обжинки", педагогізував його, назвавши Днем першого снопа, а народний звичай "Толока" назвав "трудовою допомогою батькам своїх однокласників". (Дев'ятикласники допомогли родині однокласника спорудувати будинок). Педагог організовував та проводив для молодших школярів Свято першого хліба.

Зосередивши увагу на формуванні в учнів умінь та навичок трудитися, павлиський учитель дбав про педагогічне керівництво працею школярів, яке вбачав у здійсненні цілеспрямованої системи впливів. Для формування "одухотворення працею", захоплення нею використовував метод прикладу вчителя чи трудівника виробництва. Для стимулювання "творчого натхнення" навчав школярів реалізовувати творчий задум. Сукупність названих впливів педагог назвав "животворним джерелом самовиховання учнівського колективу [16, 363].

В.О.Сухомлинський, усвідомивши роль **виробничої праці** у вихованні моральної зрілості школярів [18, 49], залучав їх до створення **матеріальних цінностей:** механізмів та інструментів – у шкільній майстерні; вирощування насіння та збирання плодів – на пришкільній ділянці; закладання діброви, полезахисної лісосмуги, боротьби з ерозією ґрунту, збирання добрив – у позашкільній роботі.

Виробничу працю педагог тісно пов'язував із нормами **народної моралі та естетики** [16, 314]: дитина повинна бачити красу трудового процесу; отримавши матеріальний результат, школяр усвідомлює його цінність; через працю учень утверджує моральну гідність, переживає почуття гордості, одухотворення.

Отже, людина праці – це народний ідеал. Ставлення особистості до праці – це показник народного виховання.

Слід зазначити, що В.О.Сухомлинський у цей період проголосив **ідею природовідповідності** (виховання з урахуванням природи дитини) та **ідею демократизації** життєдіяльності дітей (без утиску, диктату, примусу).

У 60-х роках XX сторіччя павлиський учений вніс **національний компонент** у навчально-виховний процес Павлиської середньої школи, бо виховував дітей на національних та загальнолюдських цінностях, а саме:

– **морально-етичних** (1966 року у видавництві "Радянська школа" видрукував працю "Моральні заповіді дитинства і юності" (обсяг – 232с.), де обґрунтував культи Вітчизни, Матері, Книги, Праці, Живого Слова, Краси, що сповідує народна педагогіка;
– **світоглядних** (1963 року вийшла монографія "Нравственный идеал молодого поколения" (М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1963. – 152 с.), де автор розкрив сутність поглядів, переконань, ідеалів та ціннісних орієнтацій молоді);
– **трудових** (1961 року була опублікована праця "Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління (К., 1961. – 44 с.), де дається класифікація видів праці, її стимулювання за взаємозв'язками розумових та фізичних зусиль, характером знарядь праці, матеріальним результатом та оплатою.

Отже, вчений дбав про інтелект вихованців, тісний зв'язок виховання та навчання дітей з народною мудрістю, життям народу, морально-етичними, трудовими, естетичними та світоглядними цінностями, що добре розкрито в головній книзі педагога – "Серце віддаю дітям" (К., Рад. школа, 1969).

Педагогіка В.О.Сухомлинського ґрунтувалася на гуманізмі, совісті, порядності. Виходець із селянського роду, павлиський учитель реалізував ідею народності у формуванні патріота, сім'янина, відданого рідному народу громадянина, який би цінував рідну землю, мову, книгу, хліб, працю, історію народу. Народ він називав головним учителем людини.

Народність у вихованні, за В.Сухомлинським, – це найповніше віддзеркалення духовних скарбниць народу, його культури й творчості. Виховання, на думку вченого, – це постійне духовне збагачення людини та оновлення цього багатства, тому він закликав педагогів до служіння справі освіти, народного виховання та духовності народу.

У програмній статті "Народний учитель" [14, 245] павлиський мудрець писав про народність виховання: кожне нове покоління повинне підніматися у своєму розвитку вище, ніж його батьки; руху вперед не буде, якщо єдиним джерелом дитячих радощів буде лише споживання; істинна народність виховання полягає у тому, що кожен майбутній громадянин у дитинстві повинен відчувати й переживати радість праці, творчості та творення.

Учитель виявляв хиби у родинному вихованні ("одитячування" підлітків, потурання дитячим забаганкам), радив батькам дивитися на дітей як на майбутніх трудівників, сім'янинів, а саме: привчати дітей до городництва, садівництва, тваринництва; творити добро для інших людей (працювати в Саду вдячності, допомагати одиноким людям, вирощувати в домашньому Куточку краси квіти для матері, бабусі, однокласниці; вболівати за людину, бо це, за В.О.Сухомлинським, є "яскравим променем народної педагогіки" [10, 476].

Спираючись на мораль трудового народу, педагог зазначав, що народне виховання живе вічно, його ідеї, принципи, методи та форми повторюються, удосконалюються, що сприяє формуванню особистості, тому мудрі народні настанови та моральні цінності трудового народу повинні стати духовним надбанням дітей" [17, 625].

В.О.Сухомлинський, педагогізувавши народну мораль, проповідував серед школярів істини: найсвятіше у житті – мати, Вітчизна; вища людська краса – в праці на благо народу; ти в боргу, бо дістаєш плоди із всенародної скарбниці благ; ти відповідальний за все.

Діти Павлиша дотримувалися народного кодексу співжиття людей, ідеалів добра, моралі та краси.

Отже, народне виховання – це виховання дітей на традиціях та цінностях народного буття.

Таким чином, простеживши реалізацію В.О.Сухомлинським принципу народності виховання, приходимо до висновків:

1. Істинне виховання те, яке пов'язане з життям народу, з народним досвідом виховання (виховними традиціями, культурою нації, її побутом).
2. Педагогічна система павлиського вчителя має майбутнє, бо виховання та навчання дітей були тісно пов'язані з духовністю народу, психологією простих людей, родинним вихованням, фольклором, народною мораллю, середовищем та природою.
3. Готуючи дітей, підлітків та молодь до трудового життя, В.О.Сухомлинський глибоко пізнавав внутрішній світ вихованців, розвивав та стимулював їхній інтелект, фізичні, моральні й духовні сили, спираючись на народний досвід виховання, використовуючи принципи, методи, форми та засоби народної педагогіки.
4. Принцип народності виховання найширше виявився у реалізації вченим таких тез:
   а) виховувати в людині людське;
   б) дбати про гармонійні стосунки людини з середовищем;
   в) сприяти свободі волевиявлення думок, почуттів, дій.
5. Незважаючи на заангажованість та регламентацію російсько-радянської системи, В.О.Сухомлинський підніс Людину, дбав про її всебічний розвиток, формував у своїх вихованців людяність, оптимізм, любов до великої та малої батьківщини, знання історії народу, його традицій.
6. Подвигом можна назвати діяльність сільського вчителя, який, живучи в тоталітарній системі, поєднав наукову педагогіку з народною. Пишучи наукові праці про комуністичне виховання, вчений проголошував демократизм стосунків, гуманізм, розвивав інтереси та потреби вихованців.
7. Сухомлинський – народний педагог, бо у своїй освітньо-виховній діяльності спирався на джерела народної педагогіки:
   а) у сім'ї він убачав зосередження народних традицій, моралі, народних цінностей. (Наприкінці свого життя він розпочав роботу над книгою "Енциклопедія сімейного виховання");
   б) природа – осередок пізнання, розвитку інтелекту, почуттів;
   в) мезосередовище – згусток рідного слова, пісні, гри, казки, праці, народного обряду, що формує самоусвідомлення людини, причетність до рідного народу.
8. Найповнішим виявом народності виховання стали:
   а) трудові традиції Павлиша;
   б) педагогізація народних звичаїв, свят та обрядів, які вчитель переніс у школу;

в) поєднання праці з народною мораллю, естетикою, інтелектом, світоглядними цінностями, що сприяло усвідомленню вихованцями єства народної людини, її покликання, бажання глибоко пізнати своє коріння (історію народу, культуру, духовність).

І в цьому – неоціненний внесок В.О.Сухомлинського у розвиток ідей народної педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Ганнусенко Н.І., Мацейків Т.І. Ціннісні імперативи народного досвіду виховання //Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПН України, 1997. – С. 93–97.

2.Духнович О.В. Народна педагогія… – Львів, 1857. – 167 с.

3.Кузь В.Г. Педагогічні основи виховного процесу в комплексі "Школа – дитячий садок". – К., 1992. – 54 с.

4.Кузь В.Г. Школа – центр воспитания. – М.: Педагогика, 1992. – 155 с.

5.Ликов В.Н. Розвиток народної педагогіки в Україні. – Кіровоград: Центр. – Укр. вид-во, 2000. – 182 с.

6. План роботы Павлишской средней школы на 1953/54 уч. год. / Приложение к канд. дис., 1952. – 43 л. // ЦДАВОВУ України. – Ф.5097. – Оп. 1. – Спр. 18. – Арк. 33.

7. Ступарик Б.М. Національна ідея як ціннісна орієнтація в працях педагогів міжвоєнної доби //Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПН України, 1997. – С. 132–136.

8. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. // Зб. наук. праць Уманського педуніверситету / В.Г.Кузь (гол. ред.). – К.: Наук. світ, 2002. – С. 31–40.

9.Сухомлинський В.О. Використання місцевого матеріалу (фольклору). – Стаття. – 17–23.IX.1951. // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 269. – Арк. 11.

10.Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 472–488.

11.Сухомлинський В.О. Виховання патріотизму в сім'ї. – Стаття. – І, 1953. // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 326. – Арк. 16.

12.Сухомлинський В.О. Виховання почуття обов'язку перед батьками. – Стаття. – 21–23.XII, 1953. // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 353. – Арк. 18.

13.Сухомлинський В.О. Зв'язок школи з сім'єю. // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 238. – Арк. 4.

14.Сухомлинський В.О. Народний учитель. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 239–255.

15.Сухомлинський В.О. Організація батьківського колективу. – Стаття. – Автограф. – XII, 1951. //ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 278. – Арк. 15.

16.Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7–390.

17.Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – Вибр. т.: У 5-ти т.– К.: Рад. школа, 1977. – С. 393–625.

18.Сухомлинский В.А.Роль производительного труда в воспитании моральной зрелости. – Стаття. – Автограф. – 1956. // ЦДАВОВУ України. – Ф.5097. – Оп. 1. – Спр. 411. – Арк. 49.

19.Сухомлинський В.О. Система, форми та методи роботи з батьками. / Із досвіду роботи Павлиської СШ. – Стаття. // ЦДАВОВУ України. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 289. – Арк. 17.

20.Ушинський К.Д. Пед. тв.: В 6-ти т. – М.: Педагогіка, 1989. – Т. 4. – С. 248.

21.Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. – Вибр. пед. тв.: У 2-х т. – К.: Рад школа, 1983. – Т. 1. – С. 99.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – докторант Інституту педагогіки АПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: розвиток В.О.Сухомлинським ідей народної педагогіки.

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ НА ПОЧАТКУ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ: ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Ольга Наумець

У статті висвітлюються питання про формування людини як найвищої цінності суспільства на засадах гуманістичної педагогіки.

The article consideres the formation of a man as the highest value of society on the basis of human pedagogics.

Друга половина XX ст., перші роки нового століття характеризуються пошуком способів якісного оновлення системи освіти. Це пояснюється тим, що із середини минулого століття стали більш помітними протиріччя між потребами суспільства й можливостями школи їх задовольнити. Стан освіти став визнаватись як кризовий у багатьох, навіть найбільш розвинених країнах. Уже 1970 року відомий американський учений Ф.Кумбс переконливо довів, що криза в освіті має глобальний характер, хоч і виявляється в різних країнах по-різному. Реформи, які були прийняті в цей період для підвищення якості освіти, бажаних результатів не дали. І вже через два десятиліття той же Ф.Кумбс змушений був констатувати, що проблеми освіти не тільки не розв'язані, але й стали ще гострішими. У 1990-х рр. російські вчені, аналізуючи кризовий стан у вітчизняній освіті, писали, що „про кризу школи говорять в усіх цивілізованих країнах США, Англії та ін., причому ознаки кризи всюди більш менш подібні: зниження престижу знань, рівня успішності, значний відсоток функціональної неграмотності, невисока кваліфікація вчителів і т.п." [7]. Сьогодні стає все більш очевидним, що традиційна школа, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, себе зжила, бо школа за ними не встигає (обсяг знань подвоюється через кожні 5 років). У той же час не розвиваються здібності, які знадобилися б випускнику школи, коли він опиниться на ринку праці.

Вчені вбачають два способи виходу з кризи: або ж школа почне інтенсивно змінюватися відповідно до вимог часу, або ж поряд з традиційною шкільною освітою буде складатись принципово нова система загальної освіти (а це вже відбувається), яка посту-

пово замінить застарілу школу [3,13–24]. Але, як свідчить історія, школа в усі часи й епохи пробивала собі дорогу до світла, знань, добра, боролась проти неуцтва, муштри, зубріння, поневолення, натомість пропагувала гуманні стосунки. Нова школа не народиться на порожньому місці, вона повинна успадкувати набутий і вже давно випробуваний досвід минулих поколінь. У цьому плані заслуговує на увагу гуманістична педагогіка. Своїми паростками вона глибоко сягає у далекі часи XIV–XVI ст.

Доба Відродження відновила до життя „грецьку стародавність" і разом з нею викликала до життя „нечуваний розквіт мистецтва". Гуманісти високо цінували роль людини у суспільстві, боролись проти її приниження. Гуманістична педагогіка характеризувалась глибокою повагою до дітей, протестом проти фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. Зразком для створення нових шкіл у різних країнах Західної Європи була школа відомого італійського педагога Вітторіно де Фельтре (1378–1446 рр.).

Інший представник гуманізму Еразм Роттердамський (1466–1536 рр.) підкреслював, що навчання має бути легким, приємним, враховувати інтереси дітей, розвивати їхню активність і самодіяльність. Широку універсальну програму шкільних знань, які поглиблювали б і розвивали активність дитини, розробив у своєму творі „Гаргантюа і Пантагрюель" французький письменник, учений-гуманіст Франсуа Рабле (1494–1553 рр.). Його наступник Мішель Монтень (1533–1592 рр.), дослідивши наявний стан освіти в коледжах, писав: „Але ж це справжні в'язниці для ув'язненої у них молоді. Там розвивають розбещеність..." і далі: „ви не почуєте нічого, окрім окриків,– окриків школярів, яких шмагають різками, і окриків учителів, очманілих від шмагання... з таким страшним обличчям, з батогом у руках керувати цими лякливими й ніжними душами?" Виховання повинне бути гуманним і починати слід з пояснення: знайомити дітей з основами логіки, фізики, геометрії, риторики; проводити співбесіди чи то з допомогою книг, чи в „зовсім розжованому вигляді" [6, 75–76].

Англійський соціаліст-утопіст Томас Мор (1478–1535 рр.) обстоював ідею надання всім громадянам можливості „духовної свободи й освіти". У творі „Утопія" зазначав, що держава піклується про освіту та виховання громадян. Вони вивчають мову, математику, природу, астрономію, діалектику, музику. Діти працюють разом з дорослими, мають можливість опановувати землеробство, ремесло, займаються спортом, самоосвітою. До їх послуг, бібліотеки, музеї. Чоловіки та жінки мають однакові права й можливості для здобуття освіти.

Італійський мислитель Томазо Компанелла (1568–1639 рр.) у творі „Місто Сонця" зазначав, що діти виховуються у спеціальних групах під керівництвом вихователів, у школах вивчають різні науки рідною мовою, займаються фізичними вправами (біг, ігри, метання диска), працюють у майстернях (взуттєвій, ковальській). І все це під керівництвом головного правителя. Основне, щоб із шкіл не виходили „дармоїди і злодії".

На зламі XIX та XX ст. у провідних західноєвропейських країнах виявилась гостра невідповідність традиційної педагогіки новим соціально-економічним умовам. Стрімкому розвиткові виробництва вкрай була потрібна велика кількість освічених творчих людей з новим мисленням, які могли б сприяти прогресу науки, техніки й культури.

Серед великої кількості концепцій, які з'явились на той час, належне місце слід віддати „педагогіці вільного виховання". Ця теорія набула широкого застосування завдяки діяльності шведської письменниці та громадського діяча Олени Кей (1849–1926 рр.). Головна мета школи – розвивати творчі сили кожної дитини, давати вихід дитячій фантазії через самостійний розвиток [10, 480–481].

Одним з різновидів утілення ідей „вільного виховання", „гуманістичної педагогіки" є вальдорфська педагогіка. Вона може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем у двоєдності чуттєвого й надчуттєвого досвіду, руху душі й тіла. Засновник вальдорфської школи німецький мислитель, творець філософського вчення антропософії Рудольф Штайнер (1861–1925 рр.) писав про чотири могутні засоби цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватись в одному корені – людському „Я". Це „Я" виступає у трьох головних функціях – волі, почуттях і мисленні. Організація життя дитини повинна бути максимально зорієнтована на психофізичні та біологічні ритми живої душі – ритм дихання і сну, денної діяльності, голоду й ситості, ритму тижня, пори року. Ґрунтується на таких основних концептуальних положеннях, як:

- У центрі всієї вальдорфської педагогіки – дитина.
- Самоуправління, самоврядування школи без директора.
- Навчання не диференціюється (школа для всіх); діти не залишаються на повторний рік, працюють без оцінок, екзаменів, без контрольних робіт.
- З 1 по 8 клас – один учитель, 9–12 класи – вчителі-предметники; на початковому етапі майже відсутні підручники, переважають творчі, образні завдання.
- Епохальне навчання – кожний предмет вивчається упродовж 3–4 тижнів з 8^{00} до 10^{00} години щодня.
- Антропософія – через зміст освіти, систему знань, релігію, естетику.
- Евритмія – мистецтво руху (мова й музика в гармонії з рухом, гармонія душі й організму, що росте).
- Розвиток людини відбувається у ритмі 7 років, кожний з яких має свої особливості. До школи – тільки в 7 років.

– Відмова від влади над дітьми. Єдине життя педагогів і дітей.
– Екологія і культ здоров'я.
– Імітація як засіб навчання.
– Поєднання європейської і східних культур: вчення Христа та уявлення про особистість як сукупність фізичного тіла та ефірного, астрального.
– Єдність розвитку розуму, серця і руки.
– Перший ритм – інтенсивний процес формування почуттів, з 14 до 21 року – розвиток мислення.
– Традиційного розкладу уроків немає. Орієнтовний: 8^{00}–10^{00} годин – основний предмет.

10^{00}–10^{45} годин – музика, співи, музичні інструменти, релігія.

10^{45}–12^{15} години – іноземні мови й практична діяльність.

До 14^{00} години – обід.

14^{00}–15^{00} – ручна праця, робота в майстернях, спорт, екскурсії.

Викликає інтерес перелік предметів, які вивчають учні в такій школі [3, 46–57].

– Один день на тиждень – батьківський.
– Будинок школи без прямих кутів, [11,152–156].

К.п.н. О.В. Стоянський у статті „Вальдорфська педагогіка: домисли й реальність" зазначає, що для нормального розвитку дитини необхідно, щоб вона із самого дитинства відчувала захищеність, сприймала турботу дорослих про себе. Якщо дитина оточена увагою і розумінням, любов'ю дорослих, вона спокійна і має можливість для вільного саморозвитку, вона буде сміливa, ініціативна, активна, довірятиме своїм силам. Враховуючи це, вальдорфська педагогіка культивує ідеї співробітництва батьків і дітей. Тільки в такій школі батьки беруть активну участь у житті дитячого колективу (спільно проводять свята – не релігійні, а народні, ставлять спектаклі, відзначають дні народження, виготовляють іграшки, ходять у походи тощо). Такий підхід виховує взаємоповагу, допомагає батькам бути почутими й зрозумілими в складний період підліткового віку й пізніше... Одне слово, батьки „ростуть" разом з дітьми. А захищеність, яка переростає у впевненість у своїх силах, виробляє вольові якості, котрі сприяють молодій людині усувати життєві негаразди.

Багато батьків, не вникнувши в зміст вальдорфської педагогіки, чують висловлювання про те, що вона не завантажує інтелект і пам'ять дитини. Такі батьки плутають два поняття „завантажувати" й „розвивати". Справді, тут пам'ять не завантажують, не вимагають вивчати напам'ять вірш чи алфавіт, порядок чисел і т.п. Діти розповідають про лицарів, але не механічно, а відтворюючи розповідь евритмічними рухами.

Великого значення надають розвитку мовлення. Кожного тижня діти пізнають нову казку, тільки її не читають, а розповідають чи показують у міні-театрі. Наслідуючи дорослих, малюки самі починають розповідати, придумувати свою казку, а це стимулює не лише мовлення, а й мислення, творчість, фантазію. Аналогічно розвиваються музичні здібності, слух і відчуття ритму, бо в групі щоденно й багато співають під супровід ксилофона, ліри чи флейти. Діти грають самі на народних інструментах, хором співають під акомпанемент музкерівника.

Малювання – „гра з фарбами", яка полягає у знаходженні власних розв'язків, не прив'язуючи уяву до зразка. Ліплять з воску також без зразка. Ніхто не оцінює роботу. Дитина за таких умов не оглядається на витвір товариша, в неї з'являється бажання творити. Важливим при цьому є не результат, а процес. Аналогічну роботу проводять з природними матеріалами. Зокрема, для складання конструктора ЛЕГО від дітей вимагається інтелектуальна робота, точність та акуратність рухів, їхня координація. Гра, на перший погляд, розвиває не лише фантазію, а виробляє волю, наполегливість, а чи не ці якості готують школярів до дорослого життя.

Діти отримують багате уявлення про світ і його закони, долучаючись до вирощування пшениці або випічки хліба, прядіння, ткацтва, обробки дерева й догляду за тваринами.

Варто зазначити також, що до вальдорфської школи приходять діти віруючі й невіруючі. Ці школи – інтернаціональні. Її вихованців характеризує висока моральність, повага до національних традицій. Вони надають пріоритет загальнолюдським цінностям. Таких шкіл лише в Німеччині відкрито 170, у всьому світі від 350 до 750. Є вони в Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Скандинавії, Великобританії, США, Японії, в Африці, в Південній Америці.

Жінку, яка здійснила революцію в системі освіти, італійського педагога, доктора медицини, прихильника теорії „вільного виховання" Марію Монтессорі (1870–1952 рр.) практично знають у кожній країні.

Свої педагогічні ідеї М. Монтессорі почала застосовувати на практиці 1887 року в дитячих садках, організованих „Товариством дешевих квартир" для бідняків у Сан-Лоренцо. 30 років вона вивчала ненормальних дітей і висловила думку, що фізіологічний метод, в основі якого лежить індивідуальне вивчення дитини, повинен бути використаний і для виховання нормальної дитини, і в цьому вона вбачала шлях до повноцінного переродження всього людства.

М. Монтессорі ставить дитину в центр педпроцесу, так організовує умови, щоб в них маля вільно виявляло свою індивідуальність, розвивалось у самовихованні та самоосвіті. Її педагогічне кредо: формувати дитину згідно з її нахилами, надавати перевагу сенсорним відчуттям, не принижувати почуття власної гідності, навчати в діяльності, надавати

свободу творчості, мислення тощо. Весь виховний процес складається за М. Монтессорі з таких частин: розвиток гігієнічних навичок, фізичне, інтелектуальне, моральне виховання. Малеча, на її думку, за дошкільний період повинна пройти шлях первісної людини на доступному для неї рівні, вміти брати від землі її плоди, будувати житло, виготовляти посуд для їжі тощо. Коли дитина вирощує рослину, в неї повинен прокидатись внутрішній голос зв'язку з паростком, голос, що кличе допомогти, врятувати, напоїти. Малятам надавалась можливість працювати з різним матеріалом: глиною, піском, воском, керамікою, майолікою тощо. День розпочинався з вправ повсякденного життя, їх привчали до самообслуговування, вчили гарно триматись, граційно рухатись, привітно вітатись, увічливо розмовляти, правильно сидіти і т.п. М. Монтессорі була прихильником релігійного виховання, стверджувала, що корені релігії закладені в самій природі людини. Природженим вона вважала і інстинкт слухняності.

Нині її ідеї пропагують у дошкільних закладах Франції, Англії, США, Іспанії, Данії, Нідерландів, Індії та ін. країн.

У 60-х роках ХХ ст. відомий педагог-гуманіст, наш земляк В.О.Сухомлинський уперше в історії рідянської школи намагався поєднати загальнолюдські, національні з особистими інтересами цінностями дитини. Він проголосив дитину найвищою цінністю, виховання якої повинно спиратись на чотирьох основних культах – рідного слова, матері, Вітчизни та праці. У Павлиській школі запровадив своєрідний підручник з етики, в основу якого ввійшли такі важливі цінності, як совість, розум, сором, любов, терпеливість, співчуття, співпереживання, повага, шана, обов'язок, свобода тощо. Ці цінності випливали з української національної культури як у міфічній формі (казках, оповіданнях, притчах), так і в осучаснених ним трудових, морально-естетичних звичаях, обрядах, традиціях. Величезний виховний вплив на школярів справляли такі традиційні свята у школі, як свято Врожаю, Казки, прильоту птахів, першої борозни та багато інших. Своєрідним гаслом для В.О.Сухомлинського були виголошені ним слова: спочатку якою людина буде, а потім ким вона буде. Курси всіх загальноосвітніх предметів намагалися спрямувати на формування громадянськості, людяності, грунтуючись на уподобаннях, бажаннях, захопленнях вихованців.

Відходом від традиційної школи можна вважати школу-парк у м. Москві. Вона має на меті розвиток особистості до найвищого індивідуального потенціалу. Заснована на різновікових об'єднаннях дітей. Навчання проводиться у відкритих студіях. Учитель – старший майстер, діє як лідер-експерт, до якого звертаються у разі необхідності. Навчання ведеться в системі вікових вертикалей, між якими часто виникає негласне, але доброзичливе змагання. Старші школярі діють як майстри, а молодші – як підмайстри. Вчителі ведуть урок у режимі відкритої мовної гри. Ігри можна проводити на матеріалі практично будь-якого підручника для школи й для вузу. Оцінки немає, зате є самооцінка. Оцінка вводиться в останніх трьох випускних класах. Прообразом школи-парку є відкриті студії у Стародавній Греції. Сьогоднішні прототипи – парк-школи Саммерхіл в Англії і Садберн Веллі в США.

Заслуговує на увагу технологія авторської школи самовизначення А.М.Тубельського (м. Москва). Принципами діяльності такої школи визначені такі, як:

- Набуття дитиною свого „Я".
- Вміння володіти своїм тілом.
- Уявлення про суспільство, в якому живе дитина і її позиція у ньому.

Навчання в школі проводиться у вигляді занурень, коли протягом декількох днів вивчається лише один предмет. Причому, тема, види робіт, критерії оцінювання просування і форма заліку виробляються учнями разом з учителями. Бальної системи оцінок не існує. У кінці навчального року або меншого періоду складається якісна змістовна характеристика. Причому, успіхи порівнюються не з успіхами товариша, а зі своїми попередніми.

Навчальний рік завершується творчими екзаменами, на яких проводиться захист роботи, яку готують протягом року. Учень запрошує на захист друзів, батьків.

Великого значення надається укладу шкільного життя. Розроблена конституція і закони школи, діє вибрана рада школи й суд честі.

Іншою формою навчального процесу є майстерня або студія, якою керує вчитель або запрошений фахівець.

В.Д.Шадриков створив навчальні плани й програми, а також методичні посібники для шести рівнів, які допомагають вести навчання залежно від здібностей кожного учня. Вибираючи посилений рівень, учні потрапляють у клас із змінним складом учнів. Вибір рівня рухомий, „не назавжди", як це буває у класах вирівнювання [1, 112–114].

На думку багатьох учених, школа сьогодні має чітко самовизначитись у змісті, структурі, пріоритетних напрямках діяльності тощо. У зв'язку з цим такі вчені, як Де Калуве, Л.Маркс, Е.Петрі та ін.[2], зробили спробу описати 5 організаційних моделей школи:

1). Сегментна організація (автономна позиція вчителів-предметників, влада директора обмежена).
2). Лінійна організація (окрім вертикальних освітніх секцій, існують і горизонтальні. Директор відповідальний за зовнішні зв'язки, фінанси й освітню політику школи).
3). Колегіальна (характер побудови майже всіх освітніх секцій відбувається за горизонтальним принципом. Колегіальна організація. Рішення приймаються на основі консенсусу на зборах).
4). Матрична (посилена увага до управління учнями. Адміністрація координує їхню діяльність).

5). Модульна (один учитель веде декілька предметів, учні входять одночасно до декількох команд, тривалий час працюють, потім змінюються).

Освітніх моделей також 5:

1). вибірково-поточна (селективна) – потоки формуються за здібностями;
2). постановочна;
3). змішаних здібностей;
4) інтегративно індивідуальний підхід до учня;
5). інноваційна – група постійного складу, працює за програмою, де обсяг та зміст навчального матеріалу чітко не регламентований, його обирають як вчителі, так і учні.

На основі двох попередніх моделей виникають змішані моделі, а саме:

– поточно-відбірково-сегментна;
– постановочно-лінійна з горизонтальною консультативною структурою;
– колегіальна й змішаних здібностей;
– інтегративно-матрична;
– інноваційно-модульна.

Великий інтерес сьогодні викликають зміст і методи громадянського виховання, кооперованого навчання в США, професійна освіта в Німеччині, індивідуалізована програма в Новій Зеландії тощо. Зокрема, в Новій Зеландії дитина приходить до школи у свій день народження, коли їй виповнюється 5 років. Відразу ж встановлюється її рівень розвитку, створюється програма саме для неї. Учнів переводять з класу в клас незалежно від віку, а коли засвоюють програму. У школі немає підручників, вони стоять на полицях поруч з енциклопедіями. Навчання комп'ютеризоване, проте діти люблять читати. Новозеландська система приваблює своєю простотою, невимушеністю, націленістю на служіння учневі. Ця система популярна в американців [8,62].

Короткий екскурс в історію японської школи свідчить про те, що, починаючи з найстародавніших часів і аж до наших днів, виховання підростаючого покоління займає пріоритетне становище. У країні, позбавленій природних копалин, розташованій на камінні, оточеній бурхливим океаном, є єдине багатство – людина. Тому протягом усієї історії головна ставка робилась на максимальний розвиток людського капіталу, на формування таких моральних якостей, які вирізняють японців і дають змогу їм зберегти свою незалежність і вийти на рівень супердержави [9,88–97].

І як висновок: у шкільній освіті не відбудуться якісні зміни до тих пір, поки люди, котрі працюють у ній, не усвідомлять і не сприймуть необхідності змін як свій особистий інтерес, коли в колі їхнього зору буде стояти людина – особистість як найвища цінність суспільства, котра потребує чуйного, гуманного ставлення до себе.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Гальдин А.М. Опыт организации „парк-школы" // Педагогика – 1998, №8. – С.112–114.

2.Де Калуве, Л.Маркс, Э.Петри и др. Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993.

3.Лазарев В.С. О развивающихся педагогических системах.// Педагогіка. – 2002. №8 - С.13–24.

4.Марія Монтессорі // Дайджест педагогічних ідей та технологій – 2002. №1. – С.152–154.

5.Освітні технології.//За ред. О.М.Пєхоти. К.: "А.С.К.",2001. – С.46–57.

6.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. – С.75–76.

7.Прогностическая концепция целей и содержания образования // Под ред. И.Я.Лернера и И.К.Журавлева. М.,1994.

8.Реформи проти реальності. Випуск І. Упор. В.Громовий. Кіровоград 1997. – С.110.

9.Салимова К.И. Общеобразовательная школа Японии в XXI веке // Педагогика. 2002. №8. – С.88–97.

10.Фіцула М.М. Педагогіка. К.: Вид. центр „Академія". 2000. – С.480–481.

11.Чи ми маємо запроваджувати вальдорфську школу в Україні? Биянка Єржабкова, Богдан Скомороський. // Дайджест педагогічних ідей та технологій. 2002. №2. – С.152–156.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наумець Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителів та студентів, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, педагогіка зарубіжної школи.

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталя Пасічник

У статті розглядається інтерес учнів до підприємницької діяльності, визначаються його сутність, структурні компоненти та динаміка формування.

The pupils' interest to enterprise activities is considered in the article. The author determines its essence structural components and dynamics of its formation.

Світовий досвід засвідчує, що одним із дійових засобів залучення людини до активних цілеспрямованих дій у сфері економіки є підприємництво. Якраз у підприємництві кожна людина може реалізувати свої інтереси, досягти життєво важливих цілей, отримати значні результати й задоволення від своєї діяльності. Із отримання Україною незалежності, розвитком ринкової економіки підприємництво стає провідною формою господарювання. Для багатьох громадян України підприємництво стало основним

видом роботи або формою вторинної зайнятості. Особливо тяжіє до заняття підприємницькою діяльністю молоде покоління України. Однак, цей потяг має більш стихійний, поверховий характер. Підприємництво приваблює молодь зовнішніми ознаками, створенням у більшості ілюзії швидкого досягнення високого матеріального достатку. Тим часом важко знайти таку складну й неоднозначну сферу діяльності, як підприємництво. У ринковому господарстві воно реалізується на перехресті економіки, психології, педагогіки, юриспруденції та етики. Складність феномена підприємництва породжує проблему виховання суб'єкта ринкової економіки, підготовки відповідного кадрового потенціалу, людей, котрі мислять ринковими категоріями, розуміють дійсну, а не ілюзорну сутність підприємництва, місце і призначення його в розбудові України як економічно могутньої незалежної держави. Підготовку такого працівника слід починати зі школи. Вона повинна допомогти учням краще збагнути можливості й передумови для реалізації у суспільному житті своїх прагнень та інтересів, набуття професії для сфери бізнесу. Йдеться про науково цілеспрямоване формування інтересів і готовності учнів до підприємницької діяльності.

Сила інтересу особливо виявляється у період професійного самовизначення, коли інтерес відіграє роль провідного мотиву та регулятора поведінки молодої людини при виборі виду професійної діяльності. Це передбачає розкриття сутності інтересу в тісному зв'язку із завданнями, які розв'язує суспільство на конкретному етапі свого історичного розвитку.

Складний процес перебудови економічних відносин в Україні, перехід до цінностей демократії та ринкової економіки ставлять перед загальноосвітньою школою нові завдання. Система навчальної і трудової підготовки учнів, що склалася за минулі роки, в сучасних умовах не може дати бажаних результатів. На жаль, наша країна дістала в спадщину деформовані уявлення про професійну й трудову діяльність, поведінку, місце та роль людини в економічній системі. Тим часом, перехід України до нової моделі господарювання, адекватної сучасній ринковій економіці, потребує відмови від старих стереотипів і консерватизму в розумінні та реалізації принципів виховання. Щоб відійти від наявних шаблонів щодо ринкових відносин взагалі та підприємництва зокрема, необхідно прискорити процес створення для молоді системи безперервної підготовки, основними складовими якої є економічна освіта та виховання і яка ставить за мету формування інтересу учнівської молоді до підприємницької діяльності. Проблему формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності ми розглядаємо як один із перспективних напрямів розвитку економічного, профорієнтаційного й трудового виховання.

Підвищення ролі сучасної загальноосвітньої школи в підготовці майбутнього спеціаліста, формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності актуалізує насамперед у загальному плані проблему інтересу та потребує науково обґрунтованого аналізу різних підходів до визначення поняття "інтерес" щодо конкретного виду діяльності. Дослідники — педагоги, психологи, економісти визначають проблему інтересу за такими основними аспектами: соціально-економічним, педагогічним, психологічним та загальнофілософським. Соціально-економічний аспект розглядається в працях В.Д.Лагутіна, С.В.Мочерного, В.В.Радаєва. Психолого-педагогічні аспекти підготовки школярів до підприємницької діяльності в Україні досліджують М.В.Вачевський, В.В.Дрижак, Д.О.Закатнов, С.В.Мельников, К.М.Старченко, Р.Ф.Пустовійт, О.В.Тополь.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі риси інтересу: прагнення, переживання; ставлення, увага; пізнавальний аспект потреб; спрямованість; загальна спрямованість особистості; дослідницька мотивація; вторинна потреба та ін. Взагалі за окремими рисами інтересу нараховується понад 50 його визначень. У сукупності визначальних рис інтерес розглядається як вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особи до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для людини. Інтерес займає ніби проміжне місце в системі потребнісного ставлення людини до навколишньої дійсності. Виникаючи на основі бажання, потягу до певного виду діяльності, інтерес "у процесі його розвитку може перерости в стійку особистісну потребу, в активне, діяльне ставлення до свого предмета, в нахил" [2, 29].

Інтерес — це системне утворення, що визначається сукупністю різних параметрів, характеризуючись за змістом, видом, рівнями, та має якісні етапи розвитку. У педагогіці розрізняють чотири якісні етапи розвитку інтересу:

1. Зацікавленість — найелементарніший інтерес, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуацій швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини.
2. Допитливість — стан, що характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання. Для учнів другий якісний етап розвитку інтересу характеризується емоціями здивування, почуттям радості відкриття.
3. Пізнавальність — найвищий стан розвитку інтересу, пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання, проникнути в суть предмета, встановити закономірності його розвитку.
4. Конструктивна творчість — етап розвитку інтересу, що характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке й міцне засвоєння знань, опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці [8, 9–10].

Таким чином, педагогічний аспект характеристики інтересу виходить з того, що інтерес — це стан, який рефлектується у свідомості, і разом з тим — це свідомість, котра переходить у дію; це єдність вираження внутрішньої суті суб'єкта й відображення об'єктивного світу. Аналіз етапів розвитку інтересів учнів уможливлює стверджувати, що характеристика інтересу до певного виду діяльності розкриває певний рівень розвитку нахилів учнів, що повинно враховуватися в процесі формування у старшокласників інтересу до підприємницької діяльності. Окрім нахилів, для того, щоб інтереси викликали діяльність, потрібна наявність відчутних стимулів і мотивів діяльності. Зацікавленість людини має місце, коли під впливом стимулів і мотивів відбувається реалізація її інтересів. Тому у філософській інтерпретації інтерес розглядається як об'єктивно зумовлений мотив діяльності суб'єкта, в якому виділяється чотири основних параметри:

1) соціальний стан (статус) суб'єкта чи сукупність його практичних зв'язків із суспільством;
2) ступінь усвідомлення цього стану, що має широку варіацію від неповного розуміння до чіткого усвідомлення;
3) мотиви діяльності, спрямовані на визначення об'єкта інтересу;
4) сама дія як утвердження суб'єкта в реальності.

Вчені-економісти вважають, що аналіз інтересу повинен проводитися у нерозривному зв'язку із дослідженням проблеми економічного вибору людини. Врешті-решт, той чи інший варіант вибору визначається інтересами. Економічні інтереси прямо впливають на цільові установки й мотивацію економічної діяльності господарських суб'єктів. Вони є визначальною об'єктивною мотивацією діяльності людей, виходячи із місця людей у суспільному виробництві, їхніх цілей та дій на досягнення їх [9, 57].

Конкретні види інтересів, що є в суспільстві, відбиваються у свідомості людини через її особисті інтереси. Тому в системі інтересів первинним і самим найглибинішим є особистий інтерес. Західні економісти розглядають особистий інтерес як "егоїстичний інтерес", в основі якого, за визначенням засновника кембриджської школи А.Маршалла, лежить раціональність, котра розуміється як максимізація корисності в умовах обмежених ресурсів [7, 60–61]. Інший всесвітньовідомий американський учений П.Самуельсон, навпаки, вважає, що оптимізація корисності не є обов'язковою ознакою реалізації інтересу. На його думку, матеріальним власним носієм інтересу є одержання прибутку. Реалізуючи свій інтерес, індивід орієнтується на пряму вигоду [11, 111]. Такий погляд, на нашу думку, змістовніше розкриває сутність інтересу щодо підприємницької діяльності, бо в умовах ринкової економіки досягнення вигоди становить основу економічного самоутвердження особистості, що, у свою чергу, є важливою рисою підприємця. Однак, як відомо, кожний підприємець, реалізуючи власний інтерес, здійснює господарську діяльність в інтересах суспільства в цілому.

Інтерес є одним із структурних компонентів загальнолюдської культури. Тому інтерес не може бути обмежений однією рисою характеру індивіда. Інтереси безпосередньо пов'язані із психологією, звичаями, культурним рівнем і свідомістю людей. Отже, інтерес слід розглядати в тісному зв'язку з іншими властивостями, що характеризують особистість — з її схильностями та здібностями. Спонукаючи особистість до відповідної діяльності, інтерес породжує схильність і вводиться до її структури. Наявність інтересу до певної діяльності стимулює розвиток здібностей, що забезпечують успішну роботу в цьому виді діяльності.

Встановлюючи взаємозв'язок інтересу з іншими психічними процесами, ряд дослідників відзначає його вплив як завжди позитивний. А тому інтерес є джерелом активізації, мотивом діяльності. "Ніщо не здійснюється поза інтересом", — підкреслював Гегель [4, 221]. Перетворення у діяльність є першою та найближчою формою вираження інтересу. Тому інтереси не можуть і не повинні бути пасивно-споглядальними, вони є активними, виявляються дійовим інструментом успішної діяльності. Людина стимулюється до господарської діяльності цілим комплексом мотивів. Вони беруть свій початок із трьох головних джерел: інтересу, соціальної норми, примусу [10, 67]. Інтерес — синтетичний процес, який охоплює розумову діяльність, почуття і волю. За визначенням Т.Г.Єгорова, "Інтерес — ставлення до предметів, явищ життя, яке характеризується емоційним забарвленням і прагненням пізнати ці предмети та явища, оволодіти ними" [6, 45].

Таким чином, інтерес має складну психологічну структуру, чим і зумовлюється сила його впливу на розвиток особистості людини. Він не являє собою окремого конкретного психічного процесу, якими є, наприклад, мислення, пам'ять. Безумовно, далеко не все однаковою мірою захоплює людину. Її інтерес передусім пов'язаний з тим, у чому вона відчуває потребу, яка для самої особи відіграє суттєву роль. Цим і визначається активність людини. Тому в психологічному плані процес формування інтересу молоді до підприємницької діяльності є водночас процесом формування потреби у певному виді діяльності. Інтереси — це усвідомлені індивідами, суспільством, а також соціальними групами потреби. Вони відіграють вирішальну роль у житті суспільства. "Найближчий розгляд історії, — писав Гегель, — переконує нас у тому, що дії людей випливають з їхніх потреб, їхніх пристрастей, їхніх інтересів ... і лише вони відіграють головну роль" [3, 20]. Розгляд інтересів і потреб як мотивів людської діяльності виявляє деяку закономірність, що випливає від усвідомлення людиною об'єктів і процесів дійсності: чим вище рівень усвідомлення, тим все більше потреби наближаються до інтересів, і, нарешті, достатньо усвідомлена та чи інша потреба може стати інтересом. Крім того, інтереси, реалізуючись через відповідну діяльність лю-

дини, ведуть до виникнення нових потреб. Тільки інтереси, що спираються на потреби, розглядаються як реальна сила.

Розвиненість матеріальних і духовних потреб людини зумовлює її активність у будь-який сфері, викликає бажання активно працювати. Отже, інтерес близький за своєю природою до потреб. Можна сказати, що інтереси є формою вияву потреб у системі різноманітних стосунків між людьми. Однак, незважаючи на те, що інтерес зумовлений потребами, між цими поняттями є суттєві відмінності. Взаємозв'язок інтересу з потребами відзначається відношенням загального до часткового, адже в потребі фіксується лише необхідність суб'єкта, а інтерес більше націлений на обраний предмет, в результаті чого він стає у центрі самосвідомості суб'єкта.

Щодо підприємницької діяльності, то можна стверджувати, що інтерес до цього виду діяльності полягає у реально націленому задоволенні економічних потреб суб'єкта діяльності в засобах виробництва, трудових ресурсах, предметах особистого вжитку та в отриманні прибутку. Потреби, таким чином, відбивають причину та форму вияву інтересів, які, у свою чергу, не тотожні задоволенню потреб. Отже, інтерес виражає відповідний рівень та динаміку задоволення потреб.

У багатьох дослідженнях інтерес розглядається як суб'єктивно-психологічна характеристика особистості у взаємозв'язку із об'єктивними умовами. Є.Я.Буркіна, А.Г.Здравомислов, Н.В.Іванчук уважають інтерес об'єктивно-суб'єктивною категорією , що фіксує перехід із сфери буття у сферу свідомості. Інтерес охоплює перехід об'єктивного в суб'єктивне, а суб'єктивного — в поведінкові акти. Тому розширення кола інтересів є обов'язковою умовою розвитку особистості та формою вияву її духовності.

Розгляд інтересу згідно з етапами становлення особистості передбачає звернення до процесу розвитку особистості. При цьому важливо враховувати динаміку об'єктивних факторів, що зумовлюють формування інтересу, зміну функцій спрямованості та суттєвих показників цього складного особистісного утворення. Тому розкриття інтересу як саморегулятивної характеристики людини передбачає, по-перше, осмислення її психологічної суті; по-друге, зумовленість набуття інтересом певних рис у процесі взаємодії людини з об'єктивними факторами.

З'ясування змісту усяких підходів учених до визначення сутності поняття "інтерес", його структури та розвитку на різних етапах і стадіях логічно веде до конкретизації наукових досліджень у плані формування інтересу школярів до підприємницької діяльності. При цьому особливого значення набуває психолого-педагогічний аспект використання інтересу для досягнення такого його вияву та реалізації особистості, як готовність до свідомого вибору професії у сфері підприємництва. Здійснення цієї мети, на нашу думку, можливе насамперед через дослідження вчених та шкільної практики щодо формування в учнів загальних пізнавальних інтересів.

На наш погляд, найбільш повне обґрунтування природи та суті пізнавального інтересу школярів дається в працях Г.І.Щукіної. Вона вважає пізнавальний інтерес найзначнішим фактором навчального процесу, своєрідним показником розвитку, бо в ньому: а) виявлена єдність об'єктивних та суб'єктивних сторін пізнавальної діяльності; б) виявляється закономірність переходу зовнішнього у внутрішнє; в) в єдності наведені інтелектуальні, емоційні, вольові процеси; г) закладені стимули, що сприяють підвищенню працездатності учнів [13, 101].

Значну увагу до різноманітних аспектів формування пізнавальних інтересів старшокласників у зв'язку з вибором майбутньої професії приділяють багато інших вчених. Зокрема, формування у старшокласників пізнавальних інтересів до економічних знань є предметом дослідження українських учених у галузі психології та педагогіки (В.І.Загривий, В.П.Корнєєв, О.С.Падалка, Н.А.Побірченко, І.Ф.Прокопенко, Р.Ф.Пустовійт, М.Д.Ярмаченко та ін.). У дослідженнях названих учених акцентується увага на закономірностях залежності пізнавального інтересу учнів від таких показників: рівня та якості їхніх загальних знань; сформованості способів розумової діяльності; ставлення учнів до вчителів; ставлення учнів до конкретного предмета, що вивчається.

Інтерес — категорія динамічна. Як показує Н.М.Бібік, у процесі розвитку інтересу підвищується його стійкість. Із ситуативного, випадкового, обмеженого окремими емоційними реакціями на конкретну ситуацію він стає стабільним, змінюється його глибина: від інтересу до яскравого предмета, об'єкта, факту — до глибинних знань, які відбивають зв'язки й відношення [1, 43].

Інтерес до певного виду чи сфери діяльності по суті є професійним інтересом, оскільки діяльність здійснюється людьми певних професій чи спеціальностей. В основі професійних інтересів школярів лежать потреби, мотиви чи здібності, які при правильно організованому педагогічному процесі з урахуванням активного впливу соціального оточення дають змогу всебічно розвивати особистість учня, створюють передумови для оволодіння ним комплексом необхідних знань, умінь та навичок.

Вивчаючи вплив політехнічного навчання і шкільної успішності на формування професійних інтересів учнів старших класів, А.Ф.Есаулов виділив три групи старшокласників за рівнем їхнього професійного інтересу. До першої групи віднесені учні з яскраво вираженим професійним інтересом. Для них характерне гармонійне поєднання навчальної діяльності та позашкільних занять, практичне знайомство із обраною професією. Другу групу становлять учні із яскраво вираженим, але недостатньо стійким професійним інтересом. До третьої групи входять учні з недиференційованим та нестійким інтересом, мало пов'язаним з позашкільними заняттями [12, 276].

Йдеться про те, що певний вид праці та певний вид діяльності притаманні професійній діяльності. Але це не може бути підставою для ототожнення по-

нять "інтерес до праці" та "професійний інтерес". Лише через чіткий вияв мети, завдання, методів та форми можна визначити специфіку професійної діяльності в складі трудової діяльності. Ці інтереси суттєво різняться за об'єктами. Найбільш вузьким та специфічним серед них виступає професійний інтерес. При усій значущості праці для людини як в онто-, так і в філогенезі, її слід розглядати лише як вихідний рубіж для перетворення у професійну діяльність. У принципі в кожної людини є здатність до праці. Ця якість передбачає якийсь середній для всіх людей рівень підготовленості до виконання різноманітних робіт, які необхідні для забезпечення повсякденної життєдіяльності. Необхідні для цього знання й уміння формуються у людей на основі наслідування інших, у процесі набуття життєвого досвіду або є результатом загальної освіти. Однак не всі види робіт даються людині однаковою мірою, крім того, не все їй однаково подобається робити. Давно виявлено, що інтерес до праці може вважатися усвідомленим мотивом тільки тоді, коли відомо, що власне цікавить індивіда в конкретному виді діяльності. Виконувана без попереднього ознайомлення та відповідної підготовки праця не може бути ефективною, оскільки не може гарантувати високоякісний результат, високу продуктивність і не завжди можлива через недостатню зацікавленість людини до її виконання. Інтерес же до конкретної діяльності — це професійний інтерес до певних професій, які в суспільстві забезпечують певний "статус" індивіда. Професія — це вид трудової діяльності людини, предмет її постійного заняття, а також свідчення наявності в неї знань і вмінь, досвіду, що допомагає кваліфіковано виконувати відповідну працю. Адекватна для людини професія може стати основним способом задоволення великої кількості її потреб. Професія, передусім, дає змогу відчувати свою належність до визначеної соціальної групи.

За об'єктивними та суб'єктивними причинами не всі професії мають однаковий соціальний статус. У зв'язку з цим вибір і ступінь оволодіння професією багато в чому повинні відповідати особистісним вимогам, адже людині важливо не просто працювати, але й мати можливість виразити себе, дати вихід своїм здібностям, реалізувати свої потреби та інтереси.

Ми поділяємо визначення багатьох дослідників (педагогів і психологів) професійного інтересу як позитивного ставлення особистості до професії і як одного із видів загального інтересу. Однак, слід складати, що інтерес особистості до якоїсь діяльності може містити ознаки як загального, так і професійного інтересу.

Значне місце в наукових дослідженнях займає проблема динаміки становлення професійного інтересу. Аналіз наукової літератури дозволяє визначити таку динаміку розвитку інтересу: 1) зацікавленість; 2) допитливість; 3) пізнання; 4) дію.

Інтерес учнів до підприємницької діяльності потрібно розглядати як різновид професійного інтересу, динаміці розвитку якого притаманні всі названі етапи становлення. Що ж до ознак, які характеризують сутність інтересу до підприємницької діяльності, то вони неоднаково співвідносяться із кожним етапом формування цього інтересу. Акцент тієї чи іншої ознаки може зменшуватися або збільшуватися на різних етапах розвитку інтересу, при цьому можлива зміна службової функції етапу. Так, якщо взяти загальну схему динаміки розвитку інтересу, то побачимо, що на стадії зацікавленості, на якій здійснюється вибір професії, найбільшого значення набуває стійкість інтересу, а результативність формування інтересу виявляється лише частково. А на етапі допитливості на перший план виступає спрямованість інтересу і т.д.

В інтересі відбиваються психологічні особливості та індивідуальні вияви психічних процесів. Ці процеси значною мірою визначають структуру інтересу, його компоненти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми вводимо в структуру інтересу старшокласників до підприємницької діяльності такі компоненти: мотиваційний, пізнавальний та вольовий. Мотиваційний компонент передбачає емоційно забарвлене (позитивне чи негативне) ставлення особистості до певного роду діяльності. Пізнавальний компонент характеризує стійке й постійне прагнення до оволодіння відомостями про зміст, умови та характер підприємницької діяльності. Вольовий компонент зумовлює ступінь самостійності, активність учня в оволодінні необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Педагогічне обґрунтування процесу розвитку інтересу до певного виду діяльності передбачає, що спрямоване його формування можливе тільки при всебічному врахуванні об'єктивних умов і факторів організації навчального процесу. Для формування у старшокласників інтересу до підприємницької діяльності необхідно створити умови для пролонгованого, а не дискретного педагогічного впливу на учнів. Тобто розвиток професійних інтересів слід здійснювати на основі пізнавальних інтересів. Необхідним є поєднання урочної та позаурочної діяльності учнів через диференціацію та індивідуалізацію навчання. Поєднання пізнавального та професійного інтересів сприяє усвідомленому вибору професії. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що рівні сформованості професійних інтересів визначаються стійкістю та активністю особистості, але кожному рівню відповідають певні показники. Спільними в різних класифікаціях є відповідність показників названим нами трьом компонентам інтересу: мотиваційному, пізнавальному та вольовому.

Інтерес до підприємницької діяльності має свої специфічні особливості. Головним мотивом підприємницької діяльності, інтересом підприємця є, насамперед, прагнення до поліпшення свого матеріального становища. Це специфічна мотивація, яка одночасно орієнтує людину на інші ідеали. Однак, прагнення до матеріального успіху діє до досягнення певного матеріального рівня. У подальшому на перший план виносяться мотиви, пов'язані із свободою, незалежністю, самовизначеністю. Тому,

досліджуючи проблему формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності, ми виходимо із того, що в умовах становлення та розвитку ринкових відносин в Україні основні принципи підприємництва повинні стати притаманними будь-якому виду професійної діяльності. Як підкреслює П.Друкер, підприємницьку діяльність не можна обмежувати тільки економічною сферою, незважаючи на те, що якраз у цій сфері зароджується підприємництво. Незалежно від галузі застосування зміст підприємництва залишається незмінним. "Як підприємець у сфері освіти, так й підприємець у сфері охорони здоров'я за своїми завданнями, інструментами, що використовуються, труднощами, які трапляються мало чим відмінні від підприємця в комерційно-виробничій діяльності" [5, 39].

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис…докт. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 320 с.

2.Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников. – М.: Известия АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – 138 с.

3.Гегель. Сочинения. – М. – Л.; 1935. – 440 с.

4.Гегель. Энциклопедия философских наук: В 8 т. / Мысль. – М., 1977. – Т.3: Философия духа. – 471 с.

5.Друкер П. Рынок: как выйти в лидеры. Практика и причины. – М.: Book chamber international, 1992. – 351 с.

6.Егоров Т.Г. Психология. – М.: Воениздат, 1955. – 263 с.

7.Маршалл А. Принципы экономической науки: В 3-х томах / Пер. с англ. Т. 1. – М.: Прогресс, 1993. – 415 с.

8.Онищук В.О. Шлях до глибоких знань. – К.: Знання, 1969. – 47 с.

9.Основи економічної теорії. Політекономічний аспект. / За ред. Г.Н.Климка, В.П.Нестеренка. – К.: Вища школа, 1994. - 560 с.

10.Радаєв В.В. Экономическая социология. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 368 с.

11. Самуельсон П. Економіка: Підручник. – Львів: Світ, 1993. – 496 с.

12. Способности и интересы / Под. ред. Н.Д.Левитова и В.А.Крутецкого. - М.: АПН РСФСР, 1962. –308 с.

13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталя Олексіївна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: економічне виховання, підготовка учнів до підприємницької діяльності.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

МОРАЛЬ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Лариса Перевозник

У статті досліджуються взаємозв'язки соціального та морального в процесі суспільного розвитку й деякі морально-етичні проблеми сучасного суспільства.

The connections between social things and moral things in process of public development and some moral and ethic problems of the present society are studied in article.

Переважна більшість людей сучасного світу повсякденно стикається із світом соціально-економічних, соціально-політичних, власне соціальних та духовно культурних і морально-етичних стосунків, які в цілому виступають складним спектральним відображенням попередніх. Окремі представники людського соціуму працюють над аналізом практики й перспектив власне соціальних стосунків. Це сприяє підвищенню ефективності та цивілізованості практики повсякденної соціальної інтеракції, а наукові пошуки її теоретичного обґрунтування реально сприяють збагаченню і посиленню палітри її варіативності.

«Соціальне» виступає родовим поняттям і фундаментальною, базовою категорією соціології. Ознаки, риси та вияви соціального на сьогодні загалом ґрунтовно досліджені в науці. Але мораль як риса соціального, як складний соціальний феномен поки що не стала предметом глибокого вивчення науковців. Тому будь-які науково обґрунтовані , позитивно осмислені та виважені підходи та погляди з цього приводу можуть якщо не суттєво, то принаймні частково розширити знання в зазначеній проблемі, особливо в умовах тенденцій до зростання самоорганізації сучасного суспільства. Окремі думки та погляди на цю проблему і є основою статті.

Існування та розвиток людського суспільства ґрунтуються на природних основах соціального порядку і виявляються в соціальних зв`язках, соціальних процесах, соціальних групах та інститутах. Усе це являє собою не безладдя, не «броунівський рух», а соціальний рух і соціальні зміни або ж соціальний спокій чи соціальну стагнацію, тобто принципово різні стани суспільства, які підпорядковуються дії соціальних законів. Одне відмирає, інше зароджується і розвивається. В одні епохи певні правила людського співжиття вважаються нормою, в інші, навпаки, аномалією і на них накладається суспільне «табу».

Люди організують та регулюють стосунки між собою з допомогою багатьох механізмів. Один з них – мораль. Людина керує собою не з допомогою рефлексів (крім чисто фізіологічних), а з допомогою правових, політичних та моральних регуляторів. Мораль виникла значно раніше інших регулятивних систем, її коріння криється у звичаї і традиції. Мораль виступає своєрідною формою соціального контролю за діяльністю і вчинками людей (як різновид неформа-

льного контролю) та формою самоконтролю (внутрішнього контролю) з допомогою совісті.

Усебічне вивчення соціального є фундаментальною проблемою соціологічної науки і, звичайно, виходить за межі цієї статті. Тому автор дає пояснення соціального лише тією мірою, в якій це стосується конкретно зазначеної проблеми дослідження.

«Соціальне» дослівно означає «міжтілесне», «міжлюдське», це своєрідний досвід взаємостосунків між людьми. Соціальне – це набуте в процесі спілкування та соціалізації. Це мова, мовлення, свідомість, це засвоєні тисячоліттями й вироблені людством культура, звичаї, звички, традиції, норми й правила поведінки, тобто все те, що людину робить людиною. Соціальне – це загальна якість, яка характерна для різних груп індивідів, це результат їхньої спільної діяльності, що виявляється в їхньому спілкуванні і взаємодії. Соціальне явище або процес виникає тоді, коли поведінка навіть одного індивіда перебуває під впливом другого або групи індивідів незалежно від волі людини і виражається в соціальній рівності чи нерівності, в суспільно значущих соціальних цінностях, ідеалах, традиціях, поведінці, неписаних правилах і звичаях, законах та інше. Соціальне лежить в основі стосунків між різними індивідами й групами і виявляється в їхній діяльності згідно із соціальним статусом, роллю та установкою.

Відомий німецький учений Й.Гердер у свій час сформулював ідею органічного розвитку світу. Він розглядав людське суспільство як єдиний світовий організм (можливо його ідеї одні з перших, які в наш час назвали синергетичними, і заклали основу науки синергетики). Й.Гердер простежив ідею взаємозв'язку в неживій і живій природі, в житті суспільства і в усій людській історії ніби на різних рівнях цього організму.

Він висловив думку, що соціальне життя починає розвиватися в Європі десь у середні віки з XIII ст. із розвитком засобів комунікації, зокрема транспорту. Але класичний вираз Арістотеля стосовно того, що людина – суспільна, колективна тварина і що поза межами суспільства людина або бог, або ж тварина, засвідчує процес соціалізації і вказує на те, що історичні рамки соціального значно ширші й глибші, хоч саме наукове відкриття соціальної реальності відбулося лише в XIX ст.

На думку Е.Дюркгейма, соціальне, соціальна реальність виникає у процесі взаємодії і, виникнувши, починає жити за власними законами, здійснюючи моральний примус та моральний тиск на своїх членів. Кооперативна діяльність, колективна мораль Е.Дюркгейма, тобто колективні уявлення про норми соціального життя, дають Е.Дюркгейму ключ до пояснення таємниці соціального, в основі якого лежить саме колективне, солідарне.

Поняття «солідарність» у працях Е.Дюркгейма, як уважає російський вчений А.Г.Ефендієв, ключове. Воно, як і категорія «колективна свідомість», тотожне поняттю суспільства. Причому «органічний» характер солідарності в сучасну соціологу епоху зумовлений не тільки збільшуваним розподілом праці і невідворотною потребою у співробітництві, але насамперед суспільними моральними ідеалами [12, 59]. Осмислюючи досвід соціальних потрясінь французького суспільства в другій половині XIX ст., Е.Дюркгейм бачить соціологію не інакше як наукове обґрунтування демократії, курсу на ліберальні реформи, як альтернативу будь-якому радикалізмові. Наука, яка вивчає соціальне, за Е.Дюркгеймом, повинна приносити пряму практичну користь. Він говорить: «Між Богом і суспільством треба зробити вибір... На мій погляд, це вибір не дуже істотний, бо я бачу в божестві лише суспільство, перетворене і мислиме символічно» [5, 493–494]. У цілому Е.Дюркгейм розглядає суспільство як найвищу, наділндивідуальну реальність, виконання вимог якої, слухняність, приносить людям пряму практичну користь і моральне задоволення.

Соціальне буття має багато ознак, серед яких особливе місце посідає мораль. Наука соціологія, котра вивчає соціальне, виникла з філософії і як її результат і певний час уважалася частиною філософії моралі. Філософія моралі – це роздуми про благо, а роздуми про обов'язок і є мораль.

Мораль – сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття і поведінки людей, їхні стосунки в процесі виробництва матеріальних і духовних цінностей, що визначають їхні обов'язки стосовно один до одного, до соціальних груп, верств, класів, до суспільства і виконання яких ґрунтується на громадській думці [14, 246]. Мораль – це звичай або поведінка, що ґрунтується на звичаї. Це норми поведінки, що історично змінюються. Мораль – це те, якими вбачаються вчинки індивіда в його суб'єктивних оцінках, помислах, переживаннях провини [4, 10], це ймовірніше те, що повинно бути.

Окремі вчені, як це роблять В.П.Андрущенко і М.І.Горлач, розглядають такий різновид моралі, як соціальну мораль. На їх думку, соціальна мораль – це усталені моральні звичаї, традиції, форми діяльності, що склалися в процесі історичного поступу чи кимось встановлені й дотримування яких є необхідною умовою підпорядкованої діяльності людей груповим, колективним, суспільним вимогам [14, 248]. Соціальна мораль спрямована на стабілізацію відповідної соціальної системи й підпорядкована спільним загальновизнаним та суспільнозначущим взірцям власне людської поведінки й стимулам діяльності.

Важливість моралі як елемента соціального розкрилась у цілій масі етичних систем і теорій. Важко собі уявити іншу проблему соціального життя, в якій була б така величезна кількість таких теорій і систем , ніж мораль. І в теорії, і в соціальній практиці всі когось учать і чогось навчають, зокрема, як себе поводити. Інша річ, як і чи взагалі сприймає це оточення. Але популярний вислів «читати мораль» свідчить про масштабність цього явища в суспільстві.

Етичні теорії і системи створили Сократ, Платон, Арістотель, Епікур, Плутарх, Цицерон, Бекон, Гоббс,

Локк, Монтень, Юм, Кант, Конт, Шопенгауер, Гегель, Дюркгейм, Вебер, Дж.Мур та інші.

Доцільно зіставити та прокоментувати стосовно взаємозв'язку елементів морального й соціального лише теорії окремих авторів.

Так, за Арістотелем вище благо людини – це щастя, яке досягається діяльністю душі. Мораль – якісна визначеність душі, сутністю якої виступає постійний вибір між полярними виявами доброчинності в конкретних діях у суспільному житті.

Епікур своєю гедоністичною етикою, закликами до тихого, непримітного життя, уникненням страждань звертався до совісті. Він указував на те, що злодіям неможливо ніде сховатися, бо вони не можуть втекти від власної совісті.

Все створене Плутархом підпорядковане моральній проблематиці, а етичні норми знаходять реалізацію у конкретному історичному матеріалі того часу, в реальному соціальному житті Греції та Риму. Наприклад, у «Настановах у державних справах» він повчає римлян і говорить, щоб рішення людини займатись державними справами «походило від розумного вибору» [13, 760], а той, хто на основі зрілих роздумів узяв на себе турботу про спільне благо, взяв на себе благородну справу [13, 761].

У більшості етичних вчень грецьких та римських філософів простежується думка, що традиції, звичаї, етичні норми й принципи прийняті людьми за згодою для загального блага, для певного людського соціуму.

Етика, яку розробив Монтень у середні віки, виходить із обов'язкових підвалин моралі: віротерпимості, лояльності, дружби, доброчинності та іншого. Вражають своєю актуальністю для сучасного суспільства думки Монтеня стосовно того, «які дивні речі здатна виробляти з нами совість! Вона змушує нас змінювати себе, зраджувати себе й самому ж собі шкодити. Навіть коли немає свідка, вона видає нас проти нашої волі» [10, 432]. Далі Монтень наводить латинський афоризм: «Душа, як палач, терзає їх скритим бичуванням» (Там же).

В окремих роздумах Монтеня стосовно того, як необхідно володіти своєю волею, є думки, що виступають свідченням близькості морального та соціального в розвитку суспільства: «Більшість поширених у світі правил та настанов ставить собі завданням витягнути нас із нашої відлюдності й вигнати на площу, щоб ми трудилися на благо суспільства. Вони задумані з тим, щоб справити на людей благотворний вплив, примусити їх відвернутися і ухилитися від власного «я», при цьому вони виходять з уявлення, що ми занадто за себе тримаємось і що в цьому винна надмірна, хоч і природна прихильність до самого себе; і в них не упущене нічого, що може бути сказано з цією метою» [11, 295].

Ще тісніший зв'язок морального із соціальним у І.Канта. І.Кант, для якого найбільшою таємницею було зоряне небо над головою і моральний закон у собі, сформулював внутрішнє «повеління людини», «категоричний імператив» як загальне правило: вчинок буде моральним лише тоді, коли він здійснюється єдино з поваги до морального закону. Імператив – це обов'язок. Людина зобов'язана чинити саме так на підставі наявних законів. Загальне визнання правильності вчинку за І.Кантом – його суспільна корисність. Філософ не обґрунтував лише причин, чому людина зобов'язана підкорятися внутрішньому велінню.

Німецький учений М.Вебер створив так звану «господарчу етику», в основу якої поклав дослідження впливу релігії на конкретну поведінку людей. Перевага тим чи іншим цінностям – основа соціологічного аналізу Вебера та його господарчої етики. М.Вебер указує на те, що в світі існує «п'ять релігійних або релігійно зумовлених систем регламентації життя, кількість прихильників яких особливо велика: релігійна етика конфуціанства, індуїзму, буддизму, християнства та ісламу» [1, 397].

Прихильність людей до тих чи інших цінностей – вихідна думка соціологічного аналізу вченого. Існують загальні етичні вимоги, вимоги суспільства до поведінки людини, але в людини існує можливість вибору обмеженого, але все ж таки вибору. Методом вивчення соціальної дійсності у М.Вебера виступає бажання вченого побачити конкретні історичні мотиви поведінки людини та цінності, на які вона орієнтується. За основу цієї поведінки вчений бере раціоналізм, її зрозумілість як для суб'єкта, так і для оточення і формулює типологію соціальної дії та вказує, що «всі різновиди практичної етики орієнтовані на велику мету спасіння душі» [1, 427]. Він же сформулював і поняття ідеального зразка, інтелектуальної конструкції, «ідеального типу» або моделі будь-якої соціальної реальності, однією з яких виступає мораль, а в ній – цінності як зразки наслідування.

Англійський філософ Дж.Мур XX ст. поставив під сумнів етичні погляди багатьох попередніх мислителів і виступив засновником специфічної науки, так званої метаетики, яка почала досліджувати не власне вчинки людей, їхню поведінку, мотиви, норми й оцінки, а їхнє логічне, лінгвістичне й понятійне вираження, тобто логіку й мову моралі, роль інтуїції у цьому процесі, критерії правильності вчинків тощо. Такий поворот у науці став можливим тільки в результаті тих соціальних змін, які на той час відбулися в англійському суспільстві.

Переважна більшість етичних систем, пояснюючи принципи чи основні ідеї, філософію та ідеологію своєї теорії, виходять з набутого досвіду, тобто із соціального. Моральні принципи, ідеали та мотиви логічно приводять особистість до певних типів соціальної поведінки, певних форм та видів соціальної взаємодії, поведінки і, звичайно, до соціальних рухів та революцій. Соціальні ж цінності та норми здебільшого виступають як моральні. Соціальний тиск, він же тиск моральний, діє відчутніше, ніж фізичний чи економічний.

Мораль виступає стражем порядку й традиції, звичаю. Лише в організованих людей та людей з принципами є бажання організуватися в чіткий поря-

док, а в людях без принципів саме соціальний безлад створює ауру процвітання і норми.

Звичай, традиція, мораль – це те, що усталене, прийнятне й панівне, що передається від покоління до покоління. А це неможливо по-іншому, як через соціалізацію та її агентів, форм та інститутів. Коло замкнулось. По-іншому не можна. Більше моралі, більше людського, більше людяного, соціалізованого, цивілізованого.

Але процес сходження від менш досконалих до більш досконалих форм та типів моралі й соціальної людської поведінки, яка регламентується суспільством, відбувається не прямолінійно, а надзвичайно складно й залежить від багатьох чинників, зокрема економічних, соціальних, природно-географічних та інших.

У той же час етика та етичні системи, багатьом з яких вже понад дві–дві з половиною тисячі років, охопивши майже всі основні етичні проблеми, розробивши багато методологій феномена моралі та методики їх реалізації, констатують, що за цей же час нерозв'язаних етичних проблем аж ніяк не стало менше. Причому, їхня кількість навіть збільшується, вони загострюються. Це пов'язане звичайно із суттєвим посиленням акценту морального в соціальному і в цілому в різних сферах соціального буття, з їхньою глобалізацією, наростанням суперечності між етичними принципами та ідеалами й повсякденною реальністю і, як не дивно, з подальшою демократизацією суспільства та із зростанням індивідуалізації особистості та певних егоцентричних тенденцій.

Елементарний аналіз людської діяльності та суспільного розвитку показує, що виникнення моралі сягає в глибину віків, тисячоліть, з'являється вже на ранніх стадіях еволюції людського суспільства й означає зв'язок між колом спілкування людини та її характером і душевними якостями. Звертає на себе увагу той факт, що вчинки міфічних героїв називаються подвигами, а подвиги, як відомо, здійснюються не просто так, а задля загального блага та спільних інтересів.

Мораль – одна з найранніших форм суспільної свідомості. Її появу російський учений П.О.Кропоткін виводить із внутрішньовидової взаємодопомоги, що існує у природі. Міжвидова боротьба за виживання та як частина цієї боротьби боротьба за ресурси й території об'єднує тварину й людину в їхній агресії щодо зовнішнього світу. Але в той же час існує внутрішньовидова взаємодопомога та об'єднання, які також виступають не менш характерними для всього живого, принаймні, для ссавців. П.О.Кропоткін вказує, що «Взаємодопомога – панівний факт природи» [7, 32] та на те, що практика взаємодопомоги є силою, яка завжди веде до прогресивного розвитку» [7, 32] і що більшість людей уважає, що «Самі поняття про добро й зло і наші умовиводи про «Вище добро» запозичені з життя природи» [7, 34]. Поділяючи загальні погляди вченого на походження моралі, слід зазначити, що мораль є чисто людською якістю і виступає мірою людяності самої людини. Вчений світ уважає це аксіомою, яка не потребує ніяких додаткових підтверджень. П.О.Кропоткін указує на те (і не можна з ним не погодитись), що можна «уявити історію людства як розвиток потреби людини організовувати своє життя на засадах взаємної підтримки спочатку в родовому побуті, потім у сільській общині і в республіках вільних міст; причому ці форми суспільного устрою, незважаючи на регресивні проміжки, самі ставали джерелом наступного прогресу" [7, 34].

Хрестоматійні уявлення про історію людського розвитку грунтуються на тому, що суспільство розвивається за висхідною, в якій були і є й перерви, й відкочування назад, і прискорення. Це, до речі, демонструє і сучасне людство: зараз на земній кулі є групи людей, в яких ще не сформовані родоплемінні стосунки, і є ряд суспільств цивілізованих, зокрема американське, які прийнято називати й модернізованими, й постіндустріальними, й інформаційними, й суспільствами «технотронної ери» тощо. Але як указує П.О.Кропоткін, все-таки прогресивні й регресивні рухи та форми розвитку доводять, що «етичне мірило тепер вище, ніж було раніше» [7, 35].

Загальновідомо, що суспільний розвиток можна уявити схематично як процес, що розвивається у двох напрямках: по вісі абсцис і вісі ординат, тобто по вертикалі, з глибини віків, і по горизонталі, як стан, у якому перебуває все сучасне людство. За аналогією таким чином можна уявити й розвиток моралі. Наприклад, англійські дослідники іудейських міфів Р.Грейвс та Р.Патай указують на те, що всі міфи начисто не мають якої б то не було моралі. А всі пізніші та неодноразові їхні осмислення, переписування та доповнення в Біблію, переказуючи міфи, доповнювали елементи моральності, набували все більше й більше повчального та моральноетичного змісту [3, 15–20]. До речі, привертає до себе увагу і той факт, що всі найдавніші фіксовані письмові джерела в різних народів світу мають назву повчань. Наприклад, «Повчання Птаххетепа» в Єгипті і «Повчання» Володимира Мономаха в Київській Русі. Історія формування сім'ї та шлюбу, посилення моральних засад у виборі різноманітних форм цих загальнолюдських соціальних інститутів також виступає свідченням підвищення тенденції моральності в суспільному розвитку.

Логічно зробити висновок, що в процесі історичного поступу суспільства тенденція руху людства до соціального, до вищих його форм та виявів виступає одночасно й тенденцією руху до морального та загалом приводить до збільшення і закріплення акценту морального. Цей процес і можна назвати розвитком моралі «по вертикалі».

А горизонтальний розвиток моралі в нашій уявній схемі означає не що інше, як те, що сучасне людство, яке налічує понад 6 млрд. людей, у країнах, котрі прийнято називати цивілізованими, виробило типові норми моралі, яким вчені дали назву загальнолюдсь-

ких, загальноцивілізаційних і які в більшості своїй поділяє цивілізоване людство.

Таким чином, стає зрозумілим, що соціальне й моральне має багато спільного і в процесі людського розвитку розвивалось одночасно у взаємозв'язку і взаємодії, в одному і тому ж часовому просторі.

Поняття «Ідеальний тип» М.Вебера, про що згадувалося вище, слугує інструментом, спрямованим на розуміння змісту й структури соціальних феноменів, зокрема й морального. Значна частина людства чинить так, як велить його власна свобода совісті. Так, християни різних конфесій у своїй поведінці дотримуються десяти біблейських моральних заповідей, які виступають класичним ідеальним типом норм релігійної моралі.

Морально-релігійні вірування в добро й зло (в добру силу – Бога, в злу силу – диявола) налаштовували індивіда на добрі або злі справи. «Саме навчання в тій чи іншій традиції робить фізичне тіло людини передавачем енергій, інструментом добрих або злих справ, тобто чудес» [2, 6].

Моральні норми й заповіді споконвіку передавалися з покоління в покоління, від народу до народу, від цивілізації до цивілізації.

В історії людського суспільства були епохи (і тепер це є майже в половині країн сучасного світу), в які люди підпорядковувались одній особі. Існувала й існує своєрідна «одноосібна» мораль, джерелом якої виступає одна особа й поведінку якої окремі вчені почали виправдовувати. Так, зокрема, Н.Макіавеллі поставив питання про співвідношення моралі й політики, дав точну й реалістичну картину звичаїв та мотивів поведінки діячів своєї епохи. Він увів у обіг нову, хоч і жорстку, але відверту систему цінностей, в якій політична влада, спрямована на зміцнення держави, сприймається як вище благо [8, 63], а державник у своїх вчинках керується не мораллю, а доцільністю.

Але з часом все змінюється. І сьогодні люди взагалі не люблять, коли ними командують. Будь-яка команда сприймається як зазіхання на права й свободу особистості, її гідність та спробу обмеження демократії та права вибору. Безапеляційність сучасні люди сприймають негативно, а система демократичних цінностей отримує все більше й більше прихильників у всьому світі.

Але ще більший взаємозв'язок соціального й морального відчувається в орієнтації всього людського суспільства в цілому, особливо сучасних цивілізованих країн на модель суспільства з так званим «людським обличчям», на задоволення соціальних потреб своїх громадян та реалізацію принципів соціальної справедливості. Виважена та всебічно обґрунтована соціальна політика, прозорість формування бюджетних коштів та їхнє використання за призначенням, доходів усіх громадян, можливості, які забезпечують достойне, тривале й повноцінне людське життя, сьогодні стали невід'ємною частиною політики будь-якої партії чи держави. Соціальна справедливість виступає як економічний (принцип справедливості розподілу матеріальних благ), політичний (сучасні теорії та ідеали демократії) та моральний (відчуття щастя, повноти людського життя) ідеал. Глобальна гуманізація усіх сфер людського суспільства, особливо соціального, та акумуляція вселюдського в соціальному, його проникнення в інші сфери людської діяльності, зокрема гуманізація та гуманітаризація освіти, виступає загальною тенденцією сучасного суспільного розвитку.

Мораль – це, так би мовити, найвища якість соціального. Здається: світ закінчився. Влада вкрай закорумпована, гроші вирішують все, слово й просто людський вчинок – нічого не варті. Попереду – тьма, нічого не видно. Повна й «остаточна перемога» моральних нікчем. Повсюдний бандитизм і така ж повсюдна корупція та не менш повсюдна безвідповідальність. Але в житті суспільства з певною інтенсивністю та частотою весь час відбувалися і відбуваються як природні, так і соціальні катаклізми й зміни, падіння і зростання моралі. Зміни в Україні з початку 90-х років – це для людської моралі та психіки набагато страшніше глобального землетрусу. А мораль все-таки як росточок живої природи, зеленого світу, як елемент всесильної природи, незважаючи ні на що, пробивається до життя.

Зростання у суспільстві соціального контролю та його вищого вияву – внутрішнього контролю, в якому стержневий показник – совість, свідчить про існування моралі й сьогодні. 85 % людей мають моральне гальмо або ж стимул – саме совість. Цей показник коливається, але все одно залишається стабільним. Кількість людей у світі постійно збільшується. Ще 30–40 років землян було 5 млрд., а зараз на мільярд більше. І на фоні цього відсоток совістливих людей залишається не тільки стабільним, а й збільшується. Все, кажуть, кінець, прийшли. А цей кінець – лише початок нового прогресу, «проростання» моралі, якісних змін у суспільстві. Формування правової держави та громадянського суспільства – ще одне свідчення наростання цього процесу.

Але в окремих випадках відсутність або серйозне зменшення морального акценту свідчить про збільшення біологічного, фізіологічного, тваринного в людському, що серйозно підриває самі підвалини людського й характеризує відносно збіднілі соціально, стагнаційні суспільні системи.

Культурний і моральний етноцентризм також веде певним чином до обмеження розуміння сутності моралі та її виявів. Але загальнолюдський процес соціалізації виступає як процес засвоєння норм, цінностей, як процес у цілому моральний.

«І чим більш розвинутим є суспільство, чим впевненіше воно прогресує, тим більший прогрес людської свідомості й свободи, тим більшою мірою людина поводиться як свободна істота, а суспільство може впливати на її свободну поведінку з допомогою правил, які створює суспільство» [9, 315].

Засвоєння загальноприйнятих соціальних норм і правил поведінки, основних принципів соціальної

моралі досягається через систему виховання в цілому і насамперед морального.

Про виховання молоді, зокрема й моральне, написано так багато, що можна вже рахувати не в кількості друкованих аркушів, а в кілограмах і тоннах. У науці є таке поняття, як «теорія катастроф». Сутність цієї теорії зводиться до того, що будь-яка нелінійна система (допускаємо, що в нашому разі, це суспільство та його підсистеми, зокрема свідомість і виховання з їхніми структурними елементами: мораллю і моральним вихованням) еволюціонізує. Якщо прорахувати таку еволюцію, то виявляється, що будь-яка система, наприклад біологічна, іноді зовсім довільно впадає у стан катастрофи, приміром, немотивований викид китів на узбережжя. У нескладних системах процес відтворення хоч і складний, але можливий і відбувається. Але для такої складної системи, як суспільство і його суперскладних підсистем моралі та морального виховання, будь-які порушення чи загрози катастрофи, і навіть не її самої, а окремих її виявів, уже самі собою приводять до незворотних змін.

Досліджуючи фундаментальні проблеми соціології, російський учений В.В.Ільїн у статті «Соціологія як фундаментальна наука»[6] проводить пошуки предметних зв'язків у гуманітарному знанні. Ці пошуки приводять вченого до такого логічного ланцюга: межі виявів автономної волі та поведінки людини, що самостійно утверджується в умовах раціональних суспільних законів, які не уможливлюють девіантну поведінку; ідея О.Конта про необхідність існування найбільш загальної науки про людське суспільство в корифеїв соціології: у М.Вебера реалізується в розумінні сутності соціології як науки, що вивчає загальні правила соціальності безвідносно до їхньої просторово-часової локалізації (утопії, ідеальні сутності), а в П.Сорокіна, що соціологія виокремлює для вивчення загальне в дослідженнях суспільства, родове в соціальних просторах, типове в надорганіці; типажі обезлюднюють науку, вихолощують індивіда, деперсоніфікують і ставлять під сумнів професійну місію соціології – бути наукою про вияви власне людського в людині; на підставі порівняння випадків збереження індивіда в математиці та природничих науках, в той же час у гуманітарному знанні, автор приходить до висновку про двозіставність моделі будови гуманітарного знання, де в одному секторі – типізація, універсалізація знання, а в другому – концентрація індивідуалізації, «людинонесуча лінія», «людинонесуча соціологія»; спостереження за персональною реалізацією індивіда показує, що екзистенційні процеси в різних умовах приводять індивіда до певних станів рівноваги, які не залежать від початкових умов і знаходяться на початку координат і відіграють роль атракторів; атрактори – гуманітарні інваріанти, цілераціональні абсолюти, фундаментальні цінності, які рухають поведінку індивіда [6, 106].

В.В.Іль'їн указує, що соціогенетично буття людини збалансоване: воно зорієнтоване на гуманітарно виправдані правила співжиття. Ті, хто в силу різних причин не співвідносяться з ними, ставлять себе по ту сторону соціуму, а визнання у нас осіб з боку співгромадян, одномінників пов'язане з визнанням нас як носіїв цінностей. Цінності утримують на собі багатообразність траєкторій суб'єктивних систем.

Учений за аналогією з фундаментальними фізичними константами вводить поняття фундаментальних соціальних констант, а саме: виробництво, громадянськість, життєсфера. «Основна ідея, яку ми виносимо з досвіду вершення історії, – говорить він, – полягає у тому, що історичне буття осмислене, що справжня мета історичного життя полягає у нарощуванні плодів цивілізації, які забезпечують ефективність виробництва, конституційність, легальність, достойність існування. Йдеться зазвичай, про траєкторію еволюції людства, яка простежується і виділяється за вектором примноження гуманітарності» [6, 107].

І знову ж таки, порівнюючи стан природи і суспільства, В.В.Ільїн приходить до висновку, що «світ не підірваний до цього часу зсередини тому, що є універсальні постійні соціальності у вигляді законів ефективної колективності, продуктивності, екзістенційності» [6, 108], і в суспільстві потенційний кредит мають лише гуманітарно виправдані форми, більш досконалі устої життя, достойного існування, ідеали буття та цінності, які мають цілеорієнтувальну природу, соціально засвідчені стандарти та ідеали, що не дають людині впасти до стану нікчемності (Там же).

Розвиток суспільства, соціальне, моральне, надія на краще, перспектива, добро в цілому пов'язан із конструктивними чинниками та діями. Стагнація, завмирання, виродження, гальмівні ознаки будь-якого процесу, навпаки, пов'язані з деструктивністю, з поганим, зі злом. Усе деструктивне значно простіше творчого, будівничого. Тому й діяти та грати за правилами злого, або точніше, грати без правил значно простіше. Цю особливість у свій час підмітив ще Л.М.Толстой, який зазначав, що в світі добрих людей значно більше, ніж поганих, але погані краще організовані.

І досягнення того чи іншого стану будь-якого соціального явища вимагає зовсім якісно різних затрат, які важко навіть зіставити: організаційних, фінансових, морально-психологічних та інших. Діяти з установкою на руйнацію – і просто, і примітивно. А діяти творчо, по-будівничому, наприклад, із створення нової дійової системи морального виховання молоді в Україні складно. Навіть чітко обґрунтована концепція зовсім не означає, що вона ефективна і невідомо, як вона поводитиметься в практиці життя, насамперед, як продуктивна, досконала й результативна.

Різка майнова диференціація, соціальна поляризація в українському суспільстві, передусім, негативні соціальні зміни привели суспільство до негативних моральних наслідків. Висококваліфіковане осмислення змін, прогнозування і спрямування

їх у необхідне для спільних інтересів усього суспільства русло – це необхідна діяльність із закріплення конструктивних і мінімізації та локалізації негативних соціальних змін, зокрема мінімізації демагогії владних структур.

Понад десять років української незалежності й незалежності пострадянських республік привели до принципових змін. З них є чимало позитивних, видимих і невидимих. Але в той же час є велика кількість і негативних, також видимих і невидимих. Видимі – схематично подані в елітних будинках, авто, «людях року», «останніх героях», у вдяганці тощо, а «невидимі» – в зростанні злочинності, в суїциді, на перший погляд, безпричинному, в повальній наркоманії, в появі «освічених циніків» (найстрашнішого різновиду аморальних людей, яких тільки можна уявити здоровим глуздом), у безвідповідальності, в прозаїчності і побутовості вбивств, як чогось звичного. Такі окремі моральні «відкриття» здійснює глядач будь–якого віку при перегляді російського кінофільму «Брат» та «Брат–2». Можливо, сам автор не передбачав, але глядач для себе відкрив, що головний герой убиває просто так, від нудьги, добуває грошей, у перервах між вбивствами в нього болить голова і він слухає музику, їсть, займається сексом, відвідує туалет, грає роль Робін Гуда і т.п. Аморальність виступає як звичка, як фізіологія, як щось буденне. Але найстрашніше й найсумніше те, що молодь йому симпатизує.

Якщо раніше залишених дітей (відмова матерів) або викинутих будь-де були одиниці, то сьогодні їхня кількість числиться тисячами, якщо дітей на вулицях або в «бігах» було десятки, то сьогодні їх кількість сягає десятків тисяч, якщо десятки людей бачать злочин, і ніхто не погоджується виступати свідком, якщо хворих не лікують, бо в них немає грошей, якщо реклама подає молоду дівчину, яка несамовито тужить, голосить та обливається слізьми, тому що вона топ-модель, нігтик зламала, а в суспільстві понад 80% людей, які живуть значно нижче прожиткового мінімуму і т.д., то що це означає? Це означає, що є в суспільстві процеси, далекі від позитивних, що сьогодні «нова» мораль нічого спільного з новою, цивілізованою мораллю немає. Це означає одне: в суспільстві є деструктивні процеси. І хто б не виступав у ролі оцінювача ситуації, чи багатий, чи бідний, чи сільська людина, чи міська, чи будь-якої національності, якщо він підпадає під визначення «соціальної норми», він не може дати іншої оцінки.

Подвійні моральні стандарти радянського типу продовжують не просто існувати в новому українському суспільстві, а подекуди навіть переважати. Нерідко заяви державних чиновників про успіхи і про реальне життя нічого спільного не мають між собою. Аморальні ті особи, які спочатку захопились шокотерапією, поки вона не стала нормою життя, а потім – реформоманією. Не менш аморальні й ті, які тільки те й роблять, що висловлюють ностальгію відносно «золотого» життя за радянського часу. Коли лунають заклики до повернення в часи радянських ідеалів, чи говориться про те, що все забуто, то виникає питання: що забуто? Аморальна своєю «моральністю» сталінська чи брежнєвська епоха? Тоталітаризм, який глибоко антилюдський, аморальний? Це все свідчить про надзвичайну суперечливсть процесу формування моралі в нових умовах. Наприклад, своєрідне самобичування, сарказм викриття та смакування недоліків в українському суспільстві перетворилися ще на одну проблему нашого життя. Здається, комплекс меншовартості минулого з отриманням незалежності не зник, а навпаки, виріс до небачених масштабів. Відсутній позитивний ідеал, на якого б рівнявся молодий середньостатистичний українець. Негатив, відвертий кримінал заполонив весь медійний та мистецький простір. А всі герої нічого спільного з українцями не мають, всі вони іноземного походження: якщо не з протилежного кінця світу, то з тропіків. Але відомо, смак, мода, стиль, почуття міри, тип поведінки виховуються, прищеплюються, причому, довго, наполегливо, систематично й систематизовано і, як звичайно, лише на позитиві.

Коли навколо загальна аморальність, то в людини, особливо молодої, яка вихована, виникає з часом нерозуміння того, що діється навколо, а ще з часом – невпевненість у власних вчинках, поведінці. Поступово складається ще один комплекс меншовартості, лише, так би мовити, на внутрішньоособистісному рівні. Людина поневіряється власним невмінням жити, відчуттям альбіноса, такої собі білої ворони. Втрачається почуття смаку, почуття міри, врешт-решт, змінюється і сам стиль поведінки. Людина звикає до аморальності. І в цьому разі моральні гальма вже не спрацьовують, вони взагалі не працюють, наступає вседозволеність, дезорганізація, до якої людина звикає значно швидше, ніж до організованого стану, до порядку.

Вкрай загострилися й почуття небаченої соціальної несправедливості й приниження (випускники вузів з педагогічною, мистецькою чи інженерно-технічною освітою знаходять собі застосування лише реалізаторами на ринках), незатребуваності (і молодих, і недосвідчених, і пенсіонерів з великим життєвим, професійним та соціальним досвідом), фізичної, моральної та соціальної незахищеності.

У цілому від такого життя людей моральних або, як кажуть, людей з принципами менше в суспільстві не стало. Лише стало можливим «не модним» ці принципи демонструвати.

Бажання ревізувати всіх ідолів і кумирів, які служили одному поколінню чи нації, чи часу (а це все у нас сталося) – це дуже примітивно й ганебно з погляду моралі, як і бажання швиденько насадити інших. Вони виробляються, формуються.

Аморально не пам'ятати свого роду, родового коріння. Втрата пам'яті – це втрата традиції, звичаю, моралі. Аморально знищення храмів та церков, що було за радянського часу, як і аморально будівництво церков та храмів за нового часу за награбовані гроші (все одно в кого – в конкретної людини чи в народу).

Є проблематичною і пропаганда аномалій, не соціальної норми, того, що вітається суспільством, а девіації і деліквентності, різноманітних відхилень морального. Соціальні хвороби в суспільстві були, є і будуть, але суспільство в цілому повинно намагатися їх мінімізувати чи локалізувати, а не возвеличувати в оригінал. Аморально вбити, стратити, аморальна й страта та аморальний кат. «В'єтнамський синдром», «афганський синдром», «чеченський синдром», психологічні жертви американської «Бурі в пустелі» проти Іраку. Тільки це перелічене наштовхує на думку, що не так просто вбити людину. А хто це зробив, то як він почуває? Він ще людина чи вже ні!? Звичайно, крім виродків, які отримали сучасну досить влучну назву: «відморозки».

Все, що пов'язане з аматорством, моральними принципами, подвижництвом, також поки що не затребувано. Як показує історія соціального й морального становлення суспільства, то це явище тимчасове. Вони не одноразово повторювалися в суспільствах. Але циклічність розвитку суспільства знову й знову повертає суспільство на якісно новий виток магістрального напрямку розвитку: з печер до світла, культури, а не навпаки.

Перелік, навіть поверхнева інвентаризація моральних ідей та проблем суспільства, показує незліченну їхню кількість, гостроту й суперповільне їх розв'язання. В українському суспільстві поки що йде процес чисто кількісного нагромадження проблеми в цілому. Якісне її розв'язання – в невіддаленій перспективі. Необхідне напрацювання варіантів і соціальних проектів їх розв'язання. Одним з таких можливих виступає система морального виховання, яка, незважаючи на зусилля різних структур МОН України, поки що відсутня.

Активістське розуміння природного взаємозв'язку соціального та морального може суттєво вплинути на моральне оздоровлення будь-якого суспільства і в будь-якому його стані. Суспільство зобов'язане бити на сполох при найменших, найнепомітніших виявах аморальності, яка прогресує. Ця тривога повинна постійно пульсувати й будити до протидії кращі сили суспільства через мас-медіа, громадську думку тощо. А до представників владних структур повинно прийти розуміння того, що соціальна стабілізація та соціальний порядок у суспільстві через «викид» аморальності перебуває під загрозою.

Можна говорити про основні тенденції у процесах змін, що відбуваються в сучасній моралі:

- мораль розвивається в тісному взаємозв'язку із суспільними змінами;
- окремі принципи й риси моралі відмирають у зв'язку з тими ж суспільними змінами (наприклад, з падінням тоталітарної системи, зокрема, радянської);
- у сучасному суспільстві продовжують існувати вічні проблеми моралі, зокрема добра й зла, кохання та зради і т.д.;
- наука й практика з 70-х–80-х років ХХст. почали констатувати існування загальнолюдських, загальноцивілізаційних цінностей і загальнолюдської моралі, деякі з учених дали назву цьому процесу «глобальна мораль»;
- існують поки що нерозв'язані моральні проблеми будь-якого суспільства на будь-якому етапі його функціонування. Наприклад, доцільно говорити про вікову мораль, зокрема підліткову, або як її сьогодні називають, «мораль тінейджерів»; про професійну етику та кодекс честі політика, бізнесмена, вченого, військового. Професійна етика лікаря у світі зазнала таких кардинальних змін, що в деяких статтях від медицини звучать думки про застарілість клятви Гіппократа та про необхідність внесення в неї змін. Торгівля окремими депутатами різних рівнів своїм досягнутим соціальним статусом, перехід від однієї партії чи блоку до інших означає не що інше, як втечу від моральних зобов'язань, які повинні мати ці люди перед тією чи іншою частиною електорату, яка їх обрала. Якщо вважати прийнятним для наукової статті вживання терміна «класика аморальності», то саме цей термін адекватний названому соціальну фактові;
- спостерігається проникнення, інтегрування моралі у сфери людського життя та науки, які ще донедавна вважалися поза межами морального впливу: особисте життя (створення в ряді країн світу так званої «поліції нравів»), екологія (почала розвиватися навіть така наука, як екологія людини), біоетика, евтаназія, клонування людини, пошуки морального виправдання глобальної боротьби з міжнародним тероризмом та інше (тільки антропологія вважається поза мораллю).

Мораль навіть можна порівняти з перпетуум-мобіле, з вічним двигуном, пошуки якого тривають у фізиці, але який насправді існує у соціальній реальності. Класичний афоризм: «O tempora! O mores!» («О часи! О нрави!») якраз й акумулює думку саме про таку соціальну місію моралі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Пер. з нім. О.Погорілий. – К., 1998. – 534 с.

2.Гоголицын Ю.М. – Тайны гениев и злодеев. – СПб., 2002. – 543 с.

3.Грейвс Р., Патай Р. – Иудейские мифы. Книга Бытия. – М., 2002. – 463 с.

4.Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. – Этика: Учебник. – М., 1998. – 472 с.

5.Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М., 1991. – 523 с.

6.Ильин В.В. Социология как фундаментальная наука // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С.29–35.

7.Кропоткин П.А. – Этика. – М., 1991. – 496 с.

8.Макиавелли Н. – Государь: Сочинения. – М., Харьков, 2001. – 656 с.

9.Маркович Д.Ж. Общая социология: Учебник. Изд. 3-е перераб. и доп. / Пер. с сербского. – М., 1998. – 432 с.

10.Монтень М. – Опыты: В 3 кн. Кн. 1-я и 2-я. – СПб., 1998. – 960 с.

11.Монтень М. – Опыты: В 3 кн. Кн. 3-я. – СПб., 1998. – 704 с.

12.Общая социология: Учеб. пос. / Под общ. ред. проф. А.Г.Эфендиева. – М., 2000. – 654 с.

13.Плутарх. – Моралии: Сочинения. – М., Харьков, 1999. – 1120 с.

14.Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник. Заг. ред. і уклад.: В.П.Андрущенко, М.І.Горлач. – К., Харків, 1997. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти й виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

З ІСТОРІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ (XI – XVI СТ.)

Ольга Радул

У статті аналізуються рукописні й друковані навчальні посібники XI–XVI століть, які використовувались у шкільному й домашньому навчанні дітей грамоти.

In article analyze the manuscript and print sparring XI-XVI ages, which used in school and domestic teaching of reading and writing children.

Результати історико-педагогічних досліджень показують на достатньо значне поширення грамотності в Давній Русі. Б.Б.Сапунов, наприклад, прийшов до висновку, що напередодні монголо-татарського нашестя частка грамотних людей складала 1–2 % усього населення, у містах же вона сягала 20% всіх дорослих громадян [13, 198–207]. Для порівняння наведемо такі факти, що 1897 року 86,4% з тих, хто мешкав на території України, були неписьменними [12, 297].

Про відносно високий рівень грамотності на Русі свідчать берестяні грамоти, які знаходять під час розкопок давнього Новгорода. Більшість знайдених берестяних грамот – це приватне листування звичайних громадян. Академік В.Л.Янін, багаторічний керівник новгородських експедицій, пише: "Феодали писали своїм управителям, ключникам. Ключники пишуть своїм господарям. Селяни пишуть своїм сеньйорам, а сеньйори – своїм селянам. Одні бояри пишуть іншим. Лихварі переписують своїм боржникам, вираховують їх борги. Ремісники листуються із замовниками. Чоловіки звертаються до своїх дружин, а дружини – до чоловіків. Батьки пишуть дітям, діти – батькам"[15, 42]. Листування було звичайним явищем. Міщани постійно писали й читали листи, рвали їх і викидали. Берестяні грамоти трапляються в культурному шарі подібно до таких звичних для археолога масових знахідок, як, наприклад, металеві ножі чи скляні буси.

Велика кількість знахідок берестяних грамот саме Новгорода та їхній гарний стан пояснюються підвищеною вологістю нижніх шарів ґрунту, яка запобігає доступу повітря і тим самим зберігає органічні речовини, що потрапили в землю. На території України письмо на бересті поки що виявлене в 10 давньоруських містах. Зате металеві та кістяні писала XI – XIII ст., якими "писали" (процарапували букви) по бересті, виявлено в 35 давньоруських містах і поселеннях [12, 17].

Про рівень грамотності на Русі свідчать й інші дані археології. Відомо, що в ті давні часи для збереження книжок їх брали в оправу з дерев'яних дощок. Дошки стягували металевими застібками поверх обкладинок. Багато застібок, накладок-прикрас X – XIII ст. знайдено при розкопках багатьох міст Давньої Русі: Галича, Києва, Олешкова (Івано-Франківська обл.), Ленковецького городища (Чернівці) та ін., причому багато з них знайдено в напівземляних помешканнях, тобто житлах бідних людей [1].

Оволодіти грамотою – навчитись читати і писати – могли всі, хто цього хотів і був спроможний: хто в школі грамоти, хто дома – за допомогою майстра грамоти. При навчанні користувалися релігійними книгами, переважно часословом і псалтирем. Методика навчання полягала в зазубрюванні текстів з цих книг.

Для більшості дітей через дорожнечу псалтир і часослов були недоступні. Книги тоді писалися на пергаменті – спеціально обробленій шкірі молодих тварин. Один писець, який переписав на рубежі XIV – XV століть Євангеліє для Кирило-Білозерського монастиря, по закінченні праці написав про витрати, вказавши, що на шкіру дав три рублі. За один рубль у XIV столітті можна було купити коня [15, 27]. Тому й говорили "Продай кафтан, купи буквицю"[2, 139].

Археологічні знахідки свідчать, що наші предки знайшли вихід із такого становища. За невелику плату вчителі переписували фрагменти цих книг у берестяні зошити, якими користувалися учні. Кілька таких книжок-фрагментів знайдено при розкопках давнього Новгорода [3, 27]. Згодом руські книжники роблять спроби скласти з текстів релігійних книг спеціальні посібники для учнів, щось подібне до "книг для читання". Такі книги на початку XIII ст. складав Авраамій Смоленський.

Однією з перших суто навчальних книг була дерев'яна азбука. На новгородських розкопках у різний час і в різних шарах знайшли кілька дощечок, які нагадували кришку пенала. Одна з поверхонь таких дощечок, здебільшого, прикрашена орнаментом, а інша

має виїмку з бортиком по краю, а по всьому денцю – насічки із штрихованих ліній. Кожна дощечка мала по краях по три отвори й мала таку ж парну дощечку, які за допомогою дірочок зв'язувались стрічкою одна з одною орнаментованими поверхнями назовні. 1954 року в шарі першої половини XIV ст. була знайдена дощечка, на якій замість орнаменту ретельно вирізана азбука від "а" до "я". Це дало можливість ученим зробити висновок, що дощечки призначалися для навчання грамоти. Виїмка заливалася воском, і молоді русичі писали свої вправи по м'якому воску. Такі дощечки, вкриті воском, називалися церами. Азбука, вирізана на поверхні однієї з дощечок, слугувала навчальним посібником. На неї учень дивився, тренуючись у написанні букв [15, 56–57]. Археолог А.В. Арциховський зазначив, що форма та обробка предмета дають підставу думати, що такі азбуки виготовлялися ремісниками на продаж і були доступні найбіднішим мешканцям міста [3].

Знахідка літа 2000 року стала просто сенсаційною. У культурному шарі, датованому кінцем X – першою чвертю XI століття було відкопано три дерев'яні дощечки товщиною в 1 сантиметр, розміром 9х15 см. Дві зовнішні дощечки слугували обкладинками із зображенням хреста та орнаментом. Внутрішні сторони мали заповнені воском виїмки із текстом на них. Дощечка між ними також мала заповнені воском виїмки з двох сторін і текстом на них. Вивчення тексту показало, що це – уривки із Псалтиря. На одній із сторінок спочатку був написаний один текст, який потім стерли для написання іншого. Зразу у вчених виникло припущення про навчальне призначення цих цер. Ця здогадка була підтверджена розшифруванням процарапаних написів на бортиках цер, зроблених тим же почерком, що і текст на воску. Письмо давнього русича розшифрував академік А.А.Залізняк. Ось частина цих записів: "Без чину службы и часов же всех, без отпевания душ» (тобто «Не для церковної служби і не для читання над померлими»); «Без от себе прогнания всех людей, без отлучения алчущих знания» (тобто «Для залучення всіх людей, хто прагне до знань»). Остання фраза прямо стверджує навчальне призначення цієї книги-цери [14, 8].

Сенсація знахідки полягає у тому, що її орієнтовна дата – приблизно друге десятиліття XI століття. Найдавніший відомий манускрипт, написаний кириличним шрифтом – Остромирове Євангеліє – датується 1056–1057 рр. В усьому слов'янському світі не існує більш раннього датованого рукопису. Отже, новгородська знахідка є найдавнішим на сьогодні навчальним посібником слов'ян.

Згодом, крім релігійних книг, починають з'являтися і суто навчальні рукописні книги, які отримали назву азбуковників. За змістом і своїм призначенням вони були різні: одні з них використовувались на початковому етапі навчання, інші, що нагадували тлумачні словники, вживалися як довідники при читанні книг дорослими читачами, а також у школах підвищеного типу. Поширення азбуковники набувають у XV–XVII століттях. Із появою у XIV ст. паперу їхнє виготовлення спрощується і стає більш дешевим і, відповідно, більш доступним для населення.

Найбільш уживані в початковому навчанні азбуковники містили буквар (азбука й склади), короткі відомості з граматики (відомості про вісім частин мови), з арифметики (слов'янська нумерація до 1000, а інколи й до 10000, чотири дії з цілими числами, поняття про дроби), релігійно-моральні повчання (як матеріал для читання). У деяких азбуках кожна буква для позначення різних почерків писалася різними зразками, кожен ряд виділявся цікавою заставкою-буквицею – великою прописною буквою, в якій у візерунку переплітались зображення трав, птахів, тварин. Інколи навіть уже в азбучній частині траплялися повчання. Наприклад, під буквою "Ш": "Шатания и плясания дьвольского удаляйся, плясанье бо уподобися смертному убивству". В деяких азбуковниках вміщувалися загадки й приказки: "Аще кто хочет много знати, тому подобает мало спати, а мастеру угождати", "Аще кто не упивается вином, тот бывает крепок умом" [7, 101].

XVI–XVII століття в історії української культури вважаються епохою відродження. У цей час зростає кількість шкіл, а разом з тим збільшується потреба у навчальних книгах. Справа поліпшується із появою друкарства.

Перші друковані кирилицею навчальні книги для початкового навчання були надруковані за кордоном. Так, 1491 року в краківській друкарні німця Фіоля Швайпольта виходить "Часословець", яким користувалися не лише в українських і білоруських школах, а й у московській державі. "Руські букви" вирізав і вилив для друкарні місцевий учений майстер Рудольф Борсдорф, який 1485 року був записаний у Краківський університет і вивчав тут астрономію [5, 149–150]. З цією друкарнею співпрацював і відомий український гуманіст, викладач університету Павло Русин. За кордоном кирилицею був надрукований тюбінгенський буквар 1561 року та азбука у венеціанському молитовнику 1571 року [11, 185].

Перший буквар церковнослов'янською мовою, виданий в Україні, друкує у власній друкарні 1574 року у Львові Іван Федоров. Львівський буквар – це невелика книжечка, яка складається із 40 нумерованих аркушів (78 сторінок, не враховуючи 2 чистих). Титульної сторінки чи назви перед текстом буквар немає. Закінчується азбука післямовою Івана Федорова, в якій наголошує, що створив він підручник для навчання дітей. За післямовою йде герб Львова та друкарська марка І.Федорова, під ними – вихідні дані: "Відруковано во Львове, року 1574".

Від попередніх слов'янських букварів Азбука 1574 року відрізняється великою і досить складно організованою навчальною частиною. На початку букваря вміщено три кирилівські азбуки: на першій сторінці в прямому порядку, на другій – в зворотному й далі – стовпчиками. Очевидно, таке розміщення азбуки допомагало учням свідомо запам'ятовувати букви. Після цього подаються двобуквенні й трибуквенні склади, за якими йдуть три статті граматичного

характеру. Одна з них – «А сия азбука от книги осмочастныя, сиречь грамматики» – це зразки відмінювання різних дієслів в алфавітному порядку, по одному дієслову на кожну букву. Дві наступні статті – «Страдална ж суть тако» і «Страдалнаго убо залога времена сице глаголются». У цих статтях для прикладу взято дієслово «бити». Наступна стаття – «По прозодии…» – складена переважно із дієслів, які розрізняються тільки наголосом. За цими статтями йде розділ «По орфографии», в якому в алфавітному порядку розміщені різні слова, що використовувались під титлами. Завершує навчальну частину азбучний акровірш, де кожний рядок розпочинається з чергової літери алфавіту:

А. Аз есмь всему миру свет.

Б. Бог есмь прежде всех век.

В. Вижу всю тайну человеческую.

Г. Глаголю вам сынам человеческим.

Д. Добро есть верующим во имя мое.

Е. Есть гнев мой на грешников… [8, 139].

Крім усіх цих статей в навчальній частині є ще кирилівські цифри. Окремої статті вони не утворюють, але використані для нумерації на полях абзаців і розділів навчальної частини. В цілому навчальна частина займає більше половини букваря: 47 із 78 сторінок.

Як можна бачити з цього переліку розділів, навчальна частина букваря побудована досить логічно. Розміщені на початку азбуки дають уявлення про букви, склади поступово привчають до вимовляння букв. Розділ «По прозодии» дає розуміння про наголоси, «По орфографии» – про скорочення (титли). Акровірш – приклад для зв'язного читання, який начебто є переходом від навчальної частини до текстової. Про цифри дає уявлення нумерація абзаців.

Друга частина букваря має 19 текстів, з них біблійних – шість. Вміщено 12 молитов, їхнє розташування в букварі більш-менш відповідає порядку молитов на початку богослужіння. Одна з них – "Молитва Манасія", який кається у тяжкому злочині: в складну хвилину він зрадив свій народ.

Львівський буквар 1574 року зберігся лише у двох екземплярах: один з них повний і в гарному стані, міститься в бібліотеці коледжу при Гарвардському університеті (США), другий повний, але сильно обрізаний при поправлянні, був куплений Британським музеєм 1982 року. Цей лондонський примірник у XVII столітті належав серу Джону Гебдону (помер 1670 р.), який виконував доручення царя Московії Олексія Михайловича [11, 184].

В Україні збереглися перевидання цього букваря, зроблені в друкарнях Києва, Львова, Чернігова, Унева, Почаєва. "Азбукою" Івана Федорова, крім учителів та учнів братських шкіл, користувалися і мандрівні дяки, майстри грамоти.

Переїхавши до Острога, Іван Федоров 1578 року друкує нову "Азбуку". На титульній сторінці книги І.Федоров розповідає про заснування Острозької школи, для потреб якої і був створений цей навчальний посібник.

Острозька "Азбука" складається із 56 аркушів і має також дві частини – навчальну й текстову, що призначалася для читання. Ця книга повністю відтворює львівське видання, вміщує грецький алфавіт і тексти для читання релігійного змісту грецькою і слов'янською мовами, оскільки учні Острозької школи паралельно вивчали дві мови.

В Острозький буквар І.Федоров помістив цікавий за змістом матеріал, який умовно називають "Повчання сину". Це – авторизований віршований переклад, узятий із "Книги притчей Соломоновых", в якому батько дає моральні настанови сину:

Да выйдет к научению сердце твое

И уши твои к словесам разума.

Сыну мой, будет ли мудра душа твоя,

Радоватися будет с тобою сердце мое…[1, 257].

Завершує острозьку "Азбуку" давня пам'ятка "Сказание, како состави святий Кирил Философ азбуку по языку словеньску и книги переведе от греческих на словенский язык", автором якої був болгарський чорноризець Храбр (інша назва – "О письменах"). В цьому невеличкому творі розповідається про етапи розвитку письма у слов'ян та створення нової азбуки – кирилиці.

Острозька "Азбука" скромно й водночас зі смаком оформлена, в ній багато заставок, оздоблених рослинним орнаментом, що мало вплив і на розвиток естетичних смаків учнів.

Острозьке видання букваря відоме на сьогодні поки що у двох примірниках: один з них, повний, міститься у Готській бібліотеці в Німеччині; інший, неповний, – в Державній російській бібліотеці в Москві. Проте багато перевидань було зроблено в друкарнях України в XVI–XVII ст.

Аналіз букварів Івана Федорова показує, що вони були не лише навчальними книгами, а й методичними посібниками початкового навчання, бо розташування в них матеріалу вказувало на послідовність й організацію процесу навчання.

У XVI столітті вийшла з друку ще одна азбука церковнослов'янської мови під назвою "Наука ку читанию и розумению писма словенскаго". Його автором був вчитель львівської і віленської братських шкіл Лаврентій Зизаній. Навчальна книга надрукована в братській друкарні міста Вільно (сучасний Вільнюс) 1596 року. "Азбука" передбачала послідовний порядок вивчення дитиною грамоти: спочатку йшло ознайомлення з алфавітом, розташованим у звичайному порядку, а вже потім учень вчився відгадувати й називати букви, розміщені врізнобій. Після цього учень приступав до вивчення складів, спочатку – двобуквенних, а потім – трибуквенних (ба, ва, га, бе, ве, ге; бра, вра, гра, бре, вре, гре,…) [12, 55].

Перша частина азбуки, крім букв і складів, мала матеріал для читання. Другу частину книги складав "Лексис" – невеличкий словничок, у якому подаються слова в перекладі з церковнослов'янської на просту розмовну мову. Саме ця частина передусім відрізняла буквар Лаврентія Зизанія від інших аналогічних книг для початкового навчання грамоти.

Сам заголовок "Наука ку читанию и разумению писма словенскаго" свідчить, що за допомогою букваря діти мали навчитися читати, а за допомогою "Лексиса" – розуміти тексти, писані церковною мовою. Теза про вихід словника окремою книжкою залишається недоведеною. До нашого часу дійшли переважно публікації "Лексиса" разом з букварем, молитвами та коротким катехізисом Стефана Зизанія, що вказувало на призначення словника для потреб школи [9, 69–89].

"Лексис" налічує 1061 словникову статтю. Здебільшого – це церковнослов'янські слова й окремі словосполуки. Характерною рисою є те, що в реєстрі немає жодного специфічного слова української народної або літературної мови XVI ст., чим праця Л.Зизанія відрізняється від інших словників. Майже немає в ньому і тлумачень власних назв, хоча є тлумачення деяких слів іншомовного походження. Взагалі автор не претендував на повноту праці, про що й зазначив у заголовку: "реченія вкратце собранны», тобто слова в невеликій кількості чи навіть нашвидку зібрані.

Переклади Лаврентія Зизанія показують, що автор був добрим знавцем церковнослов'янської та української мов, а також виявляють обізнаність його з класичними мовами. Перекладна частина словника наочно демонструвала великі літературні можливості староукраїнської мови, її словникове багатство. У пам'ятці порівняно мала кількість полонізмів.

І реєстрова, і перекладна частини пам'ятки переконують у тому, що "Лексис" уклала людина, яка глибоко знала матеріал і володіла засобами його належного викладу та дидактичними вміннями. В історію українського мовознавства Лаврентій Зизаній увійшов як перший учений, який розробив і застосував основні лексикографічні методи укладання словника. Це був також перший перекладний словник для користування учнями при вивченні церковнослов'янської мови в братських школах України.

Букварі Івана Федорова й Лаврентія Зизанія були першими друкованими посібниками для навчання в початковій школі. Друковані навчальні книги порівняно з рукописними були більш доступні для населення, оскільки коштували менше і їх можна було придбати для приватного користування. Їхня поява сприяла більш швидкому поширенню грамоти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.– М., 1985.

2.Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор.– М., 1957.

3.Арциховский А.В. Берестяные грамоты мальчика Онфима //Советская археология.– 1957.– № 3.– С.215–223.

4.Арциховский А.В., Янин В.Л. Новгородские грамоты на бересте (Из раскопок 1962–1976 гг.). – М., 1978.

5.Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. – К., 1995.– Т. 5.– Кн. 1.

6.Єфремов С. Історія українського письменства.– К., 1995.

7.Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.): Учеб. пособие.– М., 1998.

8.Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв. – К.,1968.

9.Німчук В.В. Староукраїнська лексикографія в її зв'язках з українською та білоруською.–К., 1980.

10.Огієнко І.І. Історія українського друкарства.– К., 1994.

11.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в.– М., 1989.

12.Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч.XX ст.): Нариси. – К., 1991.

13.Сапунов Б.В. Книга в России. XI – XIII вв.– Л., 1978.

14.Янин В. Древнейшая славянская книга //Наука и жизнь.–2001.– № 2.– С. 7–9.

15.Янин В.Л. Я послал тебе бересту… М., 1975.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСВІТНІЙ ПРІОРИТЕТ

Анатолій Рацул

У статті розглядається проблема становлення педагогічної культури молодого вчителя, її сутність і компоненти.

The problem of foundation of the pedagogical culture of young teacher, its entity and components is shown in this article.

Процес розбудови української державності зумовив ті зміни, що відбуваються в системі народної освіти на засадах її оновлення. Ефективність функціонування всіх навчально-виховних закладів перебуває у прямій залежності від професіоналізму вчителів, їхньої педагогічної майстерності та якості особистісних характеристик. Одним із важливих складників професійної майстерності вчителя, показником його загальної культури й розвитку є педагогічна культура. У жодній професії результати діяльності не залежать такою значною мірою від особистісних якостей людини, як у педагогічній.

Уся педагогіка – це сфера духовного. Вчительська духовність за своєю суттю містить здатність бачити себе, свою соціальну роль в успіхах дітей, у їхньому моральному становленні. Педагогічна ду-

ховність – це максимум людського в професійному вихованні вчителя.

Духовність вчителя – беззаперечна віра у невідомі до певного часу можливості дитини. Професійний оптимізм – це вміння побачити й пробудити, розвинути в кожному учневі талант творця – професіонала у своїй справі, прагнення зберегти суспільство від майбутніх авантюристів.

Духовність вчителя – це ще й готовність щиро захоплюватися досягненнями учня, вдачею колеги, успіхом школи, віддачею батьків.

Педагогічна духовність – складний стан внутрішнього світу особистості вчителя. У цьому її велика, нічим незрівнянна особистісна цінність, близька до значущості совісті. Як будь-яка духовність, вона має зовнішні вияви, що роблять її цінність соціальною.

Педагогічна культура – це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сфері професії. Педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Учитель, який володіє педагогічною культурою, має добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, має значний творчий потенціал.

Традиційно в нашій вітчизняній системі освіти панували декларативні уявлення про єдність навчання та виховання. Ці два процеси поєднувалися формально. Навчання нарощувало нові знання, розвиваючи пізнавальні здібності, й не несло функцій морального виховання та розвитку особистості.

У кращому разі ці функції на уроці покладалися на деякі гуманітарні дисципліни, а мораль «прищеплювалася» за допомогою спеціальних виховних заходів поза уроком. Принципово нового розв'язання проблеми єдності виховання та навчання можна досягти, змінивши тільки всю систему освіти – її цілі, характер організації навчальної діяльності та характер соціальних взаємодій і взаємостосунків між головними учасниками навчально-виховної діяльності вчителем та учнем. Головним у цьому напрямку є відмова від узурпації учителем свого соціального становища, виняткового права на знання істини, ненасильницьке втручання з позиції цього права в життя учнів, нав'язування своїх норм та уявлень, способу світу й способу думок. Згідно з таким підходом компетентність молодого вчителя є саме тією якістю розвитку його особистості, яка може сприяти усуненню названих вад. Така якість і рівень розвитку особистості молодого вчителя дає змогу йому відмовитися від наявних стереотипів діяльності й допомагає розробляти та реалізувати практично особистісно розвивальні шляхи навчально-пізнавальної діяльності вихованців.

Метою розвитку соціально зрілого вчителя повинно бути формування його готовності й здатності відмовитися від сили влади старшого та досвідченого, від претензій на безпомилковість, від однобічності авторитетної позиції. Ця мета означає виховання в собі людини, здатної до подолання власних установок і позицій, готової до спільної праці з учнями для конструктування навчального середовища, в якому дитина не втрачає свого особистого досвіду й зв'язків з життям, довіри до себе та до вчителя, що допомагає їй освоювати не лише знання та норми, але й науку самонавчання.

Педагогічна культура — це певний зріз цілісної системи соціальної діяльності людини, взятої під одним, специфічним кутом зору. Вона є водночас розгалуженою системою культури, виступає мірою реалізації особистісних спроможностей учителя у всіх видах його діяльності. Завдяки педагогічній культурі здійснюється трансляція знань, наявних моделей світу, звичаїв. Педагогічна культура впливає на формування якісних особистісних характеристик вчителя. Разом з цим педагогічна культура забезпечує зв'язок і спілкування між вихователями та вихованцями, обмін результатами їхньої духовної діяльності.

Діяльність учителя у сфері педагогічної культури є діяльність, спрямована на відтворення, збереження, розподіл та використання суспільних духовних цінностей. Педагогічна діяльність у сфері педагогічної культури зростає до рівня загальності. Культура виступає ніби каталізатором вияву індивідуальності, словесною майстерністю, культурою поведінки та спілкування з дитячою аудиторією.

Оволодіння вимогами педагогічної культури молодим учителем сприяє піднесенню його авторитету серед учнів, колег, адміністрації школи й громадськості. При цьому діти добровільно визнають його духовну владу над собою. Професійна праця вчителя стає суб'єктивно легкою і творчою. З перших днів роботи в школі молодий учитель починає набувати педагогічного досвіду. Але для того, щоб стати справжнім майстром, йому необхідно цілеспрямовано формувати загальнопедагогічні здібності, культуру професійного мовлення, педагогічну етику й такт.

До загальнопедагогічних здібностей належать гностичні, конструктивно-проективні, організаторські, комунікативні, артистизм, імпровізація тощо. Культура професійного мовлення вчителя охоплює техніку мови, її доступність, чистоту, правильність, ясність, багатство, емоційність, образність, естетичність, доречність, достатність та ін. Педагогічна етика – один із шляхів морального впливу вчителя на свідомість і поведінку учнів і містить у собі такі особистісні риси, як педагогічний обов'язок і педагогічна совість. Педагогічний обов'язок виявляється у глибокому усвідомленні вчителем своєї моральної і правової відповідальності перед суспільством за всебічність розвитку, фізичну досконалість та моральне здоров'я своїх вихованців. Педагогічна совість – це загострене почуття відповідальності вчителя за свою поведінку й поведінку учнів. Почуття совісті живиться даними самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та

самокритики. Педагогічний такт виявляється у педагогічній доцільності того чи іншого впливу вчителя на учнів, в умінні встановити продуктивний стиль спілкування, у дотриманні педагогом таких правил побудови взаємин з вихованцями: простота у спілкуванні, яка водночас виключає фамільярність, природність тону, щирість почуттів, довір'я без потурання, прохання без упрошування, поради без нав'язливості, вимогливість без прискіпливості й подавлення самостійності, іронія та гумор без насмішкуватості, швидкість прийняття рішень, що виключає необачність, доброзичливий тон у звертанні тощо. Ще Я.А.Коменський вважав, що педагог повинен такою мірою володіти словом, щоб повністю забезпечити увагу учнів.

К.Д.Ушинський прагнув зробити слово засобом могутнього впливу на дитину, а не лише засобом навчання. Педагог використовує силу слова як "знаряддя" в боротьбі за душу дитини, тому що "мова народу – кращий, що ніколи не в'яне і вічно знову розпускається, цвіт усього духовного життя... Мова – найживіший, найбагатший і наймічніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живучі й майбутні покоління народу в одне велике живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, а і є зараз цим життям".

Хоча в педагогіці 20-х.рр. XX століття уміння володіти усним словом не завжди виділялося як обов'язкове, все ж **А.С.Макаренко** наполегливо наголошував, особливо молодим учителям, самовдосконалюватися саме в такому напрямку. Він пропонував проводити етюдні роботи для оволодіння словесною майстерністю, культурою поведінки та спілкування з дитячою аудиторією. Адже без цих знань і вмінь "жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, тому що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною, не знає, в яких випадках, як треба говорити. Я переконаний, – зазначав А.С.Макаренко, – що в майбутньому в педагогічних вузах неодмінно викладатимуть і постановку голосу, і позу, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі роботу вихователя".

Як бачимо, мрія педагога ще досить далека від повного втілення в життя, хоча курс "Основи педагогічної майстерності", започаткований у педвузах, частково реалізує її.

Надзвичайно великого значення надавав слову вчителя **В.О.Сухомлинський:** "В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора". Культура слова, за В.О.Сухомлинським, виховує емоційну культуру, емоційна культура в свою чергу – культуру моральних почуттів та моральних стосунків. Педагог прагнув того, щоб "це життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя", домагався, щоб діти відчували красу мови, дбайливо ставились до слова, дбали про його чистоту.

В.О.Сухомлинський закликав учителів бути надзвичайно обережними, "щоб слово не стало батогом, який, торкаючись ніжного тіла, обпалює, залишаючи на все життя грубі рубці. Саме від такого дотику отроцтво і здається пустелею... Слово оберігає душу підлітка тільки тоді, коли воно правдиве і йде від душі вихователя, коли воно позбавлене фальші, необережності, бажання "розпекти", "пробрати". Слово педагога повинне насамперед захоплювати.

Отже, майстерність молодого вчителя визначається передусім його вмінням виразити словом, яке є могутнім засобом педагогічного впливу. Неможливо назвати педагогом високої загальної культури ту людину, яка не вміє майстерно користуватися словом, а також будувати на цій основі свої стосунки з вихованцями. Адже "з того, як говорить та чи інша людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень. Що культурнішою є людина, то розвинішою є її мова... У природі не буває людей, що визначались би високим інтелектом і водночас примітивною, як у дикуна, мовою".

Говорячи про мовленнєву культуру молодого вчителя, варто зупинитися на його естетичній культурі. Вивчення архівних матеріалів та друкованих праць В.О.Сухомлинського свідчить про те, що він приділяв естетичній культурі велику увагу як особистості взагалі, так учителя зокрема. До естетичної культури він підходив як до феномена, що охоплює всі сторони життєдіяльності особистості, в тому числі – педагогічну діяльність молодого вчителя. В.О. Сухомлинський розглядав естетичну культуру як основу духовного життя особистості вчителя і як невід'ємний компонент його педагогічної майстерності. Звідси стає зрозумілою та особлива увага, яку вчений приділяв розгляду структури естетичної культури вчителя, а також вивчення взаємозв'язку та особливостей її компонентів. У цій структурі він виділяв три компоненти: духовно-споглядальний, науково-самоосвітній і практично-конструктивний.

Аналіз праць В.О.Сухомлинського свідчить про те, що його підхід до розгляду структури естетичної культури вчителя є новаторським. Всі три структурних компоненти цієї культури були в нього тісно пов'язані з педагогічною діяльністю вчителя. У результаті цього професійна діяльність вчителя у деяких своїх галузях ставала естетико-педагогічною. Духовно-споглядальна галузь естетико-педагогічної діяльності вчителя полягала в сприйнятті ним естетичних якостей різноманітних компонентів навчально-виховного процесу. В ході цієї діяльності народжувались естетичні переживання, емоції і почуття вчителя.

Провідну роль у змісті естетичної культури вчителя, на думку В.О. Сухомлинського, займала його морально-естетична культура, яка полягає у вмінні створювати й підтримувати у навчально-виховному процесі школи атмосферу творчої співпраці, гуманних і демократичних стосунків у шкільному колек-

тиві. Про це вчений писав у монографіях «Організація і виховання педагогічного колективу в середній школі», «Мої педагогічні переконання», «Павлиська середня школа», «Розмови з молодим директором», статтях «Директор і вчитель», «Етика взаємовідносин у педагогічному колективі школи» і ряд інших. Повага до особистості учня, його людської гідності повинно характеризувати справжнього вчителя. Істинно моральний, гуманний підхід вимагав іти не від вихователя до дитини, а у всіх виховних діях відштовхуватися від інтересів і потреб особистості вихованця («Вираження людини», «Перша заповідь вихованця»). Тут учителю також необхідно бачити межі, за якими взагалі можливе педагогічне втручання. На цьому одним з перших у вітчизняній педагогіці зробив акцент В.О.Сухомлинський, який залишив право дитини на зону недоторканості у внутрішньому світі.

Таким чином, освітнім пріоритетом становлення педагогічної культури молодого вчителя, показником його сформованості є вміння **прогнозувати**. Перспективи розвитку кожної дитини в образі унікальної, прекрасної, гармонійної особистості, а також його здатність керувати рухом до цієї мети розвитком різноманітних задатків та здібностей учнів, їхнього творчого потенціалу, створення гармонійних стосунків з навколишнім соціальним і природним середовищами. Творче використання теоретичних знахідок і дидактично-цінного досвіду вітчизняної педагогічної науки з питань загальної культури вчителя у практиці вищих педагогічних навчальних закладів та післядипломної освіти сприятиме удосконаленню професійної підготовки молодого вчителя, здатного виховувати підростаючі покоління на основі загальнолюдських цінностей гуманізму, добра й краси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Кан-Калик. В.А. Педагогическая деятельность как педагогический процес: Исследования объективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный, 1976. – 288 с.

2.Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.

3.Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Изд-во "Прометей", 1990.

4.Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування. Вища і середня педагогічна освіта: Республіканський науково-методичний збірник. – 1991. – Вип. 15. – 120 с. – С.56–62.

5.Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: спадщина Василя Сухомлинського, родинне, трудове та моральне виховання, розвиток шкіл-інтернатів, шкіл нового типу, педагогіка вищої школи.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ МИНУЛОГО

Олександр Рацул

У статті аналізується проблема виховання громадянина, яка сягає у глибоку давнину й має тривалу історію свого наукового аналізу.

The problem of the citizen's up – bringing, which has its rootsin ancient antignity and has lasting history of its scientific analysis, is analiged in the article.

Людство завжди надавало громадянськості важливого значення, починаючи з появи стародавніх держав. Виникнення в античному суспільстві демократії, в умовах якої повноправні громадяни ставали суб'єктами політичного життя та управління державою, підняло передовсім на високий щабель громадянські чесноти, хоча у виховний ідеал античної старовини входили й такі якості, як мужність, сміливість, краса, фізична досконалість тощо.

Арістотель у трактаті "Політика" (IV ст. до н.е.) зазначав, що людина – істота політична (поліс – держава, політикос – громадянський). Політичність у греків (у стародавніх римлян – цивільність) означала такий психоповедінковий варіант, коли треба було не тільки сумлінно дотримуватись законів і раціонально користуватися відповідними правами, а й виявляти ініціативу в зміцненні та захисті держави. Якщо її повноправні члени, а такими були не всі (вирізнялися *аполіди* – особи позбавлені громадянства і *біполіди* – особи з подвійним громадянством), ухилялися від цього або займали пасивну позицію чи виконували обов'язки погано, їх називали аполітичними.

Дослідники педагогіки античності Г. О. Голубєва, Г. Є. Жураковський та інші вважають, що панівними в ній були дві тенденції: перша, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання; друга, яку відстоював Антісфен Афінський (школа кініків), започаткувала традицію вільного виховання.

Однак вивчення текстів античних авторів переконує, що найяскравішою животворною моделлю формування особистості була ідея громадянського

виховання – як природна реакція на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості. Ідея громадянського виховання дістала належне обґрунтування і практичне втілення у працях видатних мислителів античності – Сократа, Платона, Арістотеля. Критерієм поняття "доброчесність", за яким стоїть сучасний термін "громадянськість", однозначно виступала здатність особи до виконання громадянського обов'язку, а відтак метою виховання в античному суспільстві було виховання "доброго громадянина".

Особливий акцент на громадянську вихованість й активність уперше зробив Сократ, який, зазначає Ксенофонт у спогадах про філософа, "... говорить, що піклується, як підготувати побільше осіб, придатних до політичної діяльності" [9, 98].

Платон уважав, що мета виховання полягає у тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно "прагнути стати досконалим громадянином"[12, 75]. При цьому Платон відстоює первинність, пріоритет інтересів держави, а не особистості: "Ні спокуса, ні насильство не можуть примусити громадянина зрадити інтересам держави" [там же – с. 67].

Найбільш вагомим внеском Платона в теорію громадянського виховання став розроблений ним *принцип гармонії*, за яким гармонія у моральному та соціальному планах постає сукупністю гідностей громадянина, що мають своє практичне втілення в його способі життя, вчинках, висловлюваннях і створюваних речах.

У платонівській концепції громадянського виховання визначальним є взаємозв'язок морального, правового та політичного начал.

Поставлена Платоном проблема "людина – громадянин" стане чільною у подальших науково-педагогічних пошуках учених різних часів і країн, які робитимуть спроби її розв'язати, оптимально наближаючи й поєднуючи громадянськість з людяністю.

Найвидатніший мислитель античності Арістотель першим висловив думку про необхідність громадянського виховання як основи добробуту й стабільності певної держави: "Законодавець повинен поставитися із винятковою увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, сам державний лад завдає шкоди" [3, 628].

Водночас філософ поставив питання про розрізнення поняття доброчесності *людини* й *доброчесності громадянина* залежно від державного устрою, оскільки воно зумовлюється і формується останнім.

Концептуальним у теорії Арістотеля є також судження про обов'язкову наявність у людини сукупності громадянських прав або "привілеїв громадянської честі" (в демократичному еллінському суспільстві такими були право займати посади, брати участь у виборах посадових осіб, бути суддями, володіти нерухомою власністю тощо).

Говорячи про громадянську доброчесність, Арістотель наголошував, що "доброчесність громадянина очевидна, й полягає у здатності прекрасно і владарювати, і підкорятися" [3, 451]. Поряд з цим як найвагоміший вияв громадянської особистості виступала *законослухняність* (термін – неологізм належить Арістотелю): "... виховання і заняття повинні бути визначені законами. Саме завдяки законам, – підкреслював мислитель, – ми можемо стати доброчесними" [3, 293].

Ідеї громадянського виховання знаходили своє втілення і, власне, пропагувалися в античному мистецтві, зокрема в такому популярному жанрі, як трагедія.

У середні віки ідея громадянського виховання, сформульована в античності, була знехтувана. Замість прославляння культу вільної, гордої, з почуттям власної гідності особистості, з'явилася заповідь: "Всяка душа хай буде покірна вищим властям" [4, 124].

Духовне життя суспільства в середніх віках характеризувалось засиллям церкви, низьким рівнем зацікавленості суспільними та державними справами; змістово-системною властивістю людини вважалася релігійність. Серед найширших народних верств насаджувалася покірність верховному правителю як намісникові Бога і в цьому був головний привілей земного життя і єдиний можливий засіб збереження добробуту держави (блаженний Августин – IV ст., Фома Аквінський – XIII ст.).

З позиції індивідуалістичної етики громадянськість не відповідала принципам утилітарності й корисності, якими керувалася у повсякденному житті тогочасна буржуазія. Такі громадянські чесноти, як патріотизм, служіння народові, Батьківщині, практично нівелювалися, що можна проілюструвати красномовним зізнанням італійського філософа XV ст. Лоренцо Валла в трактаті "Про насолоду": "Я не можу достатньою мірою зрозуміти, чому хтось хоче вмерти за Батьківщину. Ти умираєш, оскільки не бажаєш, щоб загинула Батьківщина, ніби з твоєю загибеллю не загине й вона" [2, 81].

Елементи громадянського виховання, щоправда лише в загальних рисах, з'явилися у "Великій дидактиці" чеського педагога Я. А. Коменського. Він визначив "кардинальні доброчинності: мудрість (правильне судження про явища й речі), невибагливість, мужність, справедливість, здатність стримувати себе, володіти своїми діями. Наголошував Коменський також на необхідності виховання звички до корисної праці й готовності "діяти в інтересах загального добробуту", хоча розкрити принципи справедливості й загального добробуту великому педагогу було не під силу [14, 73-78].

Ідея громадянського виховання знову відроджується після похмурого Середньовіччя у працях мислителів-гуманістів епохи Відродження Ніколо Макіавеллі, Томаса Мора, Томмазо Кампанелли та ін.

У політичних трактатах флорентійський мислитель, політичний діяч і військовий теоретик Макіавеллі проголошує державу найвищим виявом людського духу, витвором людського розуму та бага-

товікового досвіду, а служіння державі – метою, щастям і суттю людського життя. Філософ відкидає ідеєю божественного походження держави. З позицій гуманістичного активізму він критикує громадян, які задля "райського життя" у реальному виявляють споглядальність, смиренність, пасивність, духовний аскетизм тощо.

Політичний ідеал Макіавеллі – Римська республіка, в якій він убачав втілення ідеї сильної держави, яка вміє зберігати внутрішній порядок і поширює свій вплив на інші народи. З позиції палкого прихильника демократії, Макіавеллі вважав, що найкраща форма правління – республіканська, оскільки вона робить кожного відповідальним за долю держави. Але республіканська форма правління не в змозі зберегти вільні політичні інститути, якщо в народі не розвинені громадянські якості. Макіавеллі за приклад бере громадян, яким притаманна так звана "*вірту*" – громадянська доблесть. Вона найбільш виражена у великих історичних особистостей, які стали засновниками могутніх держав, – Ромула, Кіра, Мойсея та ін. Але вона властива й пересічним громадянам, головне, щоб їхня трудова й політична активність відповідала державницьким потребам часу. Римська республіка досягла могутності тому, що вона зуміла виховати республіканський дух у римському народі.

Всесвітню відомість приніс англійському гуманісту Томасу Мору трактат "Утопія" (1516р.), в якому автор виступив з антиіндивідуалістичним тлумаченням суспільного життя. На вигаданому Мором острові Утопія (з грецької, дослівно – "місце, якого немає") розміщене суспільство, в якому зліквідована приватна (і навіть особиста) власність і введено не лише рівність споживання (як і в ранньохристиянських общинах), але усуспільнено й виробництво та побут. Утопійська республіка – не що інше, як одна велика сім'я, всі члени якої виявляють трудову й громадську активність, причому основою такої активності є не примус, а моральність. Праця є обов'язком усіх громадян, розподіл трудових надбань відбувається за потребами. Політичний устрій Утопії заснований на принципах виборності й старшинства. Все життя утопістів запрограмоване на отримування *насолоди*, в межах природного життя, моралі й законності:

"Природа закликає людей до взаємодопомоги заради щастя в житті (це вона робить цілком слушно, бо ніхто не піднімається понад долею людського роду настільки високо, щоб природа тільки про нього турбувалася; вона всім без винятку однаково сприяє, наділивши всіх однаковим виглядом). Тому природа велить тобі пильно стежити за тим, щоб ти, дбаючи про власну користь, не кривдив інших.

Проте писаних, юридичних законів в утопістів дуже мало, і вони настільки прості, що кожен легко розбереться в них; і взагалі, зазначає Томас Мор, пересічні громадяни – утопісти настільки свідомі, дисципліновані, що "всі закони видаються для того, щоб нагадати кожному його обов'язки"[10, 238].

Томас Мор перебував у тісному зв'язку з видатними сучасниками - гуманістами Г.Бюде, Б.Ренаном, П.Егідієм, Еразмом Роттердамським. "Утопія" англійського мислителя мала великий вплив на майбутніх реформаторів, зокрема Мореллі, Бабефа, Сен-Сімона, Фур'є та інших представників утопічного соціалізму.

Минуло понад сто років після появи визначної "Утопії" Томаса Мора – і у світ вийшла не менш славетна пам'ятка гуманістичної і філософської думки – "Місто Сонця" (1623 р.) італійського філософа, поета й політичного діяча Томмазо Кампанелли. «Місто Сонця» – це літературна утопія, що є моделлю суспільства, побудованого на наукових засадах.

Демократизм управління державою, рівність усіх громадян як у політичному, так і в економічному плані, загальнообов'язкова трудова повинність, колективна праця як джерело радості, свідоме ставлення до праці всіх громадян, усуспільнення засобів виробництва, чотиригодинний робочий день, полегшений технічними винаходами, розподіл матеріальних благ за потребами, можливість після фізичної праці присвятити себе інтелектуальним заняттям і культурним розвагам, доступність освіти для кожного, громадське виховання дітей, тісний зв'язок навчання з виробництвом, вибір професії за здібностями й покликанням, обов'язковий для *всіх* режим дня – такі головні риси суспільного життя соляріїв. Соціально-політичні погляди Кампанелли вражають подекуди наївністю й помилковістю. Це – і передача керівництва державою групі мудреців-священиків, ліквідація родинного життя внаслідок спільності жінок, позбавлення батьків змоги виховувати дітей, нехтування особистими симпатіями в шлюбних стосунках, визнання впливу астрології на життя окремих людей і суспільства в цілому, утиск особистості державою і таке інше...

Відчутно позначився, на думку вчених, на проекті досконалого суспільства Кампанелли вплив "Держави" – твору грецького філософа Платона. Насамперед впадає в око схоже зображення в обох творах шлюбних взаємин, спільності жінок, суворо регламентованого побуту, передачі правління державою в руки вибраній групі мудреців, але з тією різницею, що панівна верхівка в Кампанелли не становить замкнутої окремої касти. Головна ж різниця між "Державою" Платона й "Містом Сонця" Кампанелли полягає у тому, що в Платона відсутня ідея соціальної рівності, яка пронизує твір італійця, і взагалі є основною рисою всієї утопічно-соціалістичної літератури, починаючи від Т.Мора [8, 126,127–128].

Англійський філософ-матеріаліст Д. Прістлі протягом усього життя обстоював ідеї віротерпимості, політичні й громадянські свободи, засуджував колоніальну політику Англії у Північній Америці, вітав Велику французьку революцію. Прістлі розвивав і популяризував учення Гартлі про, те що всі психічні процеси, враховуючи абстрактне мислення й волю, здійснюються за вкоріненими в нервову систему законами асоціацій.

Прістлі висунув ідею про політичні й громадянські свободи, пояснюючи їх тісний взаємозв'язок: без політичної свободи в суспільстві владарюють свавілля й насилля; усвідомлення політичної та громадянської залежності принижує людину, приглушує ініціативу особистості; почуття ж політичної та громадянської свободи, навпаки, підносить людину у власних очах, спонукає до енергійних дій. Таким чином, виховання громадянськості, вважав філософ, цілком залежить від повноти названих свобод, які суспільство надає особистості й право користування якими "не повинні порушувати повноважні посадові особи" [1, 413].

У розвиток ідеї громадянського виховання вагомий внесок зробили представники французького просвітництва Ш. Монтеск'є, Ж-Ж. Руссо та філософи-матеріалісти XVIII ст.,К. А. Гельвецій, Д. Дідро, П. А. Гольбах та ін.

Видатний мислитель Шарль Монтеск'є – засновник географічної школи в соціології – уважав, що загальні закони розвитку історії (разом з кліматом, грунтом і станом земної поверхні) визначають дух народу й характер суспільного розвитку та визначаються, у свою чергу, комплексом соціальних факторів: виробництвом, власністю, принципами правління, звичаями та релігією. Критикуючи феодально-деспотичну форму правління, Монтеск`є визнавав локківську ідеалізацію англійського монархічно-конституційного політичного режиму, який здійснив розподіл законодавчої, виконавчої та судової влади. Заперечуючи догмати християнства, релігійний фанатизм та інквізицію, прагнення католицької церкви до влади, Монтеск'є розвивав концепцію функціональної ролі релігії, необхідної для підтримання суспільного порядку й збереження моралі.

Суперечливо-парадоксальною щодо проблеми виховання громадян є думка французького мислителя і письменника Ж-Ж. Руссо. З одного боку, засуджуючи та критикуючи наявне суспільство, він відкидає ідею виховання громадянина цього суспільства. З іншого – розкриває головні соціальні умови виховання громадянина, а саме: існування морального суспільства та моральної держави.

Педагогічні погляди Руссо протистояли нормам феодальної педагогіки. Відкидаючи елементарні уявлення, філософ виходив з того, що всі новонароджені діти вільні від негативних нахилів і рис. Їхні кращі нахили придушує суспільство, де панують нерівність, експлуатація людини людиною, деспотична влада, яка прагне відібрати розум і совість у підлеглих. Ці констатації у Руссо супроводжувались утопічними рекомендаціями: якщо суспільство заважає правильному вихованню дітей, їх потрібно виховувати на лоні природи, відповідно до природних потреб. Руссо зазначав, що вихователь повинен якомога повніше враховувати здібності, нахили й інтереси вихованців, з повагою ставитися до особистості підлітка, знаходити диференційований підхід до учнів, навчити їх самостійно мислити і т. ін.

Руссо вважав, коли виховання поставлене належним чином, то всі, на кого воно спрямоване, набувають високих громадянських чеснот. Однак Руссо стверджував, що громадянське придушує в особистості природне, тому їх не можна поєднувати, оскільки в першому випадку – життя "для інших" – індивід перебуватиме в суперечності з власною природою, а в другому – "людина для самої себе" – в конфронтації із державою. Таким чином, "доводиться обирати одне з двох – створювати або людину, або громадянина, оскільки не можна створювати водночас обох" [13, 27].

У романі-трактаті "Еміль, або Про виховання" (1762 р.) Руссо показав шлях виховання нової людини (того суспільства, яке, на думку Руссо, незабаром сформується). Він як представник революційної дрібної буржуазії гостро й послідовно критикував феодальне виховання і висував ідею виховання "вільної людини", підхопленої згодом якобінцями. Проте в іншій своїй праці "Роздуми над питанням управління Польщі" Руссо виклав дещо інше положення, ніж в "Емілі". Він пристрасно агітує за виховання патріотизму. Бути патріотом – означає бути борцем за Батьківщину, за свободу, і це найголовніше. Треба так виховувати дітей, щоб вони стали патріотами "за схильністю, за пристрастю, за необхідністю".

З молоком матері дитина всмоктує любов до Вітчизни, прагнення до свободи. У процесі виховання дитину необхідно переконувати, що "оскільки вона одна, вона ніщо; оскільки вона не має вітчизни, вона не існує". Порівняно з "Емілем" у "Роздумах" Руссо вважає, що до 12 років підліток повинен знати географію своєї батьківщини, до 15 років – її історію, а до 16 – і її закони.

Сучасник і співвітчизник Руссо, філософ-матеріаліст Клод Адріан Гельвецій, критикуючи теологічні погляди на суспільне життя, пояснював його функціонування як самостійне, без допомоги надприродних сил, не виходячи, однак, за межі ідеалістичного розуміння історії. Гельвецій починав вивчення суспільних явищ з ізольованого індивіда, визначаючи свідомість і пристрасті людини головною рушійною силою суспільного розвитку. Він критикував вчення про вроджену нерівність інтелектуальних здібностей людей, а відмінність їхнього психічного й морального складу пояснював насамперед впливом навколишнього середовища, в якому вони виховувались. Критикуючи релігійну та спіритуалістичну етику, основану на визнанні вроджених моральних почуттів і понять, Гельвецій доводив дослідне походження моральних уявлень, їхню зумовленість інтересами індивіда. Цей індивідуалізм Гельвецій намагався поєднати із суспільними інтересами. Таким чином, Гельвецій запропонував концепцію органічного поєднання в кожній особистості моральної людини й громадянина, пояснюючи, що моральним є лише той, хто водночас є свідомим громадянином, уміє досягти гармонії особистого й суспільного. Зрозуміло, щоб досягти цієї злагоди, не-

обхідні знання, відповідна освіта громадян: "Існують знання, потрібні для кожного громадянина; такими є знання принципів моральності та законів своєї держави" [6, 262].

Великий інтерес до проблеми виховання, зокрема до поглядів і концепцій Гельвеція, виявляв творець і редактор "Енциклопедії", "рушійний центр" усього просвітницького руху Дені Дідро. Його погляди суголосні з поглядами Гельвеція. Проте в них були й суттєві розходження. У праці "Систематичне спростування твору Гельвеція "Про людину" (1774 р.) Дідро різко критикує занадто радикальні висновки Гельвеція. Так, він указує на помилку останнього в недооцінці впливу фізичної організації людей, їхніх анатомофізіологічних особливостей на їхні розумові здібності. Дідро проти традиційного перебільшення ролі біологічних особливостей людини, проте разом з тим він уважає необхідним обмежувати занадто крайні положення Гельвеція: "Він (Гельвецій) говорить: організація не значить нічого. Скажіть: організація значить менше, ніж це зазвичай думають". Тому і виховання Дідро вважає не єдиним джерелом відмінностей між людьми, а лише одним із головних джерел. Дідро обмежує і головну тезу Гельвеція: "Усі нормально організовані люди однаковою мірою вдатні до всього. Скажіть: до багато чого".

Французький матеріаліст Поль Анрі Гольбах, як і його сучасники, розвинув всебічну критику релігії і церкви, розкрив суть їхнього соціального призначення, яке полягало в дезорієнтації народних мас, захисті інтересів короля й дворянства, боротьбі проти науки й культури. Гольбах приділяв багато уваги критичній оцінці релігійної моралі та утилітарної етики. Ідеалом людини для Гольбаха є активний громадянин. До його універсальних доброчесностей належить передусім громадянськість – почуття, яке спонукає людину мирно співіснувати з подібними їй істотами, думати й піклуватися про благо батьківщини, любити й трудитися задля її щастя, захищати вітчизну від тиранії, дотримуватися законів своєї держави й підтримувати законну владу. Найбільшою громадянською вадою, на думку Гольбаха, є "байдужість до своєї батьківщини" [7, 87, 36].

Спираючись на обидві традиційні концепції виховання (громадянське, що йде від Сократа, і вільне – започатковане Антісфеном), учений спробував поєднати громадянськість з ідеалами внутрішньої свободи, з внутрішнім задоволенням від виконаного морального обов'язку, від чистої совісті перед співвітчизниками. По суті, Гольбах уперше поставив питання про значущість громадянських чеснот не тільки для держави, а й для самого її носія. Добре знаючи із прикладів загальнолюдського досвіду, що "компенсацією" або "нагородою" за громадянські доброчинності здебільшого стають людська невдячність, зло й нещастя, Гольбах все ж наголошував: за будь-яких обставин громадянська поведінка є гуманістичною самодостатньою цінністю, оскільки вона створює зміст життя людей у державній спільності.

Високий рівень розвитку ідеї про моральний сенс громадянськості розкритий у "Філософії права" (1821 р.) представника німецької класичної філософії Георга Гегеля. Розвинуте у "Філософії права" вчення про "об'єктивний дух" мало величезний вплив на подальший розвиток соціології та соціальної філософії. "Об'єктивний дух" охоплює у Гегеля сферу соціального життя і усвідомлюється як наддиндивідуальна цілісність, яка підіймається над окремими людьми й виявляється через їхні різноманітні зв'язки і стосунки. "Об'єктивний дух" розгортається у праві й моралі, причому під останньою Гегель розуміє такі рівні об'єктивації людської свободи, як сім'я, громадянське суспільство (термін належить Гегелю), держава. Історію Гегель розглядає у цілому як "прогрес об'єктивного духу в свідомості свободи", який розгортається через дух окремих народів, які приходять на зміну один одного залежно від міри виконання своєї місії.

Оскільки держава – це "об'єктивний дух, а сам індивідуум настільки об'єктивний, істинний і моральний, наскільки він є членом держави", Гегель уважає, що найвищий обов'язок людини полягає саме в тому, щоб бути членом держави. [5, 263, 265]. Загальним же обов'язком для громадян є принесення себе в жертву державі: за нагальних обставин, коли це необхідно, особистість повинна віддати життя, тому що вона не належить собі. Водночас держава вдячна своїм громадянам, оскільки саме в ній кожен має відчувати "захист своєї особистості". Гегель наголошує, що при виконанні свого обов'язку індивідуум повинен знаходити власний інтерес чи користь, і з його середовища у державі повинно виникнути для нього певне право, завдяки якому загальна справа стане його власною справою [5, 211].

Характеризуючи стан громадянської активності (чи пасивності), Гегель висловлює зауваження щодо внутрішньої політики сучасних йому держав – зауваження, які залишаються актуальними і в теперішній дійсності, зокрема українській: "У наших сучасних державах громадяни лише обмеженою мірою беруть участь у всіх загальних державних справах, однак необхідно надати моральній людині, крім її приватної мети, ще й загальну діяльність. Це загальне держава не завжди їй дає" [5, 346].

Категорично відкидав Гегель й ідеї вільного виховання, вважаючи марними спроби ізолювати людину від всеосяжного життя сучасності, тому що "не може здійснитися прагнення відчужити людину від законів світу" [5, 188]. Лише в одному випадку Гегель робить виняток, зазначаючи, що в епохи, "за яких дійсність є порожньою, бездуховною і позбавленою устоїв існування, індивідууму дозволяється втікати від дійсності й відступати в галузь внутрішнього душевного життя" [5, 188].

Думку Гегеля згодом узяв на озброєння і значно загострив представник ірраціоналізму та волюнтаризму німецький філософ Фрідріх Ніцше. Зіставляючи два начала буття і культури –"діонісійське" ("життєве", оргіастично-бурхливе й трагічне) та

"аполонівське" (споглядальне, логічно-розчленовувальне, односторонньо-інтелектуальне), Ніцше вбачає ідеал у досягненні рівноваги цих полярних начал. Уже тут мають місце зародки вчення Ніцше про буття як стихійне становлення, розвинутого пізніше у вчення "про прагнення влади" як притаманного всьому живому потягу до самоутвердження. Ніцше відкинув взагалі необхідність держави як витвору, ворожого для індивіда й народу в цілому. Поет (філософія Ніцше знаходила розкриття в поетичній формі, легенді, міфі) закликав: "Тільки там, де закінчується держава, починається людина ... Туди, де держава кінчається, туди дивіться, брати мої" [11, 43].

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Английские материалисты XVIII в. // Сборник произведений: в 3 Т. – М., 1968.

2.Антология мировой философии. – М., 1970.

3.Аристотель. Сочинения: в 4 Т. – М., 1976.

4.Библия. – М., 1998.

5.Гегель Г.В.Ф. Сочинения: в 9 Т. – М., 1967.

6.Гельвеций К.А. Сочинения: в 2 Т – М., 1913.

7.Гольбах П.А. Избранные произведения: в 2 Т. – М., 1963.

8.Кампанелла Томазо. Місто сонця. – К., 1988.

9.Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – СПб.: 1911.

10. Мор Томас. Утопия. – М., 1978.

11. Ницше Ф. Книга для всех и ни для кого. – М., 1990.

12.Платон. Диалоги. // Философское наследие. – М., 1986.

13. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 Т. – М.,1961.

14.Фрумов С.А. Історія педагогіки. – К.1973.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: історико-педагогічні проблеми громадянського виховання.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Наталія Свещинська

Розглядаються та аналізуються ціннісні параметри музичних композицій у ракурсі формування музичних та естетичних якостей особистості.

Are considered (examined) of values parameters of musical compositions in aspect of formation of musical and aesthetic qualities of the person.

Залучення людини через мистецтво до великої сфери світового духу – один із феноменів людського буття. На відміну від логічних форм передачі інформації, що прямо тяжіють до однозначності й визначенності, художня образність змісту й форми мистецтва надає йому майже невичерпний характер. Тому немає і не може бути однозначного сприйняття художнього твору різними людьми. Саме цим воно привертає до себе глядачів, слухачів, читачів. Одиничне в множинності, що створюється мистецтвом, яке виконує одну з своїх основних функцій – функцію комунікації, об'єднання, підтверджує думку Л.Виготського, що мистецтво ніколи не може бути пояснене до кінця з обмеженого кола особистого життя, але неодмінно потребує пояснення з великого кола життя соціального [1, 83].

Мистецтво як особлива форма буття у своїй основі будується на обов'язковій наявності творчого акту, незалежно від того чи є цей акт твореннням сенсів, їхнім сприйняттям або відтворенням через виконавця. Л.Виготський інтепретує мистецтво як катарсис, де яскраве й живе почуття через подолання, розв'язання і перемогу над ним, через творче переосмислення його – перетворюється у факт мистецтва. "Ось чому й сприйняття мистецтва потребує творчості, бо й для сприйняття мистецтва недостатньо просто пережити те почуття, що володіло автором, недостатньо розібратися в структурі самого твору – необхідно ще творчо перебороти своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва виявиться сповна" [1, 237–238].

Таким чином, музичне пізнання неминуче обертається оцінкою, особистісним суб'єктно-об'єктним ставленням, а музичне переживання постійно обертається музичним пізнанням (О.Лосєв). У цьому зв'язку варто зупинитися на проблемі музичного судження, музичної істини й музичної норми.

Так, відповідно до теорії цінності, норма є зовнішнім регулятором, у той час як цінність є регулятором внутрішнім, що визначає особистісне ставлення об'єкта й суб'єкта. У музиці орієнтація на певну норму в пошуку істини уявляється достатньо складною, тому що музика – надзвичайно широке поняття, яке складається з множини "музик", де кожна з них несе свою власну істину, своє власне буття і свою власну норму. О.Лосєв виводить таку формулу: "істина музики = її буттю = її власній нормі = її власному законові". Звідси виходить "... найпростіший і очевидний факт сприйняття музичного твору. Це – факт самоствердження композиції та факт оцінки, що роздільні від цінності сприйняття музики. Музика – сама для себе норма" [6, 458]. Таким чином, орієнтація на норму як на зовнішній регулятор (а не на принцип "музикоцентризму", як на оцінку музики з погляду її власних законів і норм) веде до перекручування музичного простору, до неминучого порушення цілісності музичного світу. Особливістю музичного судження (за визначенням О.Лосєва) є те,

що воно не являє собою логічного судження про музику, а "є музика у свідомості як знання, що постає" [6, 459].

Музичним судженням є і слухацький варіант музичного твору, і виконавча версія. У кожному випадку музичний твір і тотожний собі, й не тотожний, оскільки постійно змінюється. Цей процес виражає "закон відмінності в тотожності" (О.Лосєв), що випливає з процесуально-динамічної природи музики, із її вічного становлення, із її вічного "сьогодні й зараз". Музичний твір – це аналог життя, у якому пульсує "живий час", що наповнений думкою і почуттям, пережитими в конкретну мить. "Прослухавши музичний твір, що нас схвилював, ми, припустимо, наповнилися дуже інтенсивним і глибоким музичним враженням. Це означає, що ми переживаємо певне музичне судження" [6, 462].

Отже, музичне судження – це результат глибинного осягання внутрішньої системи художніх образів твору, що за термінологією Л.Виготського визначено як "катарсис через творчий акт". "Музична істина є самоствердженням загальної музичної ідеї, котра стає незмінною як живе самопротиріччя... Норма в музиці є щось безперестанне…" [6, 467]. З цих міркувань О.Лосєв робить висновок: "Музичне обгрунтування даного музичного судження є локалізацією його в даній живій системі" [6, 467]. Цей висновок надзвичайно важливий із декількох позицій:

- музика є "живою системою", що перебуває у постійному становленні; (той же висновок, що і в Б.Асаф'єва);
- музичне судження повинно відбуватися саме в цій системі, співвідносячись із "живим організмом" музичного твору;
- норма в музиці не є певним (застиглим) переліком правил, а чимось таким, що має безперестанну мінливість.

Цей аспект визначає принципово-ціннісні параметри підходу до музики і як до виду мистецтва, і як до предмета дослідження, що дає змогу увести її у контекст безупинно мінливого соціального часу й простору як явище, котре живе й саморозвивається. Проте музиці надано право існувати й у своєму власному вимірі, підпорядковуватися власним законам, що встановлює деяку межу інтерпретаційній сваволі. Саме в цих рамках міститься межа міри, що визначає рівень смаку. "Час душі й музики є насамперед не розпад буття, а його збирання і неподільність... сприйняття Вічності, де повнота часів і віків з'єднається в єдиній миті... вічне, всеосяжне "тепер", вічне сьогоденне, – проте з тією ж безмежною силою творчої мінливості. Це не логічно ідеальне, вічно незмінне буття старих метафізиків, а одвічна творчість: без спаду, зменшення і млості, вічно тимчасове – без кінця і смерті" [6, 473–474].

Художнє пізнання життя і світу, що веде через творчий акт до катарсису, змушує переборювати "цілу низку оформленості переживань, коли те, що пізнається і той, що пізнає, злиті в одне онтологічне ціле" [6, 299]. Цей взаємозв'язок дозволяє О.Лосєву вивести "принцип особистої актуальності в естетичному переживанні" тому, що "людина до всього в світі перебуває у визначеному ставленні" [6, 306].

"Орієнтація" – це процес особистісного розвитку, у якому формування, зміна, інтеграція її компонентів поетапно веде до більш високої цілісності. Нагромадження компонентів розвитку, їхнє збереження, збагачення і реорганізація, розчленовування їхніх функцій, ієрархія та інтеграція забезпечують виникнення нових структурних утворень і нових функцій ціннісного "Образу світу", "Образу "Я", "Образу майбутнього" [3, 6].

"Актуальність цілісної людської особистості" (О.Лосєв), яка виявляє себе в ціннісному музичному судженні (композиторське висловлювання, інтерпретаторське перевтілення або слухацький відгук), найтіснішим чином пов'язана із системою ціннісних орієнтацій, котра адекватна музичному світу, що засвоюється цією особистістю. Особлива складність осягання сутності музичного світу, основою якого є "дух бентежний, дух хаосу", висуває проблему формування ціннісних орієнтацій у музичній педагогіці надзвичайно гостро, тим більше, що "... аксіологічна аура художньої культури суспільства, її ядра є ефективним інструментом формування особистості..." [2, 41].

Якщо "система цінностей у широкому розуміння слова – це внутрішній стрижень культури суспільства" [3, 21], то цінності в музичній освіті – це потреба й можливість постійного руху до музичного Олімпу. Це процес саморозвитку, входження у музичний світ, потреба й спроможність сприймати увесь комплекс ідей, що закладені у внутрішній формі музичного висловлювання, і доповнювати цей комплекс власним індивідуально-ціннісним ставленням. Наслідуючи принцип додатковості (Н.Бор) у розширеному тлумаченні Ю.Лотмана, можна уявити собі необхідність формування такої системи цінностей у музичній освіті, при якій можна буде мати можливість постійного отримання іншої проекції, іншого ракурсу звичної реальності, шануючи "самість" партнера з комунікації. Адже повноцінний розвиток ціннісних ставлень до мистецтва безпосередньо впливає на формування в людини таких особистісних якостей, як емпатія, креативність, активність, самостійність і самодіяльність" [2, 75].

Це надзвичайно важливо й актуально для кінця XX – початку XXI століть, де в культурі панує "аутистичний" (В.Руднєв) тип особистості (Д.Джойс і Д.Шостакович, Ф.Кафка й А.Шьонберг, Г.Малер і К.Юнг) інтравертний, занурений у себе, достатньо складний як комунікативний партнер. Ця характерологічна особливість сучасної культури з її поліфонічною мозаїчністю і явно вираженим "аутистичним складом мислення потребує пошуку медіації" (В.Руднєв), тобто посередництва в бінарній опозиції різноспрямованих партнерів з комунікації. Перехід від полярності до принципу додатковості в ієрархії потреб відповідає "потребі в самоакту-

алізації" (А.Маслоу), що перегукується з "актуальністю людської особистості" О.Лосєва. Самоактуалізація значною мірою визначає напрямок художньої діяльності. "Пошук себе, відкриття себе є постійна прелюдія самоактуалізації. Прагнення розібратися у собі самому, у власних прагненнях і бажаннях – це прямий вихід на усвідомлення своїх цінностей та усвідомлення себе цінністю" [3, 34].

Постулат про необхідність цінувати мистецтво в собі, а не себе в мистецтві з погляду ціннісного осмислення світу й свого місця в ньому, на наш погляд, мав би звучати трохи інакше: цінувати мистецтво в собі й себе в мистецтві, тобто замість бінарної опозиції – бінарна додатковість.

Виступаючи "у захист композитора" (саме так названа книга, яка присвячена проблемам інтепретації), відомий американський диригент Е.Лайнсдорф підтверджував: "Той, хто виконує музику, подібний до талановитого актора, де власне "Я" у ньому розчиняється" [5, 51]. Проте далі, протестуючи проти збереження букви, а не справжнього духу музики, Е.Лайнсдорф наводить епізод із Р.Штраусом, коли головний диригент трупи в розмові з композитором гордовито заявляв, що кожна манера, кожна нота були проспівані саме так, як зазначено в партитурі, "із стовідсотковою точністю". Вислухавши його, Р.Штраус запитав: "А для чого така точність?" (5, 59). Ці два висловлення мовби суперечать одне одному. Адже "стовідсоткова точність" саме й гарантує виконавцю те саме "розчинення в особистості автора", до якого закликає Е.Лайнсдорф у наведеному вище висловленні. Якщо зняти деяке перебільшення у вимозі "стати Брамсом або Дебюссі", що, звичайно, неможливо, то Е.Лайнсдорф, по суті, закликає до цього проникнення в систему цінностей автора, що дасть можливість аж ніяк не розчинитися в самозниценні свого "Я", а навпаки знаходити право на "позазнаходженість" (М.Бахтін). Це і є правом на рівноправний і гідний діалог, у якому "Я", увібравши нові цінності, зростає, додає до свого образу нове особистісно-ціннісне усвідомлення.

Саме ця спроможність "Я" не тільки забезпечує можливість розвитку, але й дає нове життя творам майстрів минулого. Здатність особистості до самостворення через художню діяльність – один із найзначніших аспектів мистецтва. У вихованні особистості музиканта, як і у вихованні особистості взагалі, бажано "у ціннісному орієнтуванні не просто підпорядковуватися потужній силі необхідного, а зберігати й постійно примножувати в собі спроможність бути силою, яка творить, тобто у своєму становленні не просто відкривати, але й породжувати можливості себе й світу, підтверджувати у світі ціннісну реальність самовдосконалення" [3, 43].

Ціннісні орієнтації особистості в музичному освіті – це призма, що визначає ракурс осягання світу музики й власного внутрішнього світу, пов'язуючи воєдино свідомість і самосвідомість. Шлях ціннісного осмислення – це шлях розвитку й удосконалювання особистості.

У теорії самовдосконалення Ф.Шлегеля порушується проблема творчої самореалізації особистості в процесі діяльності. Для здійснення "ціннісної взаємодії" (А.Кир'якова) у музично-педагогічному процесі, де музикант-педагог відіграє роль медіума, в бінарності: музичний твір – виконавець або музичний твір – слухач потребує дотримання цілого ряду умов, що забезпечують істинність донесеного до суб'єкта, який сприймає музичне судження, тобто адекватність музичного висловлення внутрішньому наповненню музичного твору, а ще точніше – із множинності закладених у музичному творі змістів.

Необхідність ціннісної взаємодії у музиці як предметі вивчення цілком неможливий механістичний підхід, за яким можливе освоєння тільки технічних засобів, бо музика потребує постійного творчого, цілеспрямованого й "цілетворювального" (А.Кир'якова) пошуку. Аналізуючи необхідні передумови для виникнення "ціннісної взаємодії", А.Кир'якова як принципову передумову процесу орієнтації визначає суб'єктивну позицію особистості та проблему обміну цінностями, що і є основою "ціннісної взаємодії" [3, 59].

Ціннісна взаємодія, що здійснюється у музично-педагогічному процесі дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: учитель – учень, а об'єднатися на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні та на світоглядному рівні у співтворчості. Таким чином, у музично-педагогічному процесі пізнавально-художньої діяльності виникає ланцюг ціннісної взаємодії: композитор – музичний твір – педагог – студент – музикант (виконавець або слухач) – співпереживання – співтворчість.

Пізнавально-художня діяльність особистості в осягненні музичного твору супроводжується співпереживанням – обов'язковою умовою творчого процесу. Запропонована схема відбиває принцип обміну цінностями, де через "механізм зворотного зв'язку" виникає потужний "ефект резонансу". Ціннісна взаємодія – головний принцип творчого спілкування, що заснований на постійній присутності "зворотнього зв'язку". Відкриваючи всі комунікативні канали, ціннісна взаємодія забезпечує постійний стимул до саморозвитку для всіх учасників творчого музично-педагогічного процесу. Таким чином, можна вивести такі параметри обміну цінностями в музично-педагогічному процесі:

- обмін цінностями в музиці й музичній освіті – це особистісний обмін;
- необхідною умовою для ціннісної взаємодії є свобода спілкування і діяльності;
- концептуальною особливістю ціннісної взаємодії є принцип діалогу;
- формування системи ціннісних орієнтації у музиці і музичній освіті є цілеспрямоване прилучення особистості до множинності світу музичних цінностей;

– педагог і студент беруть участь у створенні творчої парадигми як колективний суб'єкт ціннісного осмислення музичного Всесвіту;
– обмін цінностями припускає як прилучення студента до цінностей педагога, так і педагога до цінностей студента, а далі спільну діяльність в осяганні цінностей усього музичного світу;
– при ціннісній взаємодії здійснюється прогнозування розвитку ціннісних орієнтації через усвідомлення єдності минулого – сьогоденного – майбутнього;
– ціннісна взаємодія – це здійснення ідей саморозвитку, самовдосконалення, піднесення потреб і примноження здібностей.

Ціннісна взаємодія дає змогу інтегрувати в музично-педагогічний процес усі досягнення минулого й сьогоденного, стимулювати креативну спроможність мислення, яке підготовлено до інновацій, а це забезпечує постійну спрямованість у майбутнє.

Формування ціннісних орієнтації у музиці й музичній освіті як процес сходження особистості до музичних цінностей пролягає через пошук, ціннісне осмислення й оцінку, вибір і перевтілення комплексу художніх образів у нову якість, яка синтезує увесь пройдений шлях і проектується на всі аспекти музичної діяльності особи: композиторський, виконавчий, педагогічний або слухацький.

Пошук (здійснення права на вільний вибір) може виступати як універсальний механізм орієнтації, що збагачує і підносить музичні потреби особистості, розширює її світогляд і сприяє творчій активності. Потреба в пошуку властива творчій особистості. Вона веде до постійного зростання інтересу до діяльності, яку В.Ротенберг і В.Аршавський у своїй концепції про біологічну й соціальну природу активності (1974 р.) характеризують поняттям "пошукова активність". Уважаючи її тісно пов'язаною з емоційною природою людини, В.Ротенберг і В.Аршавський класифікують "пошукову активність" як явище "ненаситності", що вимагає від людини безупинного руху й розвитку.

У музично-педагогічній діяльності "пошукова активність" – одна з найважливіших умов успішного творчого процесу. Пошук у музичній діяльності можна розглядати як "педагогічне явище" (В.Дряпіка, А.Кир'якова), яке вноситься в механізм формування ціннісних орієнтацій. Пошук як один із методів навчання несе развивальну функцію, що відповідає завданням, які ставить музична освіта. Значення пошуку підкреслюється в працях Я.Лернера, М.Скаткіна, Ю.Бабанського, Т.Браже, у мистецтвознавчих та естетичних концепціях Б.Неменського, А.Мелик-Пашаєва, в працях, присвячених питанням виховання, І.Беха, З.Коваленко, С.Коваля, М.Ященко. Про творчий пошук як про обов'язковий компонент музичної діяльності так чи інакше засвідчували практично всі відомі музиканти, композитори, виконавці, педагоги.

Пошук – це завжди шлях осягання, причому не просто безпредметне фантазування, а цілеспрямована діяльність, у процесі якої є стимул "дошукатися справжніх намірів автора" (С.Танєєв). Але в цьому прагненні проникнути в таємні глибини твору ми неминуче "вкладаємо в чужий текст свій подтекст, пропускаємо через себе увесь матеріал, переробляємо його в собі, оживляємо й доповнюємо своєю уявою" [2, 96]. Орієнтування на пошук дозволяють не тільки подивитися "на старе по-новому", але й без остраху звернутися до нових творів, які ще не мають еталонних виконавчих зразків. Це шлях до комунікативної свободи, ініціативності, самостійності.

Концепція пошуку як механізму орієнтації допомагає особистості в її усвідомленні себе вільно глибокодумним суб'єктом, що створює мотивацію "люблю шукати, знаходити нове" (А. Кир'якова). Подібна мотивація приводить до наступного положення: "люблю шукати й можу знаходити нове", тобто потреба породжує можливість. Економія часу, котра можлива при вживанні "готових рецептів" у музичній педагогіці нормативно-регламентувального типу, цілком компенсується у "пошуковій" педагогіці якістю результату, наповненого особистісно-ціннісним ставленням до знайденого рішення. Знайдене в пошуку почуття співпречетності, з'єднання цінується набагато вище, аніж легко добутий "готовий рецепт наздабуття успіху"[2, 105]. У цьому процесі відбувається кристалізація ідей-цілей, виявляються перешкоди, визначаються засоби для їхнього подолання. Адже в пошуку закладається механізм розвитку сутнісних сил особистості.

Уся багатовікова історія мистецтва пройнята естетикою творчого пошуку. Пошук і шлях – два поняття, що тісно переплітаються в мистецтві. Проте, ці поняття нетотожні. Утоpований шлях може бути доволі "заїжджений", але новий шлях до заповітної мети завжди привабливий, хоча й багатий на всілякі несподіванки. І на цьому часто зазнавали краху навіть великі музиканти, які відстоювали право "Я" у мистецтві. Так, видатний італійський музикант Ф.Бузоні постійно викликав бурхливе обурення критики за оригінальність своїх трактувань творів І.С.Баха, Ф.Шопена, Ф.Ліста й інших. Г.Коган пише про його інтерпретації: "Але нехай доводять, що образ Шопена був зовсім спотворений... Нехай так. Могутнім талантом Бузоні ми були підняті до таких вершин мистецтва, де дух захоплює" [4, 53]. Один із найвидатніших педагогів-піаністів, наш земляк Г.Нейгауз у своїй книзі "Про мистецтво фортепіанної гри" доводить: "... лише деякі піаністи стають цікавими виконавцями. Причина, думаю, у тому, що в більшості з них відсутній "диригентський початок", творча воля, особистість. Вони грають те, чого їх навчили, а не те, що вони самі пережили, продумали, проробили" [7, 259]. І дійсно, відсутність особистісно-ціннісного підходу до музичного твору не може компенсувати ні "чудові здібності, навіть таланту", ні гарна школа й володіння інструментом [7, 259].

Шлях творчого пошуку – це увімкнення механізму ціннісної орієнтації, перший необхідний крок до підготовки, формування справжнього педагога-музиканта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Виготський 2. Выготский Л.С. Психология искусства.– М.: Педагогика, 1987.– 341 с.

2.Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури.– К.–Кіровоград: Держ. ЦУ вид-во, 1997.– 215 с.

3.Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценности.– Оренбург: Изд–во ОГУ, 1996.– 188 с.

4. Коган Г. Ферручио Бузони.– М.: іМузыка, 1964.– 190 с.

5.Лайнсдорф Э. В защиту композитора // Альфа и омега искусства интерпретации.– М.: Музыка, 1988.– 302 с.

6.Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение.– М.: Мысль, 1995.– 944 с.

7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога.– М.: Гос.муз.изд-во, 1961.– 318 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Свещинська Наталія Василівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування і розвиток ціннісних орієнтацій молоді у сфері сучасної музики.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ У ГРІ

Ірина Случ

Грунтуючись на науковому теоретичному й практичному матеріалах автор дає характеристику ігор для школярів, котрі сприяють їхньому самопізнанню.

Being based on a scientific theoretical and practical material the author givesthe characteristic of game for the schoolboys, which help self-knowledge.

Самореалізація у дітей старшого шкільного віку розпочинається з потреби визначити своє місце в реальному житті. У цей період у школярів здійснюється активний внутрішній процес пошуку та оцінки власного "Я", тобто процес самопізнання.

Прагнення до самопізнання від народження закладено у кожній людини. Воно звернуто до внутрішнього світу індивіда, сприяє реалізації прагнень людини навчитися розуміти себе, правильно сприймати й оцінювати свої особистісні якості, будувати ставлення до інших людей, культури й навколишнього середовища.

Психологи підкреслюють, що внутрішній інтеріоризований процес самопізнання особливо активізується у підлітковому віці та досягає свого апогею до 16–18 років. Це зумовлено тим, що старшокласник уже внутрішньо готовий займатися самоаналізом, самооцінкою, спроможний давати об'єктивну оцінку своїм особистісним якостям і можливостям, своєму творчому потенціалу, своїй соціальній значущості. Екстеріоризація результатів такого внутрішнього діалогу із самоаналізу та самопізнання найбільш яскраво спостерігається у грі, в перебігу якої підліток вступає у спілкування з однолітками й бере посильну участь у справах творчого характеру. Через взаємодію з іншими учасниками гри остання дає старшокласникам можливість усвідомити цілісність особистісного буття, визначити свої цілі, навчитися вибудовувати стратегію поведінки. Спілкування між учасниками гри займає головне місце в ігровій взаємодії.

Мета гри – спонукати старшокласника подумати про себе, оцінити себе, свої дії, озброїтися прийомами самопізнання (не відчуваючи при цьому авторитарного тиску з боку дорослих).

Дослідник ігрової діяльності школярів С.Шмаков з цього приводу справедливо стверджує, що "гра – найважливіша універсальна сфера "самості" дитини, де відбуваються потужні процеси "само": самоодухотворення, самоперевірки, самопізнання, самовизначення, самовираження і самореабілітації".

Гра, на думку вченого, є "сукупністю засобів взаємодії дитини зі світом пізнання і відкриття", а також "знаходження свого місця в ньому" [7, 18].

Ми поділяємо низку наукових положень С.Шмакова, що відбивають сутність феномена гри:

1. Гра – багатоаспектне поняття. Воно означає заняття, відпочинок, розвагу, забаву, змагання, вправу, тренінг, дозвілля в процесі чого виховні вимоги дорослих до дітей стають їхніми вимогами до самих себе, звідси активним засобом виховання і самовиховання. Вона виступає самостійним видом діяльності дітей, що розвиваються, різного віку, принципом і засобом їхньої життєдіяльності, методом пізнання дитини й методом організації її життя та неігрової діяльності.

2. Ігри дітей є вільною, невимушеною формою вияву їхньої діяльності, де усвідомлюється, вивчається навколишній світ, розкривається широкий простір для вияву свого "Я", власної творчості, активності, самопізнання, самовираження.

3. Гра, маючи синтетичну властивість, убирає в себе багато аспектів інших видів діяльності, виступає в житті дитина багатогранним явищем. Вона – перший щабель діяльності дитини-дошкільника, споконвічна школа його поведінки, нормативна й природна діяльність молодших школярів, підлітків. Гра, що змінює свої цілі в міру дорослішання учнів.

4. Гра є потребою дитина, яка зростає: її психіки, інтелекту, біологічного фонду. Вона – самобутній, чисто дитячий світ життя дитини. Гра є практикою розвитку.

5. Гра – шлях пошуку дитиною себе в колективі однолітків, у цілому, в громаді, людстві, у Всесвіті, вихід на соціальний досвід, культуру минулого сьогоденного й майбутнього, повторення соціальної практики.

6. Гра – свобода саморозкриття, саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум і творчість. Продукт її – насолода самим процесом, а кінцевий результат – розвиток реалізованих у ній здібностей.

7. Гра – головна сфера спілкування дітей. У ній розв'язуються проблеми міжособистісного ставлення, сумісності, партнерства, дружби. У грі набувається соціальний досвід взаємостосунків між людьми. Гра соціальна за своєю природою і безпосереднім насиченням. Вона є відтвореною моделлю поведінки, виявом і розвитком складних систем і практикою творчих розв'язок, преваг, вибору поведінки дитини, сферою неповторної людської активності [8, 25–26].

Механізм саморозкриття дитини в грі більш глибоко розкривається у працях О.Газмана, який відзначає, що гра завжди виступає одночасно мовби в двох вимірах: – в нинішньому й майбутньому. "З одного боку, вона дарує сьогочасну радість, задовольняє реальні потреби дитини, з іншого – завжди спрямована в майбутнє, тому що в ній або моделюються які-небудь життєві ситуації, або ж закріплюються властивості, якості, обставини, вміння, навички, здібності, які необхідні особистості дитини для виконання нею соціальних, професійних, творчих функцій, а також фізичного загартування організму; що розвивається" [1, 49]. Природа створила дитячі ігри для всебічної підготовки до життя. Виходячи з вищевикладеного, ми бачимо, що гра має генетичний зв'язок із усіма іншими видами діяльності людини. Вона виступає як специфічна дитяча форма пізнання, праці, спілкування, спорту, мистецтва тощо. Звідси стає очевидним, що розуміння сутності гри для дітей шкільного віку й можливість побудови теорії педагогічного управління ігровими процесами пов'язані з необхідністю цілісного погляду на гру як на складну систему, що інтегрує у собі три взаємозалежні структури: гра-стан, гра-спілкування, гра-діяльність.

О.Казанський відзначає, що гра дає змогу дітям відчути себе різними. Для старшокласника, як відзначає учений, важливо "пізнати і прийняти себе" [3, 41]. Учні мають потребу в самопізнанні, виявляють до цього інтерес, мають здатність до пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим завдання педагога зводиться до того, щоб озброїти школярів формами й методами пізнання себе.

Існують різноманітні види класифікацій дитячої гри. Зокрема, з погляду соціальної педагогіки, виокремлюються три аспекти гри: суверенність, характерна для раннього дитинства й молодшого шкільного віку; експериментальність як простір для перевірки соціального досвіду, що нагромаджується у дітей 9–12 років; і перший рівень пізнання, яке відбувається вже в підлітковому віці [2, 180].

Класифікація Ю.Кумоткіна і Р.Сухобської не торкається внутрішніх процесів ігрової діяльності. Вони пропонують визначати типи ігор, керуючись трьома основними параметрами:

- Ступенем складності гри (кількість учасників, час необхідний для її проведення, складність поставлених перед дитиною завдань).
- Ступенем проблемності розв'язаного завдання.
- Ступенем використання імпровізації у процесі ігрової діяльності [6, 47].

Існує класифікація ігор, в основу якої покладені фіксовані або приховані правила. Так, наприклад, Л.Шубіна підрозділяє ігри на два типи: відкриті й закриті. До відкритих ігор вона відносить ті, в яких інформація про наступну педагогічну ситуацію заздалегідь спрогнозована. Закриті ігри будуються на неповній інформації, а їхній результат залежить від того, як цю ситуацію особистісно сприймає кожен учасник гри, і саме від особистісної дії кожного буде залежати її результат.

Питання про використання гри у навчально-виховному процесі для допомоги дитині в становленні її як особистості являє собою певний інтерес для багатьох сучасних методистів. Відомо, що ігровий підхід у ряді випадків успішно розв'язує проблему розвитку здібностей, інтеріоризації знань, переведення їх в особистісний план.

Грунтуючись на вивченому теоретичному й практичному матеріалах, ми спробували дати для школярів характеристику ігор, котрі сприяють їхньому самопізнанню. Перерахуємо найважливіші (із психолого-педагогічного погляду) для школярів функції гри:

1. Гра пом'якшує тягар помилок і невдач (дає відчуття радості, задоволення, впевненість у своїх силах).
2. У грі слабко виражений зв'язок між засобом і метою. Вона дає простір для фантазії і варіативності (у перебігу гри можна змінювати цілі відповідно до нових засобів або змінювати засоби стосовно нових цілей).
3. Гра розвивається за визначеним сценарієм, вона рідко буває хаотичною, непередбаченою, випадковою.
4. Гра проектує дитину на сприйняття зовнішнього світу, вона ж виступає трансформацією навколишнього середовища.
5. Гра найчастіше сприяє розв'язанню цілої низки проблем.
6. Гра сприяє залученню людини до цінностей культури, розкриває певні ідеали та культурні цінності.
7. Гра – це свого роду соціалізація, у процесі якої відбувається формування життєвої позиції людини.
8. Колективна гра виконує і психотерапевтичну функцію, тобто сприяє адаптації до умов соціального буття.
9. Гра – це засіб розумового, морального, фізичного, естетичного розвитку особистості
10. У грі розвиток пізнавальних здібностей значною мірою визначається можливістю використання монологічної та діалогічної мови.

11. Колективна ігрова діяльність може слугувати для дитини своєрідною моделлю для нагромадження життєвого досвіду з метою вивчення багатоваріативності світу.

Для старшокласників гра виступає як засіб засвоєння людського ставлення й усвідомлення свого місця в мікро- і макросоціумах.

Спираючись на теорію проблемно-розвивального навчання, М.Тюнникова пропонує класифікацію ігор, котра враховує характер організаційних форм навчання, характер навчально-ігрової взаємодії, структуру ігрової взаємодії, види суб'єктивно-об'єктивних зв'язків і характеристику змісту навчання.

Як бачимо, грі приділяється значна увага в педагогічних дослідженнях, але, як і раніше, залишається актуальним питання з'ясовування впливу ігрової діяльності на становлення і розвиток творчих можливостей школярів. Адже можливості, здатності та здібності молодої особи повинні набути свого розвитку, а не залишатися прихованими, невикористаними, бо мета суспільства – надати повний і гармонічний розвиток кожному індивіду.

Таким чином, вітчизняні психологи й педагоги, у теоретичних працях, присвячених питанням походження і психології гри, розглядають ігрову діяльність як необхідний етап у розвитку кожного індивіда на всіх етапах становлення його як особистості. Ми одержали можливість переконатися в тому, що потенційні можливості ігрової діяльності ще детально не вивчені.

На доволі цікавій аргументації наполягає російський академік І.Кон. Він зазначає: "Що таке гра, ми не знаємо... Точніше, так: я не знаю жодного завершеного визначення, яке забезпечувало б увесь обсяг поняття, всі мої інтуїтивні уявлення про гру" [4, 146]. І. Кон уявляв гру як механізм самоорганізації та самонавчання такої надлишкової системи, як психіка дитини. Він убачав у грі узагальнену модель формування, удосконалювання дитиною свого власного "Я".

Вікові зміни "образу Я", що виникає із зростанням самосвідомості, детально проаналізовані І.Коном. На його думку, з віком "образи Я" стають:

1. Більш диференційованими і багатокомпонентними.
2. Більш узагальненими і глибокими.
3. Більш індивідуальними й психологічними.
4. Більш стійкими.
5. Більш послідовними та цілісними.

За І.Коном, з часом у дитини змінюється співвідношення і значущість компонентів, що створюють рольову позицію. Внутрішні якості ігрового персонажа усвідомлюються пізніше зовнішнього сприйняття. Спочатку старшокласники сприймають культуру зовнішнього вигляду (постава, одяг, зачіска, макіяж, міміка, пантоміміка). Потім звертають увагу на культуру мовлення, техніку спілкування, саморегуляцію. Пізнаючи себе через спілкування з іншими людьми, старшокласники поступово починають приділяти більше уваги внутрішньому світу людей. У процесі ігрової взаємодії у дитини посилюється процес диференціації "сьогочасного Я" і "майбутнього Я" бажаного й потрібного [5, 283].

Багато психологів (В.Басов, Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв та інші) відносять гру до інтрогенної поведінки, що детермінується внутрішніми якостями особистості – потребами, інтересами, на відміну від екстрагенної дії, котра визначається зовнішньою необхідністю. Тому в процесі гри діти самі прагнуть до подолання труднощів, самі ставлять завдання і розв'язують їх. Гра – це засіб, коли виховання переходить у самовиховання [2, 126-128].

Крім цього, ігри, пов'язані з характером самопізнання, характеризуються наступними ознаками:

- **добровільність**, тобто гравець не зобов'язаний у ній брати участь. При недотриманні цієї умови гра відразу втрачає свою привабливість;
- **ініціативність**, тобто гравець не може бути пасивним. У противному разі учасник випадає з гри, цей момент пов'язаний із керуванням своїми діями в грі;
- **відокремленість**, тобто ігрова дія проходить у точних (заздалегідь окреслених) просторових і тимчасових межах;
- **невизначеність**, тобто не має певного розвитку й результату;
- **непродуктивність (**безкорисливість**)**, тобто не наштовхує на створення матеріальних благ;
- **творча активність**, де специфіка даного виду творчості формується в умовах і правилах. Правила – це своєрідний ігровий кодекс і лише вони одні мають силу;
- **ілюзорність**, коли учасник усвідомлює, що він діє (на відміну від повсякденного життя) у межах фіктивної реальності;
- **індивідуальність**, тобто в учасника гри завжди є можливість виявити свої якості для досягнення успіху.

Проте не всяка гра має суттєве освітнє і виховне значення, а тільки та, що набуває характеру пізнавальної діяльності. Гра навчального характеру зближує самопізнання з пізнавальною діяльністю, полегшує перехід до серйозної розумової роботи, яка спрямована на пізнання потенціалу власного "Я".

Сучасна філософія називає у числі ключових цінностей, які дарує людині гра, – "радість". Саме на отримання відчуття радості спрямоване інтрогенне, або "ігрове", задоволення духовних потреб і можливостей.

У цьому аспекті завдання педагогіки полягає у тому, щоб надати підлітку цю радість пізнання.

З аналізу праць (вітчизняних учених), присвячених грі, можна виділити теоретичні й методичні положення, які здійснюють значний вплив на подальше дослідження цієї проблеми, Д.Ельконіна про рольові позиції тих хто грає, І.Іванова про етапи конструювання колективних творчих ігор, С.Шмакова про гру як "самість" дитини, О.Газмана про управління ігро-

вою діяльністю та ін. З нашого погляду, вищеназвані праці вчених найбільш значущі для моделювання ігор, котрі мають сприяти самопізнанню молодих людей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу – с игрой.– М.: Просвещение, 1991.– 96 с.

2.Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта.– Київ-Ужгород: "Ліра", 2000.– 228 с.

3.Казанский О.П. Игры в самих себя.– М.:Роспедагенство, 1995.– 127 с.

4.Кон И.С. Как построить свое "Я".– М.: Педагогика, 1991.– С.42–85.

5.Кон И.С. Открытие "Я".– М.: Политиздат, 1978.– 367 с.

6.Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии.– 1984.– №5.– С.45–49.

7.Шмаков С.А. Волшебное слово "сам".– М.: Мол.гвардия, 1988.– 124 с.

8.Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры.– М.: Новая школа, 1994.– 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Случ Ірина Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчання, виховання та особистісний розвиток старшокласників засобами ігрової діяльності.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

СВІТОГЛЯДНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сергій Собко

У статті розглядається проблема світоглядної позиції майбутнього вчителя фізичного виховання, її сутність, складові.

The article touches upon the problem of world view of future teacher of physical culture, it's essence and components.

У науці мислення традиційно розуміється як вища форма відображення реальності через узагальнене, опосередковане пізнання людиною найбільш вагомих закономірностей, що дає змогу тим самим прогнозувати майбутнє. Стиль же мислення в більшості випадків зумовлюється тим, які закономірності людина вважає для себе найбільш важливими, які засоби їх використання для досягнення тієї чи іншої мети, спрямовуються ці закономірності на користь людини чи йдуть їй на зло. Значну роль тут відіграють такі фактори, як прийнята в суспільстві система цінностей, традиції, особливості образу життя, але насамперед світоглядні установки. На стиль мислення також впливають система освіти й виховання, стереотипи, що склалися у відповідному суспільстві.

Фундаментом становлення такого мислення є діалектичний світогляд, у рамках якого повинні гармонійно поєднуватися загальнолюдські й класові цінності, де пріоритет надається загальнолюдським цінностям. На рівні побутової свідомості існувало, та й зараз часто-густо трапляється переконання, що світогляд є дещо саме собою прийнятне, інтуїтивно зрозуміле, і обговорювати тут особливо нема чого. Більшість людей вірить у те, що достатньо розгорнути словник або підручник філософії і там можна знайти вичерпну відповідь поняття світогляду, сформовану раз і назавжди, цілісне і завершене, яке ніби адекватно відображає погляд класиків.

А. Г. Спіркін визначає світогляд як систему узагальненого відчуття, інтуїтивних уявлень і теоретичних поглядів на навколишній світ і місце людини в ньому, на різнобічне ставлення людини до світу, до самої себе і до інших людей ; як систему не завжди усвідомлених життєвих установок людини, соціальної групи і суспільства, людських переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, соціально-політичних, моральних, естетичних і релігійних принципів пізнання та оцінок. Автор не залишає у цьому ніяких сумнівів, підкреслюючи, що основою світогляду є знання, які становлять його інформаційний бік [3].

У наведеному визначенні робиться перебільшений акцент на момент знання, на раціональність, що фактично виключає конкретно-індивідуальне, неповторне в людині, бо знання, як відомо, утримує тільки загальнозначущі моменти, те, що притаманне всім без виключення нормальним людям.

У розумінні поняття світогляду повинні органічно поєднуватися раціональні і ірраціональні моменти. І тоді рівень сформованості світогляду можливо оцінювати ступенем гармонійності даних компонентів. У цьому плані відчуття міри є важливим показником зрілості світогляду людини тієї чи іншої епохи. Тому розум, який найбільш набув свого розвитку, в змозі пропонувати найефективніші методи у розв'язанні нетрадиційних завдань, котрі постають перед суспільством як в сфері науки (А.Ейнштейн, П.Дірак та інш.), так і в сфері мистецтва (П. Пікассо, П. Брейгель, Б. Джотто та інш.), і літератури (Ф. Достоєвський, Ф. Кафка, Л. Толстой та інш.), постійно призивають до поєднання раціональних та ірраціональних компонентів в актах творчої діяльності.

Світогляд починає формуватися у людини лише в тому разі, коли в неї пробуджується інтерес до гли-

бинних закономірностей, сутностей, які торкаються природи й свого власного існування (смерті й безсмертя, скінченності й нескінченності Всесвіту, сенсу життя і т. д.) [3].

Самостійний вибір тих чи інших позицій і цінностей може бути свідомо здійснений тільки в тому разі, якщо буде реалізована самостійна позиція. Але остання все ж не є результат свавілля: вона виробляється на основі певних світоглядних установок, правильність яких повинна бути доведена та обґрунтована. Подібне обґрунтування в кінцевому підсумку забезпечується засвоєнням найбільш значущих гуманістичних цінностей, які вироблялись людством протягом його довготривалого і суперечливого історичного розвитку. Тому важливим завданням гуманістичного виховання молоді є формування не тільки моральних цінностей, але одночасно й емоційної спрямованості на їх переживання в індивідуальному досвіді кожної конкретної людини з урахуванням її унікальності й неповторності.

Найбільш важливою якістю розвинутого світогляду є гармонійне поєднання глибинних закономірностей світу й сутності людського буття, яке взагалі сприймається у сфері емоційного життя і рідко усвідомлюється на вербальному (логічному та інш.) рівні. І дійсно, дуже часто говорять про почуття єдності людини й природи, людини й космосу; стародавні робили акцент на гармонію "душі й неба", на "музику небесних сфер", "божественну гармонію космосу" і т. п. [3].

У реальному світі ми часто зіштовхуємося із ситуацією, коли людина в своїй практичній діяльності орієнтується на закономірності, які кожен час підтримуються її звуженим досвідом або життєвим досвідом її найближчих знайомих. У цьому разі ми маємо справу з повсякденним або емпіричним світоглядом. Його обмеженість і вузькість очевидні. Такий світогляд стає придатним для адаптації людини до умов існування, які більш-менш повільно змінюються, що було характерним для ранніх етапів розвитку людства, періодів застою. Емпіричний світогляд являє собою значну перепону на шляху формування наукового світогляду. Формується він у людини з раннього віку, а потім закріплюється і постійно підтримується й відтворюється на основі життєвого досвіду індивіда та його найближчого оточення. Тих закономірностей, на які переважно орієнтована думка людини, достатньо для пристосування до певного соціального оточення і задоволення елементарних життєвих потреб. Індивід перебуває тут повністю у владі психологічних і вербальних стереотипів, зруйнувати які дуже важко. Побутовий світогляд завжди плюралістичний, бо він не доходить до усвідомлення єдності світу (людини, суспільства і природи). Йому чужі цілі і спрямування, які виходять за рамки життєвого досвіду. Такі цілі є об'єктом допитливості, моди, сучасних захоплень, але вони ніколи не стають основою, збуджуваною причиною цілеспрямованої систематичної діяльності, не переростають у внутрішні переконання [3].

Виходячи з вище наведеного визначення світогляду, можна назвати й деякі критерії, на основі яких слід судити про рівень його сформованості. Найбільш важливими з них є наступні :

- цілісність і системність, які гарантують всебічний підхід до пізнання і перебудови навколишнього світу, екології природи, культури ;
- гуманістичність і демократичність, усвідомлення людини як найвищої цінності, що передбачає урахування її інтересів і потреб, спрямованість до діалектичного поєднання загальнолюдських інтересів і інтересів самих різноманітних соціальних груп, класів, національностей, етносів, шарів, прошарків ;
- історичність, яка передбачає розгляд процесів, що розвиваються як діалектична єдність позитивних і негативних сторін на основі правдивої і відкритої інформації ;
- творчий характер та ініціативність, постійні пошуки способів розв'язання поставлених перед людством проблем відкриття нових соціально значущих факторів, які мають місце в теперішньому або в більш-менш віддаленому майбутньому ;
- практичність і реалістичність, тобто орієнтація на набуття знань і уявлень про реальні емпіричні та соціологічні закономірності природнього й соціального світу для здійснення необхідних конструктивних дій на їхній основі;
- саморозвиток і самокритичність, залучаючи критичний самоаналіз, що сприяє подоланню негативних сторін і розвитку позитивних як в історичному, так і в особистісному плані.

Як уже відзначалося вище, сформованість світогляду особистості має дві органічно пов'язані між собою сторони – теоретичну й практичну, котрі є основою духовно-практичного засвоєння світу і його теоретичного осмислення. Такий розподіл відповідає реальним рівням світогляду – емпіричному (або буденному), відповідно практичного усвідомлення певної особистості, і науково-філософського, пов'язаного з теоретичним усвідомленням світу й місця в ньому людини. Зрозуміло, що реальний світогляд окремої людини являє собою специфічне поєднання науково філософської та емпіричної свідомості. Чим вища світоглядна зрілість особистості, тим більше вона підходить до науково філософської свідомості, бо обидва рівні завжди поєднуються. Міра духовно-практичного засвоєння дійсності кожною конкретною особистістю багато в чому залежить від співвідношення особистісних і соціальних факторів, від сформованості ціннісного усвідомлення людини та її життєвого досвіду.

Світогляд – конгломерат розрізнених уявлень [3].

Таким чином, в наші дні стає теза про те, що велика роль у встановленні світоглядної позиції спеціаліста належить загальній гуманітарній підготовці й сформованої духовної культури. Знання педа-

гога - не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. Головне в житті не самі знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре містяться в душі, та філософія, котра визначає людину, її світогляд.

Щастя людини дуже малою мірою залежить від того, як вона може знаходити квадратний корінь. Щастя людини в житті від того, як вона його сприймає. Без активізації людського фактора, без урахування різноманітних інтересів людей, без опори на них, без залучення їх до активної творчості неможливо розв'язати жодного завдання, змінити обстановку в державі. Ось чому все більше уваги треба приділяти духовній сфері людини на шляху активної гуманітаризації і гуманізації освіти.

Період навчання у вузі – це час найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних, фізичних, моральних сил і можливостей молодої людини. Саме в цей період формуються основи професіоналізму майбутнього спеціаліста, його світогляду, життєвих ідеалів і переконань [6,68].

Формування світогляду особистості може бути успішним, якщо воно здійснюється безперервно, охоплює всі сторони життя молодої людини, веде до подолання розриву між суспільною свідомістю і ще відсталою індивідуальною. В'усуненні цього розриву важлива роль належить науковому світогляду, який робить життєдіяльність спеціаліста більш осмисленою, змістовною, котра допомагає йому бути особистістю у найвищому розумінні слова, що створює активну життєву позицію, свідоме ставлення до дійсності.

Морально розвинута людина й сама виробляє моральні звички, які дають їй можливість без суттєвих роздумів і сумнівів чинити так, як підказує совість, коригувати свою поведінку згідно з інтересами колективу, суспільства, держави, здійснювати внутрішній контроль за виконанням свого обов'язку, органічно поєднувати громадське й особисте. Такі поведінкові акції свідчать про моральну зрілість людини, про те, що певні моральні правила стали частиною духовного обличчя особистості, що совість не дозволяє здійснювати вчинки, які не відповідають внутрішнім моральним переконанням. В цьому виявляється суттєва особливість свідомості – її активність, здатність регулювати поведінку й діяльність, здійснювати самоконтроль, самопізнання особистості [6,71].

Суттєвий елемент світогляду й світосприйняття особистості – ціннісні орієнтації, під якими розуміється поєднання установок на явища матеріальної і духовної культури, які мають об'єктивну та особисту значущість. Певна установка зумовлює динамічність суб'єкта в готовності й настрої до активної діяльності як прагнення до досягнення поставленої мети. Крізь призму установок індивід сприймає ту або іншу ситуацію і вибирає потрібний спосіб дії. Установки, спрямовані на матеріальні, духовні, соціальні, моральні та естетичні цінності, які мають для особистості не тільки об'єктивну, але й особисту значущість, формують ціннісні орієнтації особистості [6,72].

У ціннісних орієнтаціях акумулюються також життєвий досвід, знання, накопичені індивідуальним і соціальним розвитком особистості студента.

Виділяють три найбільш загальних рівня ціннісних орієнтацій:

а)орієнтація на різноманітні цінності (навчання, знання, поклик, начитаність, усвідомлення свого місця в житті, соціально значуща перспектива). У цьому разі можна стверджувати, що громадські цінності стали надбанням особистості студента. Подальша орієнтація на вищі цінності, які стають соціальним та ідейно-моральним поведінковим мотивом особистості, відображає зміст наукового світогляду. Багатство ціннісних орієнтацій є морально-психологічною умовою розвитку соціальної і духовної свободи особистості студента. На цьому рівні ціннісних орієнтацій, у зв'язку з їхньою різноманітністю, у студента виникають (і далі формуються) різні соціальні, духовні, моральні й естетичні потреби. До цих потреб можна віднести усвідомлену необхідність стати кваліфікованим спеціалістом, соціально активним, розширити свій кругозір. Приходить усвідомлення об'єктивного смислу своєї життєдіяльності;

б) зовнішній, формальний характер ціннісних орієнтацій, коли цінності усвідомлюються на рівні уявлень, але не входять у структуру особистості студента. З приводу цінностей студент може розмірковувати, висловлюватись, але активна діяльність щодо оволодіння ними відсутня. Окремі студенти зорієнтовані на більш доступні цінності матеріально-побутового порядку. Подібного роду орієнтації зумовлюються міркуваннями дріб'язкового життєвого практицизму. Звідси і світосприйняття на рівні "здорового глузду", а життєва спрямованість виступає як конформістська, потребнісна.

Для цього рівня ціннісних орієнтацій характерне прагнення до оволодіння одним видом цінностей, у гіршому разі студент зорієнтований на вищі цінності зовнішньо, формально, в плані міркувань, уявлень. Це ознака деякої моральної або духовної відсталості особистості;

с) відсутність ціннісних орієнтацій або дезорієнтація студентів у зв'язку з недостатнім духовним і моральним розвитком або несприятливим впливом середовища. На цьому рівні найбільш чітко проявляється невміння усвідомити діалектику суспільного і особистого, колективного і індивідуального. У таких студентів несформований світогляд, а життєва спрямованість має аморфний, імпульсивний характер [6,73].

Духовне і культурне становлення особистості майбутнього вчителя фізичного виховання можна розглядати як процес засвоєння педагогічних знань, суспільних цінностей, соціальних норм і правил, стосунків з іншими людьми, тобто всього того, що допо-

магає орієнтуватися в навколишньому світі і сприяє реалізації себе в ньому [1,51].

У кожній діяльності для людини цінні: процес, зміст і результат, причому останній виступає, передусім, як можливість зайняти вагоме становище в суспільстві. Професійну педагогічну сформованість можна вважати сформованою, якщо у вчителя розвинуті: бажання самовираження, реалізація своїх нахилів, пізнавальних інтересів; прагнення до самоствердження, досягнення певної позиції у педагогічному та учнівському колективах.

Оскільки цінності призначені для задоволення потреб і є продуктами виробництва, вони опосередковують взаємодію людей у їхньому житті. В цьому плані процес підготовки майбутнього вчителя супроводжується безперервним розширенням і диференціацією його зв'язків з іншими людьми. Слід зазначити, що будь-яка цінність характеризується двома властивостями – функціональним значенням і особистісним змістом (останній можна розглядати як ставлення людини до своїх потреб). Особистісний зміст, з одного боку, зумовлюється об'єктом, який виконує функцію цінності, а з другого – залежить від самого суб'єкта діяльності. Наприклад, праця педагога може бути засобом існування, а може розглядатися як засіб самоствердження особистості. І в тому, і в іншому випадках праця пов'язана з різними потребами. Вся різниця в тому, яке функціональне значення відповідній цінності надає вчитель, задоволення яких потреб він ставить на передній план [1,53].

Необхідно сформувати в студента розуміння того, що його праця потрібна суспільству, людям і тому це дає можливість посісти в суспільстві певне місце. Такий підхід дає змогу встановити зв'язки між суспільною спрямованістю педагогічної праці і особистими мотивами.

Орієнтація у світі цінностей є своєрідна діяльність людини. Ця діяльність потребує від неї особистої активності й напруження духовних сил. Процес підготовки вчителя у цьому є спеціально організована діяльність, яка сприяє формуванню системи відношень до вчительської праці. В процесі пізнання, спілкування, людина зумовлює для себе цінність об'єктів, з якими вона вступає у взаємодію. Ціннісний підхід педагога вузу при цьому буде полягати у створенні відповідних педагогічних умов і у виборі способів реалізації своєї програми [1,54].

Прийняті студентом ціннісні орієнтації стають внутрішніми чинниками суспільно значущих дій, найважливішою з яких є професійно-педагогічне самовизначення. Якісна зміна ціннісних орієнтацій проходить значно інтенсивніше, якщо цілеспрямовано їх формувати в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в єдності структурних компонентів (потреби, інтереси, мотиви, цілі, вибір, об'єктивні цінності).

Розглядаючи проблему світоглядної позиції майбутніх учителів, слід зазначити, що студентська молодь починає навчання у вузі з вже сформованим світоглядом, формуванням якого була об'єктивна життєва течія. Гаванями в цій течії були суб'єктивні оцінки, власні переконання, які, в свою чергу, впливали на становлення життєвої позиції особистості, її світоглядних оцінок. Тому можна зробити висновок : світоглядна позиція майбутнього вчителя фізичного виховання буде відрізнятися від основної маси студентської молоді професійною спрямованістю, специфікою навчання на факультеті фізичного виховання, впровадження у життя своїх пріоритетів і подальше наслідування їм.

Педагогіка – одна з тих рідких професій, в яких чим більше віддає людина, тим більше в неї залишається, – вона "збагачується" успіхами й творчістю своїх учнів. Педагог знаряджає їх знаннями, вміннями, навичками, і тому, що останні постійно зростають в об'ємі, якісно змінюються, вдосконалюються, то педагог, щоб бути на рівні вимог часу, зобов'язаний постійно вдосконалювати свої педагогічні здібності [2,83].

Засобами фізичної культури розв'язується безліч завдань, пов'язаних з проблемами виховання, формування духовно багатої, морально чистої і фізично досконалої людини. Розв'язуються завдання розумового, морального, естетичного й трудового виховання, оздоровчі й освітянські.

Які ж особливості та характер діяльності спеціаліста фізичної культури й спорту? Як і вся педагогічна діяльність, ця праця носить творчий характер, тому в її процесі майже не виникає ситуацій, які потребують завчених форм поведінки, стандартних методів, дій і рішень [2,84].

Особистість завжди носить у собі задатки неповторності, особливої властивості і певною мірою винятковості. Але педагог повинен створити певні умови для виявлення особистості свого вихованця. Фізичне виховання за своєю суттю є одним з найбільш суттєвих засобів утвердження і розвитку індивідуальних цінностей людини, її задатків, цінностей та обдарувань.

Професія спеціаліста фізичного виховання – перспективна й необхідна, бо суспільство не може існувати без фізичного розвитку кожної людини, а тому і без фізичної культури [2,94].

Велике виховне значення має особистість самого викладача – ерудованої людини, яка з багатого арсеналу засобів і методів сучасного фізичного виховання та спорту вибирає найбільш придатні для кожної людини, тобто такі, які найкращим чином задовольняють психологічні й соціальні запити людей і сприяють фізичному вдосконаленню підростаючого покоління. Такі педагоги привчають своїх учнів повсякденно займатися фізичними вправами, розвивають в них любов до свого предмета, формують їхній світогляд і моральне обличчя.

Спеціалісти фізичного виховання повинні володіти глибокими знаннями не тільки своєї спеціальності. Цього потребує весь устрій сучасного життя. Де б не працював випускник вузу, він, крім своєї вузької спеціальності, повинен мати глибокі знання у сфері споріднених професій. Наприклад, важко собі уявити сучасного вчителя або викладача фізичного

виховання, тренера або інструктора, який не знав би основ біологічних (фізіологія, анатомія, біохімія та інші), педагогічних (педагогіка, теорія фізичного виховання) наук, приватних методик, психології, соціології та інших. Причому педагог повинен не тільки мати уявлення про ці науки, але й володіти найсучаснішою інформацією і вміти застосовувати її на практиці [2,95].

Викладач повинен мати гарні особистісні якості, спокійний, рівний характер, доброзичливо ставитися не тільки до гарних учнів, але й до складних, до важких. А. С. Макаренко у своїх працях неодноразово підкреслював, що легко любити гарного учня, але необхідно любити і поганих учнів, бо завдання педагога в тому й полягає, щоб з поганого учня зробити гарного. Це важко, але необхідно.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Ахияров К. Ш. , Амиров А. Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей //Педагогика. – 2002. – №3. – С. 50 – 54.

2.Выдрин В.М. Введение в специальность ; Учеб. пособие для ин-тов физ. культ. – 2-е изд., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 119 с.

3.Выпускник 80-х : Социологический очерк / Анисимова О. М., Козлов А.А., Смирнова Е. Э. и др. ; Под ред. В.Т. Лисовского, У. Штарке. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 208 с.

4.Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 73 – 84.

5.Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. – 2000. – №6. – С.65 – 70.

6.Формирование духовной культуры студенческой молодёжи. Л. А. Аза, Н. А. Бегека, В.И. Казачков и др. – К.: Выща шк., 1990. – 110 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Собко Сергій Григорович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: виховання особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у позанавчальній діяльності.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРА МИСЛЕННЯ

Юрій Стежко

Розглядається зміст критичного мислення та роль філософської освіти в його формуванні.

The contents of critical thinking and the role of philosophical education in its forming are considered.

Проблема філософської освіти в шкільних закладах, яка так жваво обговорюється сьогодні в науково-педагогічних колах, зумовлена необхідністю підвищення соціальної активності учнівської молоді, залучення її до свідомої участі в нинішніх демократичних перетвореннях.

Філософське осмислення дійсності підіймає самосвідомість суспільства на новий рівень. Недаремно Г.Гегель визначав філософію як духовну квінтесенцію епохи. Сьогоденна потреба у філософській освіті спричинена новою якістю життя, яка потребує і нового рівня мислення, і, поза всякими сумнівами, що найкраще його формувати з "чистого аркуша", з шкільної лави.

Запровадження демократичних начал у суспільстві відбувається передусім через формування в учнівської молоді високої культури мислення, яку може дати філософська освіта. Ця думка із суто практичних міркувань прозвучала у відомого на Заході філософа й педагога Дж.Дьюї, який говорив, що **„школа може ставити в проекті такий тип суспільства, який нам хотілося б здійснити.** Впливаючи на уми в цьому напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства" (виділення наше), [5, 52]. Отож, педагогічна спільнота має визначитися з тим, до чого ми прагнемо, які цінності маємо сповідувати і на яких філософських засадах ми повинні їх упроваджувати в педагогічну практику. Але реальність така, що прагнення реалізувати американський зразок демократії на теренах України зумовив той факт, що саме філософські ідеї прагматизму Дж.Дьюї (при всій неоднозначності ставлення до них педагогів) були покладені науковцями Мотклерського університету в основу програми формування критичного мислення шкільної молоді. Ця програма впроваджується сьогодні українськими педагогами. Отже, філософський зміст поняття „критичне мислення" та особливості його формування і стали предметом нашого дослідження.

Закономірно, що ціннісна свідомість людини, її самовизначення є віддзеркаленням вимог суспільства, його культури. Тому нові суспільні стосунки на ринкових засадах потребують і нових світоглядних орієнтирів, відповідних філософських концепцій як їхнього теоретичного ядра. Будь-яка філософія певної історично визначеної культури, соціальної моделі зберігається доти, доки вона генерує необхідні суспільству ідеї. Сьогодні наше суспільство переживає період заперечення філософських ідей, які панували в освіті тривалий час, визначали ціннісні орієнтири щодо виховання молоді, але вичерпали свої можливості як спосіб духовного самовизначення особистості, а натомість суспільство ще не напрацювало філософської експлікації нової культури. Це спричинило до того, що сьогодні в середовищі учнівської молоді спостерігаються такі феномени, як відсутність послідовності в ціннісних орієнтаціях, захоплення не найкращими зразками філософії на кшталт ніцшен-

ства або повний нігілізм, невизначеність життєвої позиції.

Здавалося б, вихід із такого становища випливає із самої причини, яка його зумовила, а відтак полягає у цілеспрямованому впровадженню у шкільну освіту світоглядних орієнтирів уже на нових, чітко визначених філософських засадах. Але за умов проголошеної демократизації освіти такий спосіб розв'язання проблеми та навіть сама постановка завдання є невідповідними принципам демократії. Заміна однієї філософської монополії на формування ціннісних орієнтацій молоді іншою не є розвитком демократії. Альтернативою духовному самовизначенню, формуванню ціннісних орієнтацій за певними філософськими ідеологемами або за суб'єктивною оцінкою педагогом соціальної дійсності має стати формування „морально-особистісної раціональності, яка, – на думку В.Г.Кременя, – має домінувати в освітніх цілях педагога" [6,26], того, що Дж.Дьюї визначає як „критичне мислення". В означеному контексті формування критичного мислення, котре, як показав наведений далі аналіз, за своїм змістом є рефлексивним мисленням, не спрямоване на те, щоб дати учневі готові оцінки, розв'язки, а на те, щоб сформувати в нього здатність самостійно визначати значущість тих чи інших реалій життя щодо власних інтересів, потреб, цілей. За такого підходу до виховання учневі надається значна свобода вибору рішення, яка водночас посилює і відповідальність за нього, нарощує соціальну активність особи. „Неувага до цього аспекту раціональності діяльності учня, – зазначав В.Г.Кремень, – суттєво збіднює її, призводить до значних ускладнень у формуванні й розвитку всебічно досконалої особистості" [6,26]. У такому разі видається слушним ставити перед школою завдання не забезпечення учня сукупністю знань, а „вчити дитину розумно практично діяти" [6,25]. Задля досягнення цього в навчальній діяльності повинні виявлятися узгодженість гармонійність, рівноправність та взаємодія цільової та ціннісної раціональності процесу навчання. За таких умов ціннісна раціональність стосовно діяльності набуває форми доцільності, здатність до якої вкрай важлива за теперішніх суспільних стосунків. Домінування лише цільової раціональності в шкільній програмі, яке ми маємо сьогодні, спричинило те, що, за свідченням педагогів-практиків, у сучасних школярів уявлення про зміст поняття „доцільність" досить обмежені. Сучасна школа не дає учневі загального бачення співвідношення „людина – суспільство", „людина – світ", яке покликана дати філософська освіта. Осмислення індивідуального способу суспільного буття для учнівської молоді становить не меншу цінність, ніж, скажімо, знання законів природи або естетичного засвоєння світу, оскільки здатність до критичного мислення, самостійності в аналізі дійсності набуває своєю практичну реалізацію у самовизначенні особистості завдяки усвідомленню власних потреб, мети та засобів її досягнення – атрибутів діяльності.

Роль філософської освіти в цьому можна охарактеризувати словами відомого педагога Б.М.Бім-Бада : „Філософська освіта покликана розвивати в людині здатність до самокритики, перевірки та очищення її, до постійного самокоректування" [1,162], всього того, що надає особистості самодостатності. Таким чином, філософські знання про світ є водночас практичними знаннями, які розв'язують ключове завдання шкільної педагогіки – "вчити розумно практично діяти". І такою філософією, світоглядні орієнтації якої найбільш відповідають цьому завданню, як ми уже зазначали, визнали філософію прагматизму Дж.Дьюї, яка й лягла в основу програми „Філософія для дитини".

Поширена думка, що практичність філософських знань заперечує моральність, про несумісність моральності з практичністю, яка, зазвичай, ототожнюється із корисливістю. Ми все ж дотримуємся погляду, за яким є неправомірним протиставлення моральності та практичності. Навпаки, моральність, якщо вона не знаходить свого втілення у вчинках, перетворюється у безплідне самокопання, у бездіяльність, яка може за певних обставин стати злочинною. Практична доцільність "морально-особистісної раціональності", якщо вона сформована на філософських засадах гуманізму, а не в дусі ніцшеанства або чогось подібного, підіймає моральність та інші чесноти до загальнолюдського рівня. Підтвердження значущості філософської освіти в цьому ми знаходимо у О.Г.Дробницького, на думку якого, **„щоб зробити людей моральними**, прекрасними, справедливими та доброзичливими, **необхідна загальна просвіта..."**(виділення наше), [4,76 –77].

Справжня складність поєднання практичності та моральності у вчинках учнів для педагога полягає не в тому, щоб навчити дитину діяти за напрацьованими стереотипами або вказівками, що не є моральним вибором, а в тому, щоб створити умови свободного вибору, роблячи який, вона суспільну необхідність сприймала б не як зовнішній регулятив поведінки, а як внутрішній мотив. Можливість вільного вибору водночас розвиває і почуття відповідальності за вчинок.

Завдання сучасної школи полягає у тому, щоб зламати усталені стереотипи авторитарної педагогіки, яка регламентувала всі сфери буття учня, в тому числі й буття духовного, суспільною необхідністю з тим, щоб створити умови для ініціативності, творчості, щоб піднести мислення учня на рефлексивний рівень. Це досягається гармонійним поєднанням цільової раціональності шкільної програми та ціннісної раціональності філософської освіти в навчальній діяльності. Перша дає знання конкретного, друга – загального, цілісного, яке, впорядковуючи, систематизуючи конкретні знання, утворює світоглядну картину світу як синтез знань про себе та світ. Сенс філософської освіти, формування критичного мислення визначається тим, що „філософствування допомагає перейти з поверхневого рівня речей на їх

глибинний, сутнісний рівень" [9,44], той рівень знань, який необхідний для морального вибору.

Спробуємо розкрити зміст поняття "критичне мислення", ключового в програмі філософської освіти. Один із її прихильників, М.Вайнштейн, наводить шість основних критеріїв критичного мислення [2,50 – 51], аналіз яких дає нам підстави визначити його діалектико-логічний зміст. Про це свідчать, зокрема, такі його сутнісні риси, як діалогічність, практичність, нестандартність, самокорекція та інші. Ці якості, якими наділяється критичне мислення, найбільш повно відповідають діалектичній суперечливості процесу пізнання, на який воно, власне, й спрямоване.

Відомо, що суперечностями пронизаний весь процес пізнання, зокрема, вони виникають при переході на більш високий рівень знань, при заглибленні знань у сутність речей та явищ. Це й суперечності між відомою теорією та новими емпіричними фактами, коли виникає потреба в генерації ідей, які забезпечили б нове бачення дійсності. А цього неможливо досягти в межах традиційного розсудливого або формально-логічного способу мислення. Ще Г.Гегель відзначав обмеженість, метафізичність розсудливого мислення, його неспроможність щодо розв'язання суперечностей. Але де формально-логічні судження /мислення за алгоритмом/ виявляються безсилими, вичерпують свої можливості, там набуває свого гносеологічного значення критичне, рефлексивне за своєю сутністю мислення, яке спирається на діалектичну логіку. Як зазначають американські розробники програми філософської освіти, „крізь призму поняття **судження, критичне мислення виступає як нестандартне мислення, котре не може ґрунтуватися на алгоритмах чи інших механічних процедурах"** (виділення наше) [2,50]. Цим вони підтверджують те, що мислення за стереотипами в межах традицій „здорового глузду" ще не є критичним мисленням. Вихід за його межі, рефлексивність – ось що робить мислення критичним. Здолати обмеженість здорового глузду, піднестися до філософського узагальнення, діалектичного усвідомлення предмета пізнання – це означає досягти рівня критичного мислення.

Далі звернемося ще до одного методологічного аспекту формування культури мислення учнів. Безперечно, що демократичність у пошуці істини передбачає рівні права всіх суб'єктів на володіння нею. Це означає, що мають братися до розгляду всі можливі погляди, всі альтернативні, навіть ті, які неуможливлюють одне одного твердження. Але це не можна зробити, керуючись тільки формальною логікою, яка не допускає правомірність суперечностей. Діалектичне ж мислення, навпаки, не лише припускає суперечливість тверджень, але й передбачає їх, що відповідає змісту дійсності. У здатності піднятися над розсудливим мисленням, у рефлексивності й криється гносеологічна цінність критичного мислення, його демократичність у пошуці істини. Однак, цим твердженням автори статті ніякою мірою не принижують ролі формально-логічного мислення, не заперечують його ефективності в пізнанні, а тільки прагнуть окреслити межі його можливостей. Не будь-яка змістовність піддається формалізації, особливо та, що стосується суспільних процесів. Обидві логіки необхідні в критичному мисленні, але методологічний пріоритет належить діалектичній. Крім того, діалектична логіка утримує у собі формальну, а співвідносяться вони між собою як загальне та особливе.

Варто звернути увагу на ще один бік взаємозумовленості формально-логічного та діалектичного мислення, а саме зворотну залежність – зумовленість критичного мислення формальною логікою. Адже в мисленні найвищого рівня творчості ми маємо постійно тримати в полі зору принципи формальної логіки, в іншому разі виникає реальна загроза відірватися у судженнях від об'єктивного змісту предмета пізнання і впасти в суб'єктивізм, який не має нічого спільного із рефлексією. Пересторогою від суб'єктивізму, свавілля, а то й скочування на позиції ірраціоналізму є знання об'єктивних загальних законів, зв'язків та властивостей речей. Скажімо, лише філософ поставить питання "що є час?", але відповідь на нього криється в об'єктивних закономірностях та властивостях, які даються конкретними науками й досягаються формально-логічними методами. Нездатність до узгодження формально-логічного та діалектичного мислення в пошуці істини є реальним шляхом до ірраціоналізму, а міра їх пріоритетності в критичному мисленні залежить від природи предмета пізнання, можливостей формалізувати його змістовність.

Таким чином, принципи, на яких будується критичне мислення, самі методи пізнання є похідними від предмета пізнання, а не навпаки. Ця умова має винятково важливе значення для побудови логічних суджень. Неправомірно й недоцільно повністю абстрагуватися від знань конкретного навіть у побудові загальної наукової картини світу. Наприклад, філософська концепція походження світу спирається на цілком конкретні факти хімії, геології, біології тощо. Тобто самого сходження до істини високого ступеня абстрактності не станеться без чіткого виокремлення провідної суперечності цілком об'єктивного характеру. І в той же час ні креаціоністська, ні еволюціоністська концепції походження життя, які взаємозаперечують істинність одна одної, не можуть бути ні доведеними, ні спростованими в рамках лише формально-логічного мислення без філософського узагальнення конкретно-наукових свідчень.

Розвиваючи аналіз змісту критичного мислення, звернемося до визначення самого способу філософствування як засобу його формування. Спробуємо з'ясувати, який спосіб філософствування і в якому віковому періоді є найбільш ефективним у формуванні критичного мислення в дітей. Зі слів Е.М.Шарп, "філософствуючи, діти починають розуміти навколишній світ, формувати логічні посилання стосовно понять, на яких він тримається,

вчаться висловлювати правильні судження, одним словом, думають, „розглядаючи альтернативні прагнення з погляду умов, необхідних для їх здійснення, умов, які врешті-решт, визначають результат дії" [9,45]. Відтак відповідь на питання про спосіб філософствування випливає із самого змісту, який авторка вкладає у поняття „діти", а точніше, про який період онтогенезу йдеться. Якщо мається на увазі молодший або середній шкільний вік учнів, то варто говорити про так званий донауковий, софійний спосіб філософствування, який характеризується значним плюралізмом, творчим розмаїттям. Коли йдеться про старшокласників, здатних піднятися в мисленні на сутнісний рівень осмислення дійсності, то є сенс говорити про епістемний спосіб філософствування, який більше спрямований на ототожнення змісту наявного із сущим. Отже, напрошується висновок, що для розвитку мислення учнів молодших та середніх класів ефективними можуть бути дискусії на зразках платонівських діалогів, а в старших класах, учні яких здатні до наукового рівня філософствування, у пошуках істини варто спиратися вже на гегелівську логіку, яка, власне, й визначає рефлексивність мислення.

Звісно, така диференціація за мислительними можливостями учнів є досить умовною та неповною і у створенні "спільноти допитливих" (за визначенням М.Ліпмена) для організації філософських дискусій як засобу розвитку мислення педагог повинен виявляти особистісно-зорієнтований підхід, за якого брались б до уваги й інші психологічні характеристики. При цьому постає ще одне питання, яка кількісно група є оптимальною, тобто такою, в якій дискусія була б найбільш плідною, демократичною, за якої б реалізувалася теза М.Ліпмена, що "спільноти допитливих – це мікрокосми демократії" [7,64].

Відповідь на це питання можна знайти в дослідженнях вітчизняних психологів, педагогів. Зокрема, цікавими в цьому плані нам видаються результати досліджень К.М.Волкова, який наводить порівняльний аналіз психологічного клімату в групах із чотирьох та восьми осіб. "Члени трьох груп, – пише він, – які нараховували по чотири особи, виявили значно більшу схильність висловлюватися вільно та, не соромлячись, виказувати свою думку, ніж груп, які складаються із восьми осіб" [3,115]. Тобто із кількісним збільшенням групи знижувалася її продуктивність. І далі: "У великих групах зменшилася кількість учнів, які працюють активно, а в малих вона збільшилася. Так, за даними експерименту, в двадцятихвилинній дискусії у восьмичленній групі найбільш активний її учасник міг виступити 20–30 разів, а найменш активний –лише 2–3 рази. А в чотиричленній же групі найбільш активний із тих, хто виступав, брав слово 25–30 разів, а найбільш пасивний член 15–20 разів. При цьому декотрі пасивні учні восьмичленної групи ставали активними в чотиричленній групі. Отже, якщо брати до уваги багатство ідей, які висувалися, та поглядів, а також численність додаткової інформації, яка надходила, велика група мала ряд переваг. Відтак, "варто визнати оптимальними за складом групи в п'ять осіб", – робить висновок К.М.Волков [3,116]. На наш погляд, стосовно формування груп „спільноти допитливих" для філософських дискусій, то до зазначених факторів варто додати ще одну умову, а саме – інтеграція учасників дискусії має відбуватися не довільно, а на підставі виявленої учнями спільності інтересів, ідей тощо, загальновизнаних усіма учасниками, які становили б підґрунтя дискусії, стали б запорукою порозуміння, толерантності. В іншому разі дискусії як пошуку істини не відбудеться або вона переросте у сварку й не приведе до бажаного результату.

Підсумовуючи сказане, ще раз наголосимо на ролі філософської освіти у формуванні культури мислення словами ідеолога програми "Філософія для дитини" М.Ліпмена: "Філософія – це чаша, наповнена до краю високо абстрактними й незрозумілими, але такими, що мають глибоке значення, концепціями ... Філософія надзвичайно багата загальними й суперечливими поняттями..." [7,61]. А це, з одного боку, робить її потужним інструментом формування культури мислення, а з іншого – потребує надзвичайно зваженого та професійного її застосування. Педагогу треба постійно тримати в полі зору зауваження К.Д.Ушинського про те, що "навряд чи знайдеться бодай один педагогічний захід, в якому не можна було знайти шкідливих та корисних сторін і який міг би дати в одному випадку корисні результати, в іншому – шкідливі, в третьому – ніякі" [8,35]. При непрофесійному підході до впровадження філософської освіти в школі вона замість розвитку мислення може спричинити зворотний результат – відчуття учнем власної нікчемності, зневіру у власних здібностях.

І наостанок. Розробники зазначеної програми формування критичного мислення ставили за мету підготовку учнівської молоді до участі в "процесі демократії" на зразок її розуміння Дж.Дьюї. Звісно, це досить відповідальна роль школи, але вона не повинна затьмарити всі інші аспекти виховання. Школа, насамперед, має формувати національно свідому особистість, виховану на демократичних засадах у національних традиціях. І проблема розвитку мислення у дітей розроблялася багатьма видатними українськими педагогами на основі національного філософсько-світоглядного менталітету. Доречно буде нагадати застереження К.Д.Ушинського щодо надмірного захоплення педагогічними новаціями. Він радив у вихованні "...не вдаватися до захоплень..., вносити в школу лише те, що являє собою дійсні здобутки людства..."[8,451].

Автори не ставили за мету дати відповідь на всі питання щодо формування у школярів культури мислення і вважають за успіх саму постановку проблеми, а тому сподіваються на подальший розвиток дослідження з філософської освіти в школі, але вже більше спираючись на наукові здобутки в національних культурних, філософських та педагогічних традиціях, аби не опинитися в становищі андерсенівського короля.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология.– М., 1999.

2.Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа.– 2001.– №4.– С.49–51.

3.Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах.– М.,1981.

4.Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов.– М., 1967.

5.Дьюи Дж. Введение в философию воспитания.– М., 1921.

6.Кремень В.Г. Раціональність як діяльнісний феномен школяра // Рідна школа.– 1999.– №4.– С.24–27.

7.Ліпмен М. Значення філософії для демократії обговорення // Рідна школа.– 2001.– №4.– С. 61–64.

8.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах. Т.5.– М.,1990.

9.Шарп Е.М. Навчання демократії // Рідна школа.– 2001.– №4.– С.43–47.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стежко Юрій Григорович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Тетяна Стратан

У статті висвітлюється сутність поняття педагогічної майстерності студентів музичних спеціалізацій, визначаються педагогічні умови, організаційні форми, методи та етапи формування педагогічної майстерності студентів.

The article shows the essence of the notion of the pedagogical skill of students of musical specializations.

Pedagogical conditions, organizational forms, methods and stages of formation of pedagogical skill of students are defined in the article.

Формування педагогічної майстерності в руслі радикального оновлення всіх ланок освіти спирається, насамперед, на концепції відомих педагогів минулого (О.Духнович, Я.А.Коменський, Я.Корчак, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський), в працях яких акцентується увага на значенні творчої особистості вчителя. Роль його особистісних якостей підкреслюється у творах видатних діячів української культури (Г.Сковорода, І. Франко, Т.Шевченко, Леся Українка та ін.).

Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності розглядаються сучасними педагогами та психологами (О.О.Абдуліна, Ю.П.Азаров, В.І.Бондар, Ф.Н.Гоноболін, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, Н.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, А.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало, К.Паттерсон, А.В.Петровський, О.І.Піскунов, К.Роджерс, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, О.В.Скрипченко, Н.М.Тарасевич, Л.Тейлер, О.І.Щербаков, Г.І.Щукіна та ін.).

Спільною для всіх вищеназваних авторів є теза про залежність ефективності навчально-виховного процесу від сформованості професійно значущих якостей учителя. Серед них найбільш вагомою у структурі педагогічної майстерності дослідники називають здатність до емпатії, яка виступає умовою успішного здійснення процесу педагогічного спілкування.

Узагальнюючи пріоритетні ідеї науковців, феномен педагогічної майстерності визначається нами через комплекс особистісних якостей, їхнє відображення у навчальних та виховних уміннях, опанованих способах застосування теоретичних знань на практиці, що в цілому забезпечує високий рівень організації та ефективності професійної діяльності вчителя. Слід підкреслити важливість такої сфери діяльності, як спілкування, зокрема його емоційний тип, котрий найбільшою мірою спрямований на духовний розвиток учнів, здатність проникати в їхній внутрішній світ, створювати ситуацію взаєморозуміння, співпереживання, співробітництва, співтворчості, що відповідає сучасним вимогам підготовки вчителя.

Особлива роль в удосконаленні педагогічної роботи вчителя музики надається емоційному діалогу, що зумовлено самим предметом навчання – мистецтвом, викладання якого спрямоване на сенсорний розвиток учнів, формування їхнього емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої діяльності, культури художньо-образного пізнання світу.

У руслі такого підходу однією з найсуттєвіших особистісних якостей майбутніх фахівців мистецького профілю виступає емпатія, котра є необхідною умовою музично-педагогічного спілкування з учнями, його атрибутом та визначальною професійною характеристикою. Емпатію доцільно диференціювати на музичну та педагогічну. У першому випадку зазначена категорія є центральною ознакою здатності майбутнього вчителя до діалогового спілкування з музикою, проникнення в її образний зміст, а в другому – визначає доброзичливість, чуйність, спостережливість, толерантність, емоційну витримку педагога, який володіє вмінням передавати свої враження від музики та викликати в учнів відповідні реакції на неї.

Слід зазначити, що не будь-яку емоційність художнього сприйняття можна визначити як емпатію. Слухаючи музику, людина нерідко просто переймається її настроєм, радіє, веселиться, журиться, не усвідомлюючи смислового значення витоків свого

емоційного стану. Лише поступово, набувши спеціальних знань, досвіду спілкування з музикою, вона починає виділяти, оцінювати й розуміти змістовий 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 визначити як емпатію, що є необхідною умовою цілісного усвідомлення індивідом духовного стану іншого суб'єкта спілкування та його реконструкції відповідно до свого "Я".

Таке розуміння емпатії підтверджується її визначенням у науковій літературі, де цей феномен інтерпретується як емоційний відгук на переживання іншої людини, проникнення в її афективні орієнтації (Г.М.Андреєва, Т.П.Гаврилова), як співчуттєва ідентифікація з іншою персоною (Т.Шибутані), як проекція особистісних почуттів на почуття іншої людини, що допомагає краще зрозуміти її, поставити себе на її місце, подивитися на світ її очима (У.Реймс), як взаємодію, у якій суб'єкт проектує на свою психіку не тільки емоції та почуття іншого суб'єкта, а і його думки та вчинки (І.С.Кон).

У контексті дослідження педагогічної майстерності вчителя викликає інтерес тлумачення емпатії, запропоноване І.С.Коном. Воно знайшло свій подальший розвиток у працях О.О.Бодальова, П.В.Симонова, М.М.Обозова, в яких автори намагаються синтезувати основні характеристики емпатії, подати її як трибічну структуру, що складається з когнітивного, емоційного й діяльнісного компонентів, акцентуючи роль останнього. Саме діяльнісна активність суб'єкта спілкування забезпечує його здатність до співучасті, а тому визначається науковцями як прикінцева фаза емпатійного акту, в якому проміжними та взаємозумовлювальними ланками виступають когнітивно-пізнавальний та емоційно-почуттєвий компоненти.

Ґрунтуючись на цій концепції емпатії, навчально-педагогічну роботу з формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики слід спрямовувати не лише на розвиток здатності до переживання та пізнання музики й емоційних реакцій учнів, а й на вміння "ввести" школярів у світ музичних образів, розкрити їм духовне багатство творів у процесі активного емпатійно-педагогічного діалогу.

Значну роль у розширенні асоціативних уявлень студентів відіграє комплекс різних видів мистецтва. У своїй тісній взаємодії різновиди мистецтва впливають на органи чуття різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій, що викликає таку ж різноманітність суб'єктивних відчувань суб'єкта, які потім аналізуються, порівнюються, зіставляються з уже набутими уявленнями та почуттями і в такій спосіб збагачують мистецький досвід майбутнього вчителя та позитивно позначаються на розвитковій інтелектуальної, емоційної та поведінкової сфер спілкування з учнями і з музикою у процесі її викладання в школі.

Огляд типології художнього синтезу в історико-культурному, естетико-мистецтвознавчому й педагогічному аспектах сприяв виявити три основних принципи використання комплексу окремих видів мистецтва та їхнє спрямування на розвиток емпантії у єдності її структурних компонентів. Це принципи історизму, художніх аналогій та художнього переведення.

Принцип історизму допомагає відтворити художню картину певної епохи, виявити спільні лінії художнього мислення та його детермінант, розкрити умови, в яких складався образний зміст того чи іншого твору, й розширити таким чином межі його пізнання.

Принцип художніх аналогій позитивно впливає на чуттєву проникливість та здатність до емоційної ідентифікації суб'єкта з образами мистецького твору, активність його творчого переживання та вміння проводити художні аналогії на основі аналізу жанрово-стильових особливостей явищ мистецтва (єдність світосприйняття і художнього бачення світу різних авторів, спорідненість творчих методів, способів художнього пізнання, образного втілення дійсності, схожість за образно-емоційним змістом, засобами художнього вираження).

Використання принципу художніх аналогій за асоціативними зв'язками /тотожність, суміжність, контраст окремих творів, митців, шкіл, епох тощо/ спонукає суб'єкта мистецької емпатії до ґрунтового аналізу інтонаційно-виразних комплексів, активізує усі внутрішні психологічні механізми емпатії (уяву, емоції, почуття, інтуїцію, розумові операції, асоціативне мислення тощо), потребує порівняння і зіставлення своїх думок з переживанням, переданими засобами мистецтва, що врешті-решт приводить до більш повного осягнення "підтекстового" смислу твору, повноцінного спілкування з його автором і художніми образами.

Принцип художнього переведення передбачає доповнення аналітико-синтетичної діяльності студентів їхньою творчо-перетворювальною діяльністю, до якої слід віднести інсценізацію української музично-поетичної народної творчості як унікального синтезу мистецтв й окремі вправи з розвитку артистичних умінь.

Цей принцип якнайбільше сприяє вдосконаленню діяльнісного компонента емпатії, уміння "входити", "вслухатися", "вбирати" в себе його почуття і переживання, виразно передавати їх.

Прямий зв'язок з мистецькою дією, трансформація різних психологічних станів у процесі художньо-творчої діяльності розриває вербальні й невербальні способи спілкування, відшліфовує технологічну сторону педагогічної майстерності вчителя.

Отже, використання взаємодії мистецтв у навчально-виховному процесі за висвітленими принципами дає змогу різнобічно підійти до розвитку всіх компонентів емпатії, яка розглядається в структурі

формування педагогічної майстерності вчителя музики.

Максимально наближаючи мистецьку діяльність студентів до педагогічної, реалізуючи комплексно-системний підхід до розв'язання проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, що забезпечується оптимальним вибором змісту і методів навчання і виховання в їх органічному взаємозв'язку, визначаються педагогічні умови проведення організаційно-методичної роботи зі студентами.

До них віднесено:

- оновлення змісту навчально-виховного процесу на основі використання взаємодії мистецтв;
- застосування таких між предметних зв'язків: спеціальних дисциплін (внутрішньо-системні зв'язки); художніх дисциплін (міжхудожні зв'язки); спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики (міжсистемних зв'язків);
- поетапне освоєння навчально-теоретичного й практичного матеріалу, що дає можливість поступово розв'язувати й удосконалювати певні завдання, розкривати й систематизувати педагогічні впливи, використовувати відповідні методи та прийоми, які забезпечують успішність формування педагогічної майстерності студентів-музикантів на кожному з етапів роботи;
- варіативність організаційних форм навчальної діяльності, котрі охоплюють лекційні та практичні заняття;
- створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування, взаєморозуміння і взаємоповаги;
- активізація самостійного емоційно-творчого пошуку в розв'язанні поставлених проблем;
- урахування індивідуально-типологічних особливостей.

Дієвість педагогічних умов забезпечується організаційно-методичною системою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва. Теоретичною і практичною базою її реалізації став науковий гурток "Основи педагогічної майстерності майбутніх учителів музики" та вимоги до лекцій з історико-теоретичних дисциплін й індивідуальних занять (основний, додатковий інструмент, хорове диригування, постановка голосу).

Формувальна робота розподіляється на три етапи, кожен з яких характеризується певною метою і завданням, особливостями змісту навчально-виховних заходів, відповідними формами й методами організації мистецько-педагогічного спілкування студентів.

ПЕРШИЙ (ціннісно-орієнтаційний) етап полягає у формуванні когнітивно-пізнавального компонента емпатії. Він спрямовується на розвиток позитивного ставлення студентів до різновидів мистецтва, розуміння доцільності їхнього використання у навчально-виховному процесі. Ця робота здійснюється на заняттях наукового гуртка. Тут використовуються такі активні методи навчання: проблемний виклад знань, створення проблемних ситуацій, проведення бесід, дискусій, діалогів, імпресивні методи (ілюстрація і демонстрація репродукцій, музичних творі, зразків поетичної творчості).

На першому етапі засвоюються такі поняття, як "педагогічна майстерність", "емпатія", "мистецько-педагогічне спілкування", "інтонація у музиці й поезії", "мелодія і лінія", "музичний живопис", "живописна музика", "ритм", "тембр", "колір", "динаміка", їхнє пряме та опосередковане вираження в різних видах мистецтва. Студенти повинні усвідомити, що виражальні засоби різновидів мистецтва підпорядковані загальним художнім закономірностям, які мають універсальний характер. У зв'язку з цим слід розглянути категорії простору й часу, відзначити, що музика та слово розгортаються у часі й мають процесуальний характер, підкреслити в цьому плані асоціативний характер живописного мистецтва, його можливість опосередковано відображати поступ і рух, які (хоча й не так явно) виражені в картинах будь-якого жанру (пейзаж, натюрморт, портрет історичний, батальний, побутовий тощо). Розглядаючи категорію простору, слід відзначити її яскраве вираження в живописних творах, а також можливість виникнення просторових уявлень у музиці.

Теоретичний матеріал пропонується не на узагальнювальному рівні, а на конкретних прикладах: демонструються живописні сонати М.Чюрльоніса ("Соната моря", "Соната сонця", створені за законами музичної форми; ілюструється скульптура "Лаокоон", у якій одночасне сприйняття пластичних зображень асоціюється з одночасним сприйняттям тем у поліфонії; "Фуга" М.Чюрльоніса, яка вражає поліфонічною фарб і настроїв, відповідністю просторових зображень до музичного проведення тем).

Для активізації розумової діяльності студентів створюються проблемні ситуації, у результаті яких узагальнюється, що різновиди мистецтва, вступаючи в різні форми взаємовідношень та взаємовпливів, збагачують і доповнюють художній образ своїми неповторними ознаками, інтенсифікують процес художнього спілкування з мистецтвом, сприяють тим самим удосконаленню процесу емпатійної взаємодії з твором.

ДРУГИЙ (процесуально-операційний) етап розподіляється на два підетапи. Мета першого підталу полягає у набутті студентами досвіду спілкування з мистецькими творами в процесі самостійної творчо-пошукової діяльності. Ефективність педагогічного керівництва забезпечується виконанням творчих завдань за принципом художніх аналогій, спрямованих на емпатійне проникнення в образний зміст мистецьких творів, їхнє творче переживання й осягнення змістової сутності в умовах групових, колективних та індивідуальних занять .

Мета другого підетапу – розвиток здатності до емпатії засобами української музично-поетичної

творчості. Сюди віднесено використання експресивних методів (інсценування, вправи-етюди, творчі завдання, спрямовані на розвиток мистецтва "перевтілення", уяви, фантазії, артистичності, комунікативних умінь). Провідним на даному етапі визначений принцип художнього переведення.

Самостійний підбір художніх творів студентам має принципово творчий характер, оскільки передбачає, насамперед, аналіз змістової сутності твору панівного виду мистецтва та підбір художніх образів інших видів мистецтва, які можуть доповнити й поглибити його розуміння. Перед студентами ставляться дослідницькі завдання: проаналізувати інструментальний (або вокальний) твір у культурно-історичному контексті на основні категорії "Художній стиль епохи", виявити міжхудожні зв'язки, доповнити, порівняти, зіставити художні моделі світу, стилі, творчі методи, висвітлити проблему сприйняття твору, дати методичні рекомендації щодо можливості використання обраного матеріалу в загальноосвітній школі на уроках музики.

Особливо плідним на цьому етапі є формування педагогічної майстерності засобами українського пісенно-ігрового фольклору. У зв'язку з цим студентам надається можливість обрати один з обрядових звичаїв, розкрити його зміст, використати суміжні мистецтва. Розкриваючи драматургію "Вечорниць" із жартівливими народними оповіданнями-небилицями, переказами, легендами, приповідками, прислів'ями, загадками тощо, зимових календарних обрядових дійств, весільних, весняних, студенти знайомляться з національними атрибутами, вбранням, розвиненою гамою кольорів, що відбивається у вишивці, мережках, разках червоного намиста, дівочих вінках з "хрещатим барвінком", "рутою м'ятою", "ромен-зіллям", доповнюють свої розповіді картинами українських живописців. У цих картинах розкривається селянський побут, гумор, своєрідність народних традицій і звичаїв. Студенти демонструють репродукції К.О.Трутовського "Весільний викуп", Ф.Г.Кричевського "Наречена", М.К.Пимоненка "Страсний четвер", О.Новаківського "Коляда", Т.Г.Шевченка "Старости", І.І.Соколова "Ворожіння на вінках", В.А.Тропініна "Портрет молодого українця" та ін. Розповіді підкріплюються уривками з роману С.Скляренка "Святослав", у якому відтворюється обряд колядування язичницької Русі; фольклорними образами повісті М.Стельмаха "Щедрий вечір", у якій описується виконання чумацької пісні "Ой горе тій чайці" чоловічим гуртовим співом.

Ефективним фактором розвитку емоційно-чуттєвої проникливості є інсценізація української музично-поетичної народної творчості. Інсценуючи музичний твір, драматизуючи життєві події та ситуації, що відображаються в пісні, студентам надається можливість у цікавій для них вільній формі створювати людські характери й переживання, настрої та почуття. Художнє уподібнення, момент "перевтілення" наближає їх до глибокого розуміння психіки іншої людини, переживання її стану усією моторикою тіла, вираження внутрішнього світу в пластично-звуковій формі драматизованого дійства. Елементи театралізації дають змогу відчути відтворюваний образ у "собі", пережити та зрозуміти його. Використання елементів акторської майстерності допомагають у встановленні глибинного духовно-реального контакту між словом і підтекстом, між образною сутністю твору і кожною особистістю, яка бере участь у дійстві. Такі драматизовано заняття є не тільки джерелом знань, а, насамперед, засобом удосконалення і розвитку почуттів, співпереживань, взаєморозуміння, духовної єдності студентів на основі того найкращого, що є в них у душі. Саме українська пісенна творчість, характеризуючись простотою змісту й форми, відносною стислістю, процесуальністю, поліфункціональністю, органічною взаємодією різних видів художньої творчості, сприяє вдосконаленню у майбутніх учителів емоційно-почуттєвої культури, оволодінню мовленнєвою культурою, виразністю та образністю висловлювання, артистичністю, навичками контактної взаємодії.

Педагогічна технологія передбачає використання різних за змістом завдань, що спрямовуються на розвиток специфічних ознак емпатії, зокрема здатності до перевтілення та емоційної ідентифікації з художнім образом. Корисними в цьому плані є вправи-етюди, які передбачають відображення певного образу невербальними засобами (жестами, мімікою тощо). Наприклад, такі вправи-етюди, як "Пролісок", "Сум", "Берізка", "Півник" та інші, супроводжуються відповідною музикою (у виконанні студентів), сприяють розвитку артистичних здібностей майбутніх фахівців.

Для розвитку творчого уявлення, емоційно-образного мислення є доцільним використання вправ, які потребують кмітливості, фантазії, ерудованості. Так, вправа "Угадай" складається з таких умов: один студент виходить з аудиторії, у цей час група визначає композитора, художника чи поета або їхні твори. Студент заходить до аудиторії і запитує: "Якби це був композитор?", "Якби це була пісня?", "Якби це була картина?", намагаючись якнайшвидше влучним запитанням відгадати твір або особистість митця. Група, відповідаючи на запитання, називає якості, епітети, прикмети, що характеризують цю людину, образ, персонаж.

Застосування таких вправ сприяє вдосконаленню емоційної сприйнятливості та ідентифікації з художнім образом, розвитку пластичності нервової системи, вмінь керувати власним творчим самопочуттям, набуттю навичок техніки спілкування.

Третій етап – оцінювально-інтерпретаційний – є логічним продовженням перших двох. Важливого значення на цьому етапі набуває оцінювально-інтерпретаційна діяльність студентів.

Цей етап доцільно проводити у формі ігор, що, як свідчить досвід сучасної дидактики, сприяє оптимізації процесу оволодіння знаннями в діяльності, активному формуванню комунікативних умінь.

Особливого значення на цьому етапі набувають навчальні ігри за принципом особистісно рольового підходу, що поступово ускладнюються і наближаються за своїм змістом до реальної педагогічної ситуації, демонструють можливі моделі взаємодії учителя та учня, створюють умови для відпрацювання ситуацій мистецько-педагогічної комунікації. На цьому етапі використовуються такі методи: художньо-орієнтовані, імітаційно-моделювальні, ситуаційно-ділові ігри, мікро викладання.

Цікавою є гра "Задзеркалля", суть якої полягає у тому, що студенти повинні визначити те початкове "зерно", з якого виріс певний образ, виявити настрій, імпульси та почуття, що спонукали автора до такого відображення. Складність завдання полягає у тому, що студенти повинні насамперед осягнути емоційно-образний зміст твору, "пропустити" через себе й відтворити характерні особливості суб'єкта художнього спілкування. Внаслідок такої складної перетворювальної діяльності активізуються всі структурні складові емпатії: художня ерудованість, емоційна проникливість, логічне мислення, асоціативна образність, уява, фантазія, інтуїція тощо.

Плідним є проведення гри "Прес конференція", в якій певна кількість студентів виконує роль видатних представників мистецтва, запрошених з різних епох на "конференцію". "Журналісти" дають питання, які їх цікавлять, стосовно творчості видатних митців.

"Конкурс педагогічних ситуацій", гра "Учитель-учень", "Мікроуроки" спрямовуються на оволодіння студентами основами педагогічної композиції, логікою проведення уроку, вмінням художньо-педагогічного спілкування.

Отже, формування педагогічної майстерності вчителя музики ґрунтується на вдосконаленні інтегрованої професійно значущої особистісної якості – здатності до емпатії, що має трибічну структуру та є об'єднувальною ланкою музичної і педагогічної діяльності вчителя музики. Ефективним засобом удосконалення здатності до емпатії є взаємодія мистецтв, використання якої у процесі аналітико-синтетичної й творчо-перетворювальної діяльності студентів сприяє гармонійному розвитку всіх складових емпатії.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ВАЛЕОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Анатолій Турчак, Людмила Нікітіна

У статті розглядаються проблеми індивідуального підходу до формування здорового способу життя, здоров'я як показника загальної культури особистості.

The problems of individual aspects of developing healthy life style, health as a coefficient of general personal culture are discussed in this article.

Здоров'я як умова свободи життя є складовою системи найважливіших людських цінностей. Прагнення до здорового способу життя – природна та соціальна сутність людини, і виходить воно з потреб, що виробилися в процесі її історичного розвитку. Більш ста років тому М. Добролюбов відзначив, що природно розвинута людина – це, насамперед, цілісна людина. Її цілісність відтворюється не однобічно, а в єдності біосоціальних характеристик: розвинута людина повинна виявити й показати себе як створіння природне й соціальне. Фізична доскональність, моральна чистота й духовне багатство – ось ті якості, гармонійне поєднання яких є основою всебічного розвитку особистості.

Здоров'я – необхідний компонент буття гармонійної особистості. Фізична досконалість – широке поняття. Її не можна розглядати ізольовано від інших якостей особистості. Фізичне, духовне й моральне в людині перебуває у закономірному взаємозв'язку. Кожна з цих суттєвих рис особистості містить у собі елементи загального розвитку. Психотілесна досконаліть у свою чергу внутрішньо пов'язана з морально-вольовими якостями особистості, її духовним світом і здатністю до тривалої високопродуктивної діяльності.

На думку Б.Спінози, здоров'я є найважливішою умовою досконалості людини. Аксіологічна характеристика здоров'я людини виявляється в різноманітних сферах життєдіяльності: в навчанні праці, поведінці. Цінність здоров'я визначається і суттєвим впливом на духовний розвиток людини. Здоров'я є джерелом духовного багатства й формування оптимістичних ідеалів, викликає в особистості зацікавленість до творчості, є необхідною умовою загального культурного розвитку людини. Здоров'я, за словами М. Добролюбова, створює необхідні передумови для вдосконалення "величі духовної діяльності".

Виховання і саморозвиток людини – це, насамперед, цілеспрямований процес, що розкриває її сутність у різноманітній суспільній діяльності, надає змогу створювати нові форми спілкування. Завдяки цьому людина формує і відтворює себе як розвинена особистість. Але формування такої особистості не

може бути ізольованим від її фізичної і духовної досконалості. У зв'язку з цим у теоретичному і ціннісно-нормативному узагальненні проблеми формування всебічно розвиненої людини важлива роль належить природничим та медичним наукам.

Необхідність побудови природничо-наукової теорії фізичного розвитку людини як складової частини її досконалості зумовлена не лише особистими, але й суспільними інтересами. Здоров'я людей – це не лише результат їхніх природних задатків, але й продукт історичного розвитку; закріплення особистого здоров'я – моральний обов'язок і вимоги перед особою та суспільством.

Іноді в критичних ситуаціях людина фактично згорає на роботі. Прикладів цьому можна знайти чимало в історії будь-якої країни та епохи. Але у звичайному житті "робота на видих", що дає часткову тактичну перемогу в досягненні поставленої мети, в подальшому призводить до підриву психічного, а іноді й фізичного здоров'я, перетворює здорову людину у хвору. Людина розраховується за своє здоров'я ігноруванням валеологічними знаннями й здоровим способом життя.

Важливою формою вияву особливостей здоров'я є його органічний зв'язок з красою. Людина не тільки сяє красою, але й сама є її відображенням. Велич і краса людини заключається в її цілях, праці, тому що вона створює суспільство з його матеріальною і духовною культурою. Внутрішня природа здоров'я як відображення краси перебуває у відносній гармонії природних і соціальних якостей особистості, уніфікованості фізичних і духовних можливостей людини, їхньої оптимальної взаємодії та ідеальності (довершеності). Внутрішнє завжди виявляється через зовнішнє, тому естетична суть норми буття – у зовнішній природі організму людини. Краса людського тіла – це стрункa постава й гармонія рухів, витонченість ліній і пропорційність частин, фізична довершеність та пластичність. "Людське тіло, – писав у XIX столітті російський лікар І. Дядьковський, – є найбільш довершеним творінням природи… Тут природа виявляється у всій красі діяльності та величі, тут її мистецтво, що досягло найвищого ступеня довершеності." Природна краса людини – не є щось постійне, раз і назавжди дане. Форми антропологічної гармонії зменшуються зі зміною умов життя, що зумовлюється не стільки біологічними, скільки суспільними факторами. Як не дивно, але норм і навичок здорового способу життя спеціально нікого не навчають, немає ні програм, ані систем навчання здоров'я. Єдине джерело знання в цьому напрямку – приклад батьків та санітарне просвітництво. Здоров'я займає у людини далеко не завжди перше місце, в деяких воно відведено речам та іншим матеріальним благам життя, кар'єрі, успіху.

Що стосується еталона ставлення до здоров'я, то воно має багато модифікацій. Здоров'я – явище виняткова індивідуальне й унікальне. Шлях до нього та формування адекватного ставлення до здорового способу життя теж індивідуальний, унікальний та своєрідний в кожної людини.

Що ж понад усе ціниться серед факторів підтримки здоров'я? Згідно з даними Р. Коротких, провідними факторами населення вважає забезпечення продуктами (90,1%), стан навколишнього середовища (28%), умови праці (15,3%), морально-психологічний клімат у родині (10,3%). У таких орієнтаціях ми вбачаємо розуміння залежності здоров'я від "соціальних умов життя".

Факел життя ми отримуємо не за які-небудь заслуги. Цей несподіваний дарунок природи даний нам як естафета для зміцнення життя. Всі соціальні фактори здійснення життєвих сподівань (здобуття нею освіти, професії, створення власної сім'ї, трудова, в тому числі й фізкультурно-оздоровча діяльність, виховання і самовиховання) сприяють виконанню життєвої місії людиною. Наразі існують й інші соціальні, а також індивідуальні труднощі життя – соціальна патологія, хвороби, нещасні випадки, шкідливі звички, злочинність, гіподинамія тощо. Усі вони послаблюють життя, гасять його факел, гальмують еволюційний розвиток, ведуть людство до виродження, регресу й самознищення.

Філософські основи валеологічної парадигми стають фактором подальшого розвитку і формування індивідуального здоров'я, формувальним універсальним підходом до інтеграції загальнолюдських знань, концепції життєвих сил, індивідуальної і соціальної суб'єктивності людини в усіх основних сферах її життєдіяльності.

Здоров'я людини, тривалість життя залежать від взаємодії двох груп факторів. З одного боку – це рівень життєвого резерву, величина якого залежить від генетичних особливостей, саме тому при народженні люди мають різне здоров'я. З іншого боку – це процеси виснаження і пошкодження структур організму під впливом факторів зовнішнього й внутрішнього середовища. Індивідуальний підхід до профілактики, лікування і оздоровлення неможливий без оцінки здоров'я конкретної людини. Профілактична медицина має широкий набір методів для виявлення і вимірювання факторів ризику. Клінічна медицина досягла великих успіхів у діагностиці та класифікації хвороб з урахуванням поширеності та глибини пошкодження.

Зберігати здоров'я, а значить і красу, необхідно починати задовго до того, як з'являються перші ознаки хвороби. Більшість причин, від яких страждає наше здоров'я, – це гіподинамія, гіпокінезія, шкідливі звички (вживання алкоголю, куріння),нехтування біологічним ритмом, невміння керувати собою, своїми емоціями, промислова й побутова втома, невдале застосування вітамінів, лікувальних препаратів, нераціональне харчування.

У наш час бути культурною людиною – означає не тільки бути освіченою, але й добре розвиненою фізично. Видатний російський критик В. Бєлінський у середині XIX століття зазначив категорично: "Без здоров'я неможливе й щастя". Фізичне виховання дає змогу зберегти здоров'я, стати гарним, підкорити тіло власній волі, бути господарем становища в будь-якій стресовій ситуації, розширити

адаптаційні можливості організму, підвищити імунітет до несприятливих умов зовнішнього середовища. Багато чого залежить від виховання особистості із раннього віку, від ціннісних орієнтацій і валеологічної освіти, здобутої вдома, дитячому садку й школі.

Великий античний філософ Арістотель уважав, що виховання людини – це взаємозв'язок фізичного та естетичного. Здоров'я – це творчість, вогонь, пошук, прагнення йти, а не стояти. Класичні умови розвитку особистості запропонував В. Сухомлинський: "Якщо хочеш бути гарним, працюй до самозабуття, працюй так, щоб ти почував себе творцем, майстром, господарем у будь-якій справі. Працюй так, щоб очі твої виражали одухотворіння великим людським щастям – щастям творчості. Зовнішня влада має свої внутрішні, моральні джерела. Будь-яка творчість накладає відбиток на риси обличчя, робить їх тонкішими, виразними… я б назвав вроду гімнастикою душі – вона випрямляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання".

У сучасних умовах розбудови української державності проблема здоров'я нації, фізичного загартування молоді набуває надзвичайної гостроти. Фізичне виховання є важливим фактором всебічного й гармонійного розвитку особистості, що виступає як соціально значуща діяльність, сприяє формуванню не тільки фізичних, а й особистісних якостей людини таких, як цілеспрямованість, дисциплінованість, життєва активність, патріотизм, соціальна самосвідомість, колективізм, оптимізм тощо. Недооцінка й зневага до фізичного розвитку, здорового способу життя не може не викликати занепокоєння суспільства особливо в сучасних суспільно-економічних умовах, коли розвиток нашої країни багато в чому залежить від адаптації особистості до ринкових відносин.

Стан здоров'я населення сучасної України має тенденцію до погіршення. Це зумовлюється посиленням негативного впливу економічних, екологічних, соціальних та інших факторів. Така ситуація зумовлює науковий пошук способів підвищення ефективності фізичного виховання молоді, індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості занять фізичними вправами, утвердження пріоритетів здорового способу життя кожної особистості. Останнім часом рухова активність учнів знижується, а інтенсивність навчального процесу в школах збільшує рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу дітей. Статистика свідчить, що за час навчання в школі кількість здорових дітей зменшується у 3-4 рази, а до кінця 9-го класу різноманітні відхилення у стані здоров'я має кожний другий учень. На час випуску зі школи значна частина учнів набуває хронічних хвороб: у 10-20% нинішніх школярів — надлишкова вага тіла, в 30-40% — захворювання органів дихання, у 20-40% —порушення постави, в 50% — нервово-психічні відхилення, дефекти зору, у 50-60% - схильність до частих захворювань (Ю.Г.Васін, Д.В.Колесов, І.Ф.Лебідь, Г.А.Лещенко, В.І.Лях та ін.). При цьому шкоди завдає не сама розумова праця під час навчання, а її супутник – позбавлення рухів або обмежений у них спосіб життя. Науково обґрунтована гігієнічна норма рухової активності школярів становить 8-10 годин на тиждень, але при нинішній шкільній системі фізичного виховання її обсяг не перевищує 2-3 години на тиждень. У загальноосвітніх школах навчаються 30-50% учнів з ослабленим здоров'ям, з відхиленнями у фізичному й функціональному розвитку, з порушеннями функцій опорно-рухового апарату тощо. Такі діти мають особливу потребу в заняттях фізичними вправами, спрямованими на зміцнення здоров'я.

Аналіз програми предмета "Основи здоров'я і фізична культура" для загальноосвітніх навчальних закладів та вивчення досвіду свідчать, що вона в цілому зорієнтована на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей учнів. У той же час низький рівень рухової активності школярів, слабкий фізичний розвиток, схильність до частих захворювань, надлишкова маса тіла, порушення постави й нервово-психічні відхилення гальмують їхнє особистісне зростання. Окремі вчителі роблять спроби формування здорового способу життя в учнів з ослабленим здоров'ям, але через слабку теоретичну розробленість проблеми практичні результати цієї роботи здебільшого незначні.

Отже, в сучасних умовах розробка теорії соціально-біологічної цілісності особистості, проблеми її здоров'я і краси потребують подальшого дослідження. Все соціальне в людині реалізовується через її тілесну організацію, яку можна виправити або сформувати. Потенційно кожний має природну красу за рахунок власної індивідуальності. Зовнішня краса повинна спиратися на внутрішні, моральні принципи й переконання. Здоровий спосіб життя – це збереження рівноваги між адаптаційними можливостями людини та середовищем, що постійно змінюється. Дотримання його умов – це стан повного фізичного, душевного й соціального добробуту особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Баранов В. М. За здоровый способ жизни: физкультура против вредных привычек. – К.: Здоров'я, 1988. – 128 с.

2.Глухов В. І. Фізкультура у формуванні здорового способу життя. – К.: Здоров'я, 1989. – 72 с.

3.Довженко А. В. Здоров'я – у вашій волі. - К.: Знання, 1990. – 48 с.

4.Здоровый образ жизни – залог здоровья / Под ред. Ф. Г. Мурзакаева. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1987. - 280 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської молоді.

Нікітіна Людмила Олексіївна – викладач кафедри фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання та спортивно-масова робота.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ПОШУКИ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Алла Фабрика

Стаття присвячена викладенню та обґрунтуванню ідеї щодо можливості й у сучасних умовах необхідності використання мови як ефективного засобу соціалізації.

In this article the possibility and the necessity of using of the language as a effective means of the socialization are accounted and substantiated.

Процес соціалізації в усі часи мав велике значення як для окремого індивіда, так і для суспільства в цілому. І хоча його характер та зміст визначаються цілим рядом факторів і різняться від суспільства до суспільства, від епохи до епохи, та або інша міра його успішності завжди призводила до бажаних або небажаних соціальних наслідків. На рівні індивіда – це або здатність налагоджувати взаємодії з партнерами, вміння реалізовувати свої здібності, або соціальна дезадаптація, маргінальний стан, самотність. На рівні суспільства – прекрасні умови для його нормального функціонування і подальшого прогресивного розвитку або гальмування останнього й навіть повний занепад.

Усвідомлення важливості соціалізації сприяє тому, що приділяється велика увага вивченню цього процесу, а також способів його здійснення, для яких вимогою часу є постійне вдосконалення, оновлення, пошук нових. Ця стаття присвячується викладенню та обґрунтуванню ідеї одного з таких способів, який, на нашу думку, реально здатний підвищити ефективність соціалізації.

Отже, успішна соціалізація сьогодні – не просто поверхове прилучення до норм, правил і формального знання (інформації), які є прийнятими, закріпленими й поширеними у суспільстві, а передусім – до їхньої ціннісно-смислової складової. Саме це допомагає індивідові бути не обмеженою, закомплексованою істотою, наповненою всілякими страхами хтозна-що порушити, а свідомим діячем, який здатний грамотно оцінювати ситуацію, приймати рішення з урахуванням їхньої суспільної корисності й нести за них відповідальність. Тому правомірно сказати, що в основі успішної соціалізації лежить *культивування* індивіда. Підтверджуючи справедливість цього висновку, надамо декілька важливих пояснень.

Таке явище, як культура, є системою значень і цінностей, котра визначає силу й спрямованість людських зусиль. У суспільстві вона втілюється завдяки таким практичним інструментам, як соціальні норми. Соціальними нормами називають зразки поведінки, які приписують, що повинні люди думати (це стосується моральних норм, наприклад: "Не ворогуй на брата твого в серці твоєму…"[13], "Не бажай дружини ближнього твого…" [10]), говорити й робити в конкретних ситуаціях. Вони, звичайно, виконують цілу низку найважливіших функцій у суспільстві, як-то: інтегрують індивідів у групи, а групи – в суспільство; регулюють взаємодію індивідів і соціальних груп; визначають і контролюють ненормативну, девіантну поведінку та ін. Але передусім соціальні норми покликані закріплювати й охороняти цінності – в цьому полягає їхня суть і основна роль. Маючи переважно імперативний характер, соціальні норми забороняють таку поведінку, яка іде в розріз з основними цінностями й визнаними пріоритетами, і заохочують до такої, котра їм відповідає (наприклад, в штаті Індіана ставлення до здоров'я людини як до цінності розкривається у її правах мати добрий настрій і дихати свіжим повітрям і виливається у заборону користуватися протягом двох годин громадським транспортом для тих, хто поїв цибулі). І саме завдяки цьому норми виступають як необхідний матеріал, який формує суспільство. У противному ж разі вони є лише формами закабалення, які обмежують і врешті-решт руйнують творчі сили людини.

Отже, процес ознайомлення з соціальними нормами і їх прийняття, без чого соціалізація була б неповноцінною, має відбуватися паралельно й у тісному зв'язку із засвоєнням цінностей. А це вже царина культури. Тому, на нашу думку, є сенс розглядати як засоби соціалізації залучення до культури і його шляхи. Саме ефективність одного з них і буде предметом нашого аналізу нижче.

Відомо, що важливою складовою частиною культури є мова. Культура втілюється в мові, в ній через особливе бачення світу розкрито її національний характер. І недарма кажуть: "Мова є літопис народу, - словник є історія Культури" [1]. Відповідно до цього, мова повинна виступати й одним з основних інструментів засвоєння культури – культури в цілому, хоча і у певному її етнічному або національному вигляді. Але, по-перше, у тому-то якраз і полягає проблема, що нічого подібного не відбувається, звичайне навчання мові необов'язково призводить, а якщо відверто – не призводить зовсім до засвоєння культури, яка у вигляді ціннісного знання міститься в іноді зовсім простих словах. По-друге, проблема ця не є новою, але реалії сьогодення спонукають до її розв'язання. І, по-третє, розв'язуючи цю проблему, можна досягти добрих результатів у плані виховання високих ідеалів людини. Спробуємо це аргументовано довести.

Коли в ранньому дитинстві людина активно залучається до процесу мовлення, вона водночас проходить і процес об'єктивації. Про надзвичайну важливість цього процесу свідчить сама реакція дитини на нього.

Із спостережень Д.Р.Мейера, "Перед початком двадцять третього місяця у дитини з'явилася манія постійно називати імена предметів так ніби вона

повідомляла іншим їхні імена або привертала нашу увагу до предметів, які вона розглядала. Вона зазвичай дивилася, показуючи пальцем, або клала руку на предмет, виголошувала його ім'я, а потім дивилась на співбесідників" [6, 22].

Такі свідчення досить зацікавили філософа Е.Кассірера. Він уважав, що, вивчаючи імена предметів, дитина не просто доповнює список штучних знаків до свого попереднього пізнання готових емпіричних об'єктів. Вона швидше вчиться створювати розуміння про ці об'єкти, доходити погодження з об'єктивним світом. З цього часу дитина стає на більш міцне підґрунтя. Її нечіткі, невизначені, нестійкі сприйняття та туманні відчуття починають набувати нової форми. Вони, можна сказати, кристалізуються навколо імені як нерухомого центру, фокусу думки. Мова ж, узята як ціле, стає вікном у новий світ. Будь-яке досягнення тут відкриває нове бачення, розширює і збагачує наш конкретний життєвий досвід. Старанність, з якою дитина веде бесіду, і захоплення від неї не виникають з одного тільки бажання вивчити й використовувати імена; вони характеризують пристрасне бажання відкрити і оволодіти об'єктивним світом [6, 22–23].

А, на жаль, дитина в наш час оволодіває мовою лише шляхом формуванням у неї стійкого асоціативного зв'язку між предметом і словом через зорову пам'ять. Наприклад, їй постійно показують корову – живу або картинку з її зображенням – і кажуть: "Корова". Таким же чином тварину можна було б назвати "собакою" або "мавпою". Слово ж "корова" означає "*рогата* тварина", хоча і не виділяє її із класу інших рогатих. Тобто, більшість слів, які вивчають таким чином і якими користуються в подальшому, виявляються позбавленими значення. Саме тому Е.Фромм назвав слова ***"умовними символами"***, вважаючи єдиною причиною того, що певне слово символізує певний предмет, є ***умовна угода*** називати той чи інший предмет саме таким словом. Та не тільки предмет.

Але ж відомо, що маленьким дітям притаманна властивість намагатися називати предмети відповідно до їхніх якостей, які діти вже здатні встановлювати. І вони уперто розкладають названі дорослими слова, ніби намагаючись розшифрувати їх, пізнати таємницю, яку вони приховують.

А коли дитина ледь переступає поріг школи, то стикається ще й з тим, що називається мовною виучкою. У школі раптом робиться зовсім недозволеним усе, що здавалося таким природним для її мовної фантазії. Школа, сім'я та й інші соціальні інститути нормують, вирівнюють мову. Дитячі спроби її реанімувати згасають, ледь засявши. Мова втрачає життєву силу, вона мертвіє, слова, відірвані від ідей, набувають автономності. А будучи дорослими, більшість людей вже навіть і не підозрює, що мова, якою вони користуються, не є живою. З її допомогою, звичайно, можна щось купити, продати та ін., але мислити важко, незручно. Тому й не дивно, що для мислителів, для яких характерними є глибина та чіткість суджень, є нестерпним тягарем такий стан речей.

1914 року носій німецької мови, соціолог Г.Зіммель зазначає, що " в науці (а, на нашу думку, це є справедливим і за її межами) індивіди, які знають та мислять, суцільно й поруч оперують поняттями, істинний сенс та зміст яких ними не усвідомлюється. Ідеї "ходять по руках", як замкнені контейнери, але не розкривають багатства свого внутрішнього змісту" [4].

1920 року М.К.Реріх – людина, яка знала рісійську, англійську та інші мови, пише: "Зізнаємось, що людство вже здичавіло. Немає потреби, що воно ще носить європейський костюм і за звичкою виголошує особливі слова. Але під костюмом дикі наміри, а сенс виголошуваних слів, часто великих, зворушливих, об'єднувальних, уже затемнений. Зникає керівне знання. Люди непомітно звикають до темряви" [11, 59].

А на межі 1941–1942 рр. француз Антуан де Сент-Екзюпері англійською мовою робить висновок, що: "Наш лексикон, здавалося, майже не змінився, але слова, коли ми намагалися ними користуватися, втративши свій реальний сенс, вели нас до нерозв'язуваних протиріч. І ми були змушені закривати очі на ці перешкоди" [12, 145].

Важко зараз сказати, коли почалося це омертвіння, хоча усвідомили й помітили його досить давно. Якщо так, то може виникнути спокуса поставити питання про те, а чи варто щось змінювати і чи є це взагалі проблемою – жили ж якось?

Відповідь перша – змінювати варто. За своїм потенціалом жива мова здатна виконувати функцію, яку можна назвати ***соціалізуюча*** і робити це досить добре. Жива мова, – а саме вона і є важливим елементом культури, – проблематична й допитлива, недовірливо ставиться до легковажності й безапеляційності "здорового глузду", намагається розкрити сутність явищ буття самої людини й зовнішнього світу. Вона наповнена цінностями й змістом, має аксіологічну природу. Така мова тяжіє до вираження цілісності світу й людини як Єдиного. Відчувши або збагнувши цю її рису, не можна не приєднатися до Геракліта, який сказав: "Вислухавши не мою мову, а ось це Слово (Логос), слід визнати: мудрість полягає у тому, щоб знати все як одне" [2, 199]. Для живої мови характерним є вираження динаміки, органіки розвитку світу і людини як потоку, де теперішнє – це є зустріч минулого й майбутнього у творчій дії. Така мова самодостатня, розкриває істинні реалії, вона створюється [7, 56–58].

Оскільки живій мові притаманна цілісність і системність, у ній міститься розв'язання багатьох проблем, знання, вироблені досвідом людей, відповіді на різноманітні питання, то відповідно засвоєння живої мови сприяло б системності, цілісності мислення, формувало б певний світогляд і світосприйняття, могло б давати роз'яснення і поради. Вважаємо за необхідне навести хоча б один яскравий приклад.

Візьмемо слово ***"поцілунок"***. Рано чи пізно всім свідомим батькам доводиться пояснювати своїм дітям, що це таке і як з ним бути. І мова вказує напрямок пошуку необхідної інформації. ***"Цілувати"*** означає ***"робити цілим"***, буквально ***"зцілювати"***. Здорова людина – це ***"ціла"***, не ушкоджена людина (не тільки фізично), про що давно знала й східна, й народна медицина. Сучасна ж, досліджуючи хімічний склад слини людини, доводить, що вона має бактерицидні властивості й здатна, заживлюючи, впливати на рани (на жаль, коли авторка знайомилася з цією інформацію, їй не спадало на думку, що її можна буде використати в працях свого фаху, тому послатися на джерело зараз неможливо, але цей емпіричний факт може бути емпірично ж і підтверджено в разі необхідності). Можна згадати інстинкт домогосподарки, яка, поранивши пальця, тягне його до рота. Або автоматичну реакцію матусі – ***поцілувати*** місце, яке забила її дитинка. Свідчення, які підтверджують цю інформацію знаходимо і в Євангелії:

"Доки Я в світі, Я світло миру.

Сказавши це, Він плюнув на землю, зробив суміш із слини і помазав очі сліпому, цією сумішшю,

І сказав йому: "Піди, вмийся в купальні Сілоам святи", що означає "Посланий". Він пішов, умився і прийшов зрячим" [3].

Поцілунок був і залишається значущим елементом багатьох релігійних і світських ритуалів, які відводять йому належне й важливе місце. Ніхто будь з ким і будь-коли не цілувався. Цю інформацію можна розвинути і доповнити й іншими відомостями. Та вже в такому вигляді вона може бути зразком того, як просто й аргументовано, без зайвих емоцій зорієнтувати молоду людину. Дозволити собі нехтувати таким безцінним скарбом сьогодні неприпустимо.

Відповідь друга – проблема існує. Життя людини є певним циклом, який складається з ряду етапів. Всі етапи мають специфічні завдання (а це пов'язано з особливостями формування свідомості людини і її фізіологією) які підпорядковані загальній меті життя. Кожний наступний етап виходить з попереднього й залежить від того, наскільки вдало було розвязане завдання останнього. Надзвичайної важливості тут набуває дитинство. І виходить, що від початку людина втрачає свій перший шанс ухопитися за живу суть життя, що в подальшому зумовлює і відповідне ставлення до нього. Світ постає позбавленим сенсу, без зв'язків і стосунків, фрагментарним. Усе в ньому саме собою, а, відповідно, робиться небезпечний висновок, що руйнування однієї частини не призведе до руйнування іншої і навіть усього цілого. Все мертве, хоча і рухається, але в чому його значення, що воно таке, чим є у цьому світі – питання на які жива мова відповідає, мертва – ні. Така ситуація не сприяє утворенню священного трепету перед життям, дивуванню його красі й гармонії, поваги до нього.

Проблема існує, і наступним аргументом у спробі довести це є зазначення особливостей тієї мови, якою розмовляє сьогодні переважна більшість людей. Таку мову можна назвати мертвою, бо вона відірвалася від цінностей і знання, поступово згасла й набула наступних характеристик.

По-перше, вона виражає існування світу й людини з позицій т.з. "здорового глузду", сумлінно констатує факти, але уникає протиріч, які їм притаманні.

По-друге, є мовою прагматичною, "речовою", все, що переважає утилітарну корисність речей, структур або процесів для неї є надуманим.

По-третє, такій мові притаманна аналітична орієнтація, фрагментарне сприйняття зовнішнього світу й світу людини, байдужість до їхньої цілісності або її агресивне сприйняття, світ для неї постає як абсурд, і вона дозволяє собі повставати проти його гармонії.

По-четверте, вона тяжіє до статики світу, виражає конформістське ставлення до нього, тобто є мовою стандартів, чергових висловів.

І, по-п'яте, така мова не є результатом творчого процесу, її поняття переймаються, набуваючи утилітарного, протилежного первинному змісту [7, 56 – 58].

Коли мова мертва, то все одно українська вона чи яка інша, вона вносить протиріччя, невідповідність між фактами та явищами життя, боротьбу і конфлікт у думки і вчинки людей. Свою комунікативну функцію навіть у такому вигляді вона виконує, але мова більше, ніж просто засіб комунікації. Вона має прямий зв'язок із свідомістю.

Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет, вивчаючи стан життя, в який поступово потрапило Європейське співтовариство, охарактеризував його як водночас однорідне й отупіле – одне з одним пов'язане. Люди стали нездатними підходити до явищ допитливо й діяльнісно, з готовністю їх досліджувати. Він уважав, що найбільш злісний симптом і результат такого стану виявляє себе в мові. Кожному окремо мова не дозволяє розкрити те, що хотілося б висловити, але вона викриває і поза волею доводить до слуху приховане самопочуття суспільства, яке нею говорить. Він пише: "В цілому мова … нездатна ані відточувати думки, ані розквітчувати почуття. Мова, позбавлена світотіні, позбавлена яскравості й душевного жару, вбога мова, яка бреде навпомацки. Слова – ніби старі мідяки, які забирали і які не мають форми від безконечного блукання по середземноморських шинках. Скільки життів, які не знають себе, вихолощених, приречених на замерзання, вгадується за цим мовним сурогатом!" [9, 198–199].

Так, мова є результатом такого принизливого стану, але для нових поколінь вона – шлях до нього.

В свій час Е. Кассірер досліджував і розкривав роль політичних міфів у досягненні бажаного результату з маніпулювання масами для реалізації інтересів окремих індивідів та груп. Він відзначав, що перший крок, який було зроблено в цьому напрямку, полягав у зміні функцій мови. На його думку, в історії цивілізації слово виконувало дві діаметрально протилежні функції. Їх можна назвати семантичним і магічним використанням слова. І хоча навіть у так

званих примітивних мовах семантична функція ніколи не усувається, магічна функція слова на певному етапі явно почала домінувати над семантичною. Специфіка магічного слова полягає у тому, що воно не описує речі або зв'язки між речами, а прагне виробляти дії і змінювати явища природи. Е.Кассірер пише: "Винайдено нові слова і навіть старі використовуються у незвичному сенсі, бо їхнє значення зазнало глибокої трансформації. Ця зміна значення залежить від того, що ті слова, які раніше вживалися у дискриптивному, логічному або семантичному сенсі, використовуються тепер як магічні слова, покликані викликати досить певні дії і збуджувати досить певні емоції. Наші звичайні слова наділені значенням; але ці, заново створені слова, наділені емоціями й руйнівними пристрастями" [5, 387–388].

Сьогодні, на нашу думку, це судження є повністю справедливим щодо такого явища, як реклама. Масштаби її поширення та доступності визначають і масштаби небезпеки. Через мовні шаблони в свідомість людей втискують вигідні для чийогось гаманця бажання і потреби, а також прагнення негайно їх реалізувати.

У свою чергу, досліджуючи природу одномірного, тобто з обмеженим антиісторичним мисленням, суспільства й одномірної людини, німецький філософ та соціолог Г. Маркузе не міг обійти увагою і їхню мову. Аналіз останньої надав йому право назвати її ***мовою тотального адміністрування***. На його думку, вона виявилася наповненою магічними, авторитарними й ритуальними елементами. Зв'язки, які розкривали етапи процесу пізнання і пізнавальної оцінки, в ній зовсім втрачено. Така мова набула функціонального змісту, в чому виявляється технологічний спосіб міркування. Нею розмовляють уряди й виконавчі органи, політики й військові, менеджери й експерти, лабораторії та машини. "Це слово, яке наказує й організовує, яке визначає вчинки, потребу в товарах і людських уподобаннях. Для його передачі створено мовний стиль, сам синтаксис якого з його ущільненою структурою речення не припускає ніякого "простору", ніякого напруження між частинами речення. Сама лінгвістична форма стає перешкодою до розвитку смислу" [8, 350–351].

Проблеми буття в такій мові взагалі відсутні. На жаль, вона є дуже поширеною сьогодні й виходить уже за межі відведеної від початку для неї сфери професійної діяльності. Через мас-медіа вона входить в будинки людей і спустошує їхню свідомість як потужний торнадо.

Отже, проблема існує. І яким би важким не видавалося б зараз її розв'язання, зачепитися все ж є за що. Деякі люди, яку б мову вони не засвоїли в дитинстві, на певному етапі свого життя починають відкривати її великі таємниці. Це може статися, наприклад, при вивченні іноземної мови: людина здивовано починає порівнювати слова, покликані називати те чи інше явище, й помічає, що в різних мовах зроблено акценти на різних особливостях даного явища. Або коли людина через обставини змушена (чи вважає, що змушена), як кажуть, головою відповідати за кожне своє сказане та написане слово, як-то: вчитель, науковець, суддя, людина наділена владою та ін. Або коли вона відчуває, що пережиті почуття, внутрішній досвід не вдається розкрити відомими їй словами, бо вона знає лише їх приблизний зміст. Або під час читання такої поезії, де в коротенькі фрази вкладено місткі думки, як кажуть японці: "Океан, стиснутий до розмірів акваріуму". Тоді у людей виникає потреба інакше подивитися на мову. І, на щастя, є й такі, хто ще з дитинства зберігає живий інтерес до живого слова. І його необхідно всіляко підтримувати.

Увага до мови – це увага до свідомості людини, до її мислення, від чого прямо залежить успіх її життя в суспільстві й самого суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Аум § 231. // Агни йога. – М.,1992, Т. 4.

2. Гераклит, фр.26 (50ДК). // Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1, М., 1989.

3.Евангелие от Иоанна. Глава 9. Стих 5–7.

4.Зиммель Г. Кризис культуры. – М., 1914.

5.Кассирер Э. Политические мифы. // Реклама: внушение и манипуляция. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2001.

6.Кассирер Э. Эссе о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Вестник Московского университета. – Серия 7. – Философия, 1993, № 1.

7.Левяш И.Я. Культурология: Курс лекций. – Мн.: НТООО «ТетраСистемс», 1998.

8.Маркузе Г. Одномерный человек // Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.

9.Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.

10. Пятая книга Моисеева. Второзаконие. Глава 5. Стих 21.

11. Рерих Н.К. Адамант //Пути благословения. – Рига, 1992.

12. Сент-Экзюпери А. Военный лётчик // Избранное: Пер. с фр. – М.: Издательство «Гудьял-Пресс», 1999.

13. Третья книга Моисеева. Левит. Глава 19. Стих 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фабрика Алла Анатоліївна – кандидат соціологічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія культури, соціологія сім'ї.

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

СУБ'ЄКТИВНА ГОТОВНІСТЬ ШЕСТИРІЧНОЇ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Фадєєва

У статті автор розкриває проблему особистісної готовності шестирічної дитини до шкільних вимог з позиції вікової періодизації.

The author considers the problem of how a personality of a six-year old child is prepared to meet scool requirements from the position of age periodization.

Початок систематичного навчання дітей з шести років, з одного боку, відображає міжнародну тенденцію до зниження віку першокласників, а з другого – передбачає врахування суб'єктивно-психологічних можливостей шестирічних до більш ранньої соціалізації. Навчання дітей сьомого року життя в особистісно-сприятливій атмосфері має спиратися на знання вікових змін у пізнавальній сфері, динаміку морально-ціннісного самоутвердження, сформованість "Я- концепції", наявний інформаційно-предметний базис та досвід творчої діяльності дітей. Успіх у навчанні першокласників пропорційно (прямо чи обернено) залежить від урахування вчителем особливостей кризи семи років, яка підсилюється та загострюється у зв'язку з новим соціальним статусом дитини шести років. Тому актуальності набувають питання про:

- відповідність сучасним освітнім вимогам прийнятої у психолого-педагогічній науці вікової періодизації;
- більш тонку диференціацію індивідуальних відмінностей в особистому зростанні дітей на початку шкільного навчання;
- довгострокове планування навчального процесу, в якому враховувались би позитивна динаміка розвитку школярів на основі даних педагогічних спостережень за навчальними досягненнями та результатів моніторінгу за формуванням навчальної діяльності;
- стратегію управлінських рішень, яка спирається на знання особливостей кризи сьомого року життя та передбачає проведення коригувальних процедур із запобігання труднощам у навчанні шестирічних першокласників.

Анкетування вчителів початкових класів, проведено з розривом у 4 роки, показало зміну ставлення педагогів до проблеми навчання із шести років. Так, 1998 року більше 70% респондентів негативно поставилися до навчання із шести років, а 2002 року цей показник зменшився до 37%. Більшість учителів указувала на необхідність попередньої дошкільної підготовки дітей.

Результати анкети та співбесід із педагогіки дають підстави до складання рейтингу основних параметрів підготовки дітей до школи. На першому місці з великим відривом від інших параметрів перебуває розвиток психологічних процесів (91,2 %), тоді як інші розподілилися так: 2) формування пізнавальних інтересів (50%); 3) фізичний розвиток дитини (44,1%); 4) формування передумов навчальної діяльності (32,4 %); 5) залучення батьків до підготовки дітей до школи (26,5 %); 6) знання дітей з предметів освітнього циклу. У відповідях учителів формуванню пізнавальних мотивів надали увагу 8,8 % опитуваних, а якостей особистості – 5,9 % учителів. Це свідчить про надмірну психологізацію, перевантаження психологічної складової у розумінні вчителями завдань підготовки дитини до шкільного навчання над педагогічною та методологічною.

Серед факторів, що впливають на організацію навчального процесу, вчителі називають індивідуальний підхід (64,7 %), поєднання методів навчання на рівні розвитку творчих здібностей учнів (55,9%), якісні підручники (52,9%), контингент вихованців (38,5 %), тоді як використанню діагностувальних процедур при вступі дитини до школи віддали перевагу 8,8 % педагогів. В адаптації шестирічних першокласників, на думку вчителів, важливе значення має здоров'я дитини, виховання дитини у повній сім'ї, морфофункціональна готовність нервової системи до пізнавальної діяльності, здатність дитини до самоорганізації та свідомої дисципліни, позитивне ставлення до школи. Аналіз результатів анкетування доводить необхідність застосування комплексного підходу, при якому зберігається неперервність розвитку дитини.

Методологічна переорієнтація освіти на особистість не охоплює вивчення етапів її розвитку, особливостей кожного із них та узгодженості із ступенями освіти. Так, Л.С.Виготський наголошує, що "періодизація дитинства відповідно до ступенів виховання та навчання... помилкова" [1, 247], оскільки не ґрунтується на основі знання внутрішнього «неперервного процесу саморуху, що характеризується … виникненням і утворенням нового, якого не було на попередніх етапах" [1, 248]. Розв'язання проблеми періодизації вчений пов'язує із діалектикою розвитку особистості, із процесами неперервних передумов соціального та індивідуального в освітньому просторі дитини. Аналіз соціальної ситуації розвитку дитини, вікових новоутворень, що визначають психологічні та соціальні зміни на певному ступені розвитку, і є основою для періодизації дитинства. П.П.Блонський, К.Гейдебрандт в основу визначення етапів дитинства поклали поняття дентиції та пов'язані з нею фізіологічні передумови організму. С.І.Гессен співвідносить освітні рівні з моральними утвореннями (від беззаконності до ідеалу самозаконності) та розвитком творчості в дітей. Е.Еріксон визначає біполярні тенденції розвитку свідомості дитини в процесах соціальної адаптації дитини про

збереження її цілісності. Ж.Піаже період до семи років називає фазою допонятійного мислення, а після семи – конкретних операцій. О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов ознакою переходу до нової стадії психічного розвитку визначають зміну провідного виду діяльності, оскільки в ній і формуються новоутворення віку. Підходи вчених до періодизації дитинства різні, але наукові дослідження підтверджують існування кризи семи років.

Навчання дітей із шести років збігається з кризовим періодом, а отже, вчитель у конструюванні навчального середовища має враховувати глибинні структурні перебудови особистості. Спостереження за старшими дошкільнятами та учнями початкової школи в освітніх закладах дають змогу висловити судження, пов'язані з кризою семи років. По-перше, можна констатувати у певного контингенту дітей (близько 5–9 % від кількості дітей у класі на початку шкільного навчання) не тільки зниження кризового віку, але й прихованого його перебігу. Детальний аналіз пізнавальної діяльності та поведінки таких дітей показує, що в них високий рівень сформованості особистості, стабільні морально-ціннісні позиції, соціальні у своїй основі уявлення про навколишній світ. Вони впевнені в собі, здатні до самоосвітніх дій, активно поводять у ситуаціях інтелектуальної напруги, емоційно-ціннісного вибору та прийняття нестандартних рішень. Кризові "сплески" в таких дітей виявляються у наполегливості, настійливості в досягненні мети, домаганні реалізувати власний проект запланованого, свідомому наслідуванні нормам поведінки, які вони обирають для себе. Тобто кризові явища в цих дітей мають творчий характер: позитивні зміни переважають над руйнівними. Ця група фізично розвинених дітей, функціонально готових до значних інформаційних навантажень. Вони мають високу працездатність, достатньо розвинені сенсорні системи, ці діти зорієнтовані на активну мозкову діяльність.

У пізнавальній сфері діти керуються як соціальними мотивами (бажанням набути соціальне визнання у мікрогрупі; потребою у спілкування з дорослими та однолітками), так і навчальними (задоволенням інтересу до пізнання; потребою в інтелектуальній активності; потягом до оволодіння новими знаннями). У дітей цієї групи сформовані базисні когнітивні структури, які допомагають виконувати елементарні операційні та операціональні дії. Моторні навички дітей формують паралельно та на основі оптичного аналізу, вербальної аргументації та їхньої координації відповідно до заданого зразка, інструкції дорослого. Довільність пізнавальних процесів забезпечується оформленим світосприйманням в "образі світу", системою усвідомлених прийомів саморегуляції при виконанні навчальних завдань. Вони здатні утримувати мету діяльності, складати програму її досягнення, добирати способи роботи та коригувати правильність виконання проміжних продуктів власного плану. Ці діти, зорієнтовані на успіх у навчанні, готові до виконання завдань за зразком та з елементами творчості (на конструювання нового; на видозміну відомого; на встановлення причинно-наслідкової залежності між явищами, подіями навколишнього середовища; на мислене комбінування).

Другу групу становлять діти сьомого року життя, у яких криза відповідає віку, має спокійний характер, хоч зовні може виявлятися у соматичних реакціях, емоційному та вольовому напруженні, збільшенні часових інтервалів при сприйманні вербальної інструкції, вимоги педагога. У них достатнього рівня розвиненості сенсорна чутливість, пасивний інформаційний фонд, досвід операційної діяльності. У виборі мотивів вони віддають перевагу навчальним, частіше діяльнісно-процесуальним. Перцептивне дослідження предметів, їхніх властивостей вони будують на діях з такими засобами як сенсорні еталони, символічні позначення, моделі, предмети-замінники, та складають серіаційні ряди, невеликі розповіді про об'єкт чи об'єкти дії. Емпіричні узагальнення діти роблять на основі образності в репродуктивному й творчому варіантах. У комунікативних діалогах обирають теми різного плану (побутові, соціальні; реальні, фантастичні; про дорослих, дітей, героїв казок тощо). Рівень розвитку довільності забезпечує регулятивну динаміку та усвідомленість психологічних процесів, поведінкової стратегії дітей. На початку систематичного навчання вони активно залучаються до діяльності, концентруються на виконанні навчальних завдань, виявляють старанність, слухняність, готовність до засвоєння нових знань. Для цих дітей є важливою доброзичлива атмосфера, вони налаштовані на співпрацю у колективі, ними емоційно переживаються власні досягнення. У своїй більшості вони очікують на позитивну оцінку від педагога за виконану роботу, довірливо ставляться до оцінних суджень дорослого.

До наступної, третьої групи, увійшли діти, в яких розвиток особистості проходить нерівномірно, а кризові явища перехідного віку від дошкілля до початкової школи затягується у часі, хоч і не виходять за межі сьомого року життя. До причин дисгармонії у розвитку різних сфер життєдіяльності дитини відносимо недостатній досвід соціальної адаптації на попередньому етапі, відсутність педагогічно правильно організованої підготовки дитини до школи, проблемні стосунки в сім'ї. Такі діти зазнають труднощів в оволодінні навчальною діяльністю: мета усвідомлюється ними частково, змістовна сторона має формальний характер, а операційність не виступає для дитини об'єктом пізнавальних дій. У таких дітей сприймання не має таких властивостей, як вибірковість та диференційованість, їхня увага нестійка, і вони не можуть зосереджуватися на навчальному завданні через низьку працездатність. У них переважає розвиток загальної моторики при незначному реєстрі дрібної моторики, уява репродуктивна, без образності, а в процесах мислення дитина часто повертається до резервних форм (маніпулятивної, наочно-предметної). Такі діти емоційно нестабільні,

схильні до афективних реакцій на фоні низької вольової саморегуляції.

До останньої групи відносимо дітей, у яких криза проходить на восьмому році життя. Ці діти часто мають погане здоров'я, у них можна спостерігати органічні порушення у морфофункціональному розвитку, вади в особистому зростанні, викривлення у пізнавальній сфері ще й незначний досвід соціальних контактів. Такі діти становлять від 2% до 5% від загального числа першокласників і до самостійного подолання кризових станів вони не готові.

У дітей двох останніх груп найбільш яскраво виявляються симптоми кризи: негативізм, упертість, перекірливість. Мотив дитячого негативізму полягає у відмові підкорятися вимогам дорослого незалежно від їхнього змісту. У період кризи потребу в самоутвердженні та соціальному визнанні діти цих груп реалізують у бажанні отримати певну річ ультимативним "Я хочу". Третій симптом у негативній поведінці дитини спрямований проти усталених норм поведінки, звичного способу життя. Такими вчинковими діями діти привертають до себе увагу, показують необхідність у задоволенні потреби в соціальному визнанні, самостійності та самоутвердженні. У колективі дітей поводять себе несміливо, мало спілкуються, замкнені, мовчазні, самотні. Вони дуже чутливі до критичних зауважень інших і реагують на них хворобливо, не виявляють ініціативи, беруться лише за нескладні завдання.

У плануванні навчального процесу педагог має врахувати кризові явища та обирати методи корекції, які полягають у:

- переведенні уваги дитини на нову діяльність, об'єкт пізнання, цікавий матеріал. Це потрібно робити для того, щоб у самоспостереженні дитина не фіксувала й не закріплювала негативні моменти власної поведінки;
- розвивати адекватну поведінку дитини через навчання реально, критично оцінювати результати навчальної діяльності та поведінки;
- формувати самосвідомість дитини на основі позитивної оцінки її діяльності в ситуаціях авансування успіху, розкриття її можливостей у пізнанні навколишньої дійсності, стимулювання до самоаналізу, вчинків та порівняння з еталонами, цінностями;
- доброзичливому ставленні до дитини, терпінні при кризових виявах, уважному ставленні до її суджень, думок, переконань;
- дорослим слід уникати авторитарного стилю у спілкуванні й будувати стосунки, засновані на взаєморозумінні та довірі;
- розробці системи педагогічної роботи, спрямованої на цілісний розвиток особистості, формування внутрішньої соціальної позиції, оволодіння нею соціально значущою діяльністю;
- забезпеченні позитивної динаміки в особистому розвитку дитини на сьомому році життя, оскільки тільки зміни, передумови у самосвідомості дитини слугують показником успішного подолання нею кризи семи років;
- розширенні індивідуального досвіду дитини у навчально-творчій діяльності, спілкуванні, соціальних стосунках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Д.Б.Эльконина.–М., 1984.– т.4.: Детская психология.– 432 с.

2.Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев.–М.: Школа-пресс, 1995.– 448 с.

3.Давыдов В.В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной //Дошкольное воспитание. –1998.– №5.– С.83–86.

4.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: –2-е изд.–М.: Издательство политической литературы, 1977.– 304с.

5.Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии.– 1971.–№4.–С.6–20.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадєєва Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: наступність між дошкільним та початковим навчанням; теорія навчальних посібників для дошкільної освіти; філософія дошкільної освіти.

Стаття надійшла до редакції до редакції 20.11.02.

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Тетяна Фурсенко

У статті аналізуються прогресивні методи музичного виховання дітей у колективних формах художньої діяльності.

In clause the progressive methods of musical education are analyzed children in the collective forms of art activity.

Гуманістичні цінності зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно зорієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін мають бути виховання дітей і молоді з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку, осмисленого визначення своїх можливостей і цілей. Методологічно це має спиратися на принцип природовідповідності та мотиваційно-процесуального забезпечення виховного процесу. Особистісно зорієнтована система освіти й виховання

потребує побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі (спочатку діагностика, а потім засоби впливу на вихованця). Найголовнішими ознаками особистісно зорієнтованого гуманістичного виховання є багатоваріативність методик, уміння організовувати навчання і виховання на різних рівнях складності, утверджувати позитивне ставлення школярів до справжніх цінностей культури, зокрема музичної.

Об'єктивна успішність діяльності школяра, який займається самодіяльною музичною творчістю, – це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства (слухачами, глядачами…). Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значущості виникає у суб'єкта після здолання свого невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення особистості наслідком навчання, фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища, зокрема, явища музичної культури. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх.

Для запровадження зазначеного технологічного підходу нами було відібрано низку провідних методів: 1) формування ситуації успіху; 2) поступової подачі та осягнення музичної інформації (методи "первинної актуалізації" та "проміжного прошарку"); 3) створення проблемних ситуацій, евристичний метод; 4) підвищення інформаційної ємкості занять й інтеграції мистецтв (посилення міжмистецьких зв'язків); 5) удосконалювання організаційних впливів та допоміжних прийомів (а/ створення позитивного емоційного клімату на заняттях; б/ подолання авторитарності педагогічного впливу, створення атмосфери порозуміння; в/ прийом створення "творчого естрадного самопочуття", формування артистизму; г/ прийом "авансу" тощо. Користуючись зазначеними підходами, керівник дитячого колективу, педагог-музикант зможе виконати поставлену перед ним мету – забезпечити здійснення успішних дій учня у процесі занять у музично-виконавському колективі позашкільного закладу. Пропонуємо коротку характеристику кожного із запропонованих методів і прийомів:

Метод формування ситуації успіху надзвичайно важливий для результативності музично-педагогічного процесу. У музичному навчанні й вихованні ситуація успіху може бути реалізована у двох формах: по-перше, при розв'язанні приватних виховних завдань, а по-друге, у кінцевому результаті роботи, як-от, на привселюдних концертних виступах. Надзвичайно велика роль педагога при розв'язанні поставлених виконавчих завдань на занятті в музичному колективі позашкільного закладу. Воно має задавати учню позитивний емоційний заряд: розкривати перед ним нові обрії у галузі музичного мистецтва, підвищувати його впевненість у своїх силах, у можливості подолання труднощів. Якщо ж на занятті має місце безупинне випинання помилок і підкреслення слабких сторін школяра, то це призводить лише до його емоційної і вольової демобілізації. Л. Баренбойм відзначає, що велике значення для учня має установка на важливість переборення труднощів, на віру в свої сили [1]. Він справедливо вважає, що педагог має право на деяку виховну хитрість, коли тимчасово "закриває очі" на невдачі учня, змушує його повірити в успішність власних дій. Подібний акт, відомий у психології як "аванс" (В.Леві), виправдує себе і в подальшій роботі з учасниками колективів художньої самодіяльності. Намагаючись перебороти невдачі у музично-виконавській діяльності, педагог повинен насамперед використовувати найкращі якості учня. І тільки пізніше, коли школяр відчує впевненість у своїх силах, варто звертати увагу, підтягати "слабкі грані" в його музично-естетичній діяльності, бо у противному разі, губиться інтерес до роботи. Далі Л.Баренбойм пропонує у деяких випадках користуватися свого роду "обхідним шляхом", коли робота над тим або іншим музичним матеріалом тимчасово припиняється. Очевидно, вона продовжується на рівні підсвідомості, тому що з часом, коли проходить втома і нейтралізується установка, що закріпилася від тривалої невдачі, на неуспіх, проблемні питання розв'язуються.

Поступова подача й осягнення музичної інформації за методиками "первинної актуалізації" (А.Сохор) та "проміжного прошарку" (В.Дряпіка). Виховання справжніх вартісних орієнтацій учнівської молоді рекомендується розпочинати саме з їхньої реальної смакової установки на жанри молодіжної музики, на кращі її зразки. У педагогічному проекті такий підхід може бути впроваджений методом "первинної актуалізації", спочатку, може, й одного, але непідробного, автентичного, реального інтересу підлітка до тієї чи іншої композиції. А.Н.Сохор образно назвав цей підхід "методикою витягання ланцюга за одне кільце" [6], а за слушною порадою композитора Г.Гладкова: "Треба бути високо компетентним у своєму, можливо, і вузькому інтересі, й ця вузька компетенція може зробити Вас компетентним у музиці взагалі" [Цит. за: 4].

Метод "проміжного прошарку" [2] також має сприяти глибокому й повному усвідомленню учнями широкої палітри музичного мистецтва, складних музичних форм, за певних умов послідовного засвоєння ними музично-художньої інформації з використанням музичного матеріалу "проміжного складу" (напр., музичних адаптацій традиційної музики сучасними рок і джаз виконавцями).

Таким чином, методи "первинної актуалізації" та "проміжного прошарку" грунтуються на положенні, що розвиток глибоко особистісного інтересу молодої людини, кваліфікованого прилучення вихованців хоча б до одного із жанрів, напрямків, стилів музичного мистецтва має сприяти формуванню їхньої різноманітної системи ціннісних ставлень, розвитку більш широкого кола музичних орієнтирів. Адже на підгрунті молодіжної музики за умов професійного підходу до справи мають прорости пагони дійсно

творчої зорієнтованості студентської молоді на зразки високого мистецтва. Активізацію розвитку процесу аксіологічного орієнтавання учнівської молоді в музичній сфері пропонується здійснити в логічній послідовності: "Кращі зразки музичної молодіжної культури – музично-творча активність школярів – кращі зразки музичного мистецтва". Іншими словами, хай вихованець у своїх естетичних переживаннях, почуттях, художньому збагаченні зупиниться на джазових або рок-композиціях, головне, аби йому припали до душі не примітивні їхні образчики, а художньо досконалі й творчо перспективні напрямки, аби чуттєве й усвідомлене ставлення до них не заблокувало б собою все інше широке й високе багатство мистецтва, аби захоплення музикою стало досить глибоким і виразним, сприяло формуванню орієнтацій молоді на кращі зразки музичної культури в усіх жанрах, видах і стильових напрямках.

Створення проблемних ситуацій, евристичний метод. Використання методів проблемного навчання має стати дійовим засобом подолання відчуженості підлітків від культури й музичного мистецтва, зокрема. Вони розвивають мислення, сприяють підвищенню інтересу до художньої творчості, активізують пізнавальний та оцінний процеси. Метод створення проблемних ситуацій допомагає реалізації творчого зачину в музично-педагогічному процесі. Ту ж роль виконують частково-пошукові або евристичні методи. Евристичний метод, історично започаткований Сократом, полягає у пропонуванні учням серії навідних питань і прикладів. Колективний метод розв'язання складних проблем (який дістав назву "мозкового штурму") грунтується на тому, що учасники колективу ставлять авторові ідеї розв'язання навідні запитання з прикладами й контрприкладами.

Створення проблемної ситуації може здійснюватися за допомогою словесного методу й методу показу на інструменті. Проблемна форма словесних пояснень припускає насамперед діалог, бесіду. У процесі художньо-образного, а також виконавчого аналізу музичних творів вихованець відчуває певні труднощі. Педагогу в такій ситуації варто виявити максимум терпіння і наполегливості. За допомогою прийому додаткових навідних питань, указівок допомогти учню самостійно знайти істину. Важливо, щоб у процесі співбесід педагог прагнув максимально активізувати вихованця, стимулюючи в нього прагнення знаходити проблему, задавати проблемні питання. Так, завдяки методу показу на інструменті (через показ варіантів виконання) педагог надає вихованцю можливість самостійно обирати варіанти виконання. Осмислення показу відбувається на основі порівняльного аналізу варіантів, що сприяє розвитку мислення вихованця, а також значною мірою підвищує його загальну активність і самостійність. Бажано, щоб учень при цьому обгрунтовував свій вибір.

Підвищення інформаційної місткості занять й інтеграції мистецтв. Ці важливі для вивчення будь-якого предмета, в тому числі й музичного мистецтва підходи, стосовно завдань музичної педагогіки ще чекають свого докладного вивчення. Так, повідомляючи учню нову для нього інформацію чи то алгоритм розв'язання технічних задач або відомості з галузі теорії й історії музики, педагог повинен знати й дотримуватися міри в подачі тої чи іншої інформації. З одного боку, заняття має бути для дитини цікавим, повинно відкривати для нього нове, спонукати до самостійного поповнення знань, з іншого – надмірна кількість інформації, якщо вона не може бути систематизована школярами і, головне, співвіднесена з їхнім власним "ціннісним світом", – буде лише захаращувати їхню пам'ять і незабаром "зітреться" із свідомості. Індивідуально підходячи до кожного вихованця, окреслюючи "зону його найближчого розвитку", педагог повинен визначити потенційну міру художньої інформації, яку той може засвоїти. Таким чином, метод збільшення інформаційної ємкості заняття своєрідно корелюється принципом доступності й виступає одним із специфічних засобів його реалізації. Цей факт значною мірою враховується у дослідженні Г. Ципіна, який розробив теорію і методику розвивального навчання у фортепіанному класі. Зокрема, він пропонує метод "інтелектуалізації" уроку, що є дійовим засобом розвитку розумових здібностей учня [7]. Метод збільшення інформаційної насиченості уроку використовує насамперед репродуктивні прийоми, а поєднуючись із проблемно-евристичним методом, створює умови для інтенсифікації навчально-виховного процесу в дитячому колективі. Цей метод використовується в запропонованій технології як результативний засіб, що підвищує інтерес до занять, активізує самостійну пізнавальну активність вихованців.

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

Як вихідні посилання для характеристики методологічних основ інтеграції мистецтв, використовується концепція взаємозв'язку між слуховими й зоровими центрами (П.Лазарев), формування звуко-зорового образу (Б.Тєплов, М.Арановський), спроможності синестезій формувати додаткові асоціативні уявлення (В.Гусєв), доцільності розвитку здатності бачення синестезій одних елементів мистецтва через призму інших (Л.Мазель, В.Медушевський, М.Коляденко), доцільності сприйняття полімодальності енергетики синтетичних художніх образів (С.Ейзенштейн). Це створює передумови для формування в учнів потреби в оволодінні культурою в умовах забезпечення колектив-

них форм сприйняття, розширення художньо-комунікативної діяльності за допомогою специфіки мови жанру, виду, стилю мистецтва, що підвищує швидкість перебігу асоціативних процесів і регулює управління процесом формування ціннісних орієнтацій, нагромадження вихованцями художніх вражень [5].

Удосконалювання організаційних впливів та допоміжних прийомів: а) створення позитивного емоційного клімату на заняттях; б) подолання авторитарності педагогічного впливу, створення атмосфери порозуміння; в) прийом створення "творчого естрадного самопочуття", формування артистизму; г) прийом "авансу"; ґ) створення морально-естетичних ситуацій тощо.

Для формування ситуації успіху на занятті має бути створений відповідний емоційний клімат. Педагогічний авторитаризм аж ніяк не сприяє формуванню ціннісних орієнтацій вихованців. Методи співробітництва, що допомагають порозумінню, спільний творчий пошук – ось умови, що активно діють на створення ситуації успіху в розв'язанні цієї проблеми. Перебування в ситуації успіху спрацьовує не тільки на зростання інтересу до занять та активізації пізнавальної діяльності з наступним формуванням самостійних дій учнів, але й справляє позитивний вплив на аксіологічні риси вихованців, активізується (з найменшими витратами енергії) вольове зусилля на подолання труднощів, підвищується працездатність учнів.

Створення моральних ситуацій є одним з основних засобів, що допомагає формуванню в учнів почуття обов'язку, відповідальності. Для мети нашої музично-естетичної діяльності більш актуальним буде поняття "морально-естетичних ситуацій", що є частиною розробленого в загальній педагогіці (О. Богданова, В. Петрова) методу моральних ситуацій. Зіштовхуючись із недисциплінованістю, педагогу необхідно насамперед з'ясувати, які причини цього явища. Так, існують дві категорії учасників музично-виконавських колективів: 1) учні з позитивним ставленням до занять, проте не привчені до раціональної організації музичної діяльності, творчої праці; 2) школярі з негативним ставленням до будь-яких занять (результат тривалого неуспіху в шкільному навчанні) із характерним для них комплексом негативних мотивів (відсутністю почуття обов'язку, відповідальності, недооцінкою значущості музично-виконавських дій, свідомої дисципліни). Для обох категорій характерна відсутність раціональної організації творчої праці. Перші потребують активної допомоги педагога, який формує навички музично-виконавської діяльності. Другі, передусім, потребують формування у них свідомого ставлення до музично-виконавської культури, естетично-творчого виховання. Морально-естетичні ситуації дають змогу сформувати в процесі занять позитивну мотивацію до участі підлітків як у шкільних, так і позашкільних музично-творчих колективах.

Успішний концертний виступ також може бути стимулом для подальшої роботи й слугувати потужним чинником формування ціннісних орієнтацій. Не варто забувати: вихованець, чиї дії у музично-виконавському ансамблі не приносять бажаного результату здебільшого уникає сцени, розуміючи, що погане виконання не варто "виносити на публіку". Тут знову виникає парадокс: щоб добре грати чи співати, треба не боятися сцени, а для цього необхідно добре грати й співати. Педагог повинен виявити мудрість і рекомендувати на сцену підлітка з посильним для рівня його підготовки твором. Після успішного виступу школярі уже можуть взятися за більш складні твори. Крім того, саме поняття "сцени" має бути на перших порах відносним. Це може бути невеличка група учнів при виступі в колективі, потім група педагогів на прослуховуванні, згодом виступ у невеликій аудиторії аматорів музики. У всіх випадках в учнів слід насамперед сформувати бажання виступати.

Особливою проблемою для учня є подолання естрадного хвилювання або створення "творчого естрадного самопочуття" (Л. Баренбойм). Формування його повинно стати спеціальним піклуванням педагога. Для цього, на думку педагогів-музикантів, необхідно: "комплексне застосування методів репертуарного добору, свідомого кінестичного (рухового) відчуття, інтонування музичного матеріалу, психічної саморегуляції" [3]. Успішний виступ на естраді, що, на думку педагогів-музикантів, позитивно впливає на подальшу музично-виконавську діяльність, є ефективним засобом творчого розвитку учня, створює сприятливі умови для формування захопленості, зацікавленості виконавчою діяльністю, слугує важливим засобом активізації ціннісного ставлення до музики.

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

Для формування самостійності необхідна здатність до самоконтролю, а далі – до самоаналізу. Більшість учнів, як завжди, після виконання музичного твору на занятті пасивно чекають від керівника критичних зауважень. Завдання педагога в цьому разі полягає у тому, щоб створити ситуацію, за якою учень буде змушений самостійно аналізувати недоліки щойно виконаного твору. Педагог за допомогою методу наведення допомагає учню самостійно аналізувати власне виконання. Основним ускладненням здебільшого є виділення головних недоліків серед перерахованих самим вихованцем, що пов'язано з особливостями його мислення, уваги, загальним музичним розвитком, відсутністю навичок слухати

себе й одночасно критично оцінювати виконання. Уміння об'єктивно оцінювати й аналізувати власне виконання сприяє самостійності у виборі найбільше раціональних засобів і прийомів творчої роботи. У музичному виконавстві, як і в будь-якій художньо-творчій діяльності, досягнення самостійності свідчить про появу впевненості у своїх силах. Тому формування самостійності є одним з найважливіших виховних завдань.

Для найбільш повної реалізації принципів і методів цієї технології ми аналізуємо й працюємо в специфічній формі музично-виконавчої діяльності, як-от, ансамблеве музикування. Причина актуальності цієї форми роботи в ракурсі розв'язання даної проблеми криється в таких можливостях: 1) робота в дитячому ансамблі сприяє подоланню відчуженості підлітків; 2) гра в ансамблі створює відчуття участі у важливій практичній дії, що допомагає зростанню самооцінки школяра; 3) ансамблева фактура музичних творів найбільше може реалізувати принцип доступності й поступовості в освоєнні художнього матеріалу; 4) гра в ансамблі поліпшує естрадне самопочуття; зміцнює впевненість у собі та власному виборі діяльності; 5) створює на цій основі ситуацію успіху у формуванні художньо-естетичних якостей, зокрема, ціннісних орієнтацій вихованців колективу.

Ще однією формою педагогічного впливу на учасників музично-творчих колективів може стати форма колективно-індивідуальних занять. Така форма широко застосовувалася на музичних заняттях і раніше. До неї звертаються і в даний час, наприклад, при початковому ознайомленні з предметом у музичній школі. Подібна форма занять містить у собі багаті виховні можливості, не до кінця розкриті теоретично й не завжди затребувані практично. В аспекті проблеми, що розглядається, ця форма занять у позашкільних закладах нас може цікавити в силу можливості створення: 1) високого емоційного тонусу занять, що сприяє зростанню артистизму учасників музично-виконавського колективу; 2) підвищення інформаційної ємкості занять; 3) психологічне розкріпачення учасників, що підвищує їхню впевненість у своїх творчих силах; 4) взаємне музично-творче збагачення завдяки створенню атмосфери співтворчості; 5) на основі усього зазначеного сприяє вихованню ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури.

Врахування зазначених педагогічних умов і виховної технології утверджує діалогічне спілкування педагогів і вихованців (підтримку, співчуття, усталення людської гідності, довіри тощо) і зумовлює потребу діалогу як панівної форми спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, моделювання художньо-творчих і педагогічних ситуацій; містить спеціально сконструйовані ситуації вибору музичних цінностей, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки; передбачає оволодіння і застосування викладачем різних варіантів побудови навчально-виховного процесу. Сучасний керівник дитячого музично-творчого колективу має знати не один універсальний, а кілька шляхів, які можуть бути придатними для досягнення мети музичного розвитку вихованців; закладає базові основи культури особистості школяра: моральної, емоційної, розумової, естетичної, художньої, музичної тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Баренбойм Л.А. Путь к музицированию.– Л.–М.: Музыка, 1979.– 231 с.

2.Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник. – Ужгород: "Ліра", 2000.– 228 с.

3.Касимов В.Г. Психолого-педагогические основы формирования сценического самочувствия у учащихся-музыкантов в процессе индивидуальных занятий: Автореф. Дисс. … канд.пед.наук.– М., 1989.– 24 с.

4.Мазур Л.О. Апологія музики // Український освітній журнал, 1994, №2.– С.42–52.

5.Рейзенкинд Т.И. Формировать творческое "Я": семантическая модель в профессиональной подготовке учителя музыки на основе интеграции искусств // Гуманітарні науки. Науково-практичний журнал, № 1/2002.– С.31–38.

6.Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. Статьи и исследования.– М.: Сов.композитор, 1980.– Ч.1.– 295 с.

7.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности.– М.:Музыка, 1994.– 197с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурсенко Тетяна Федорівна – аспірантка Кримського державного гуманітарного інституту.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання підлітків у позанавчальній діяльності.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

РОЗВИТОК ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Тетяна Хоменко

У статті розглядаються проблеми становлення системи проектно-орієнтованого навчання у школах Німеччини в період освітньої реформи 70-х років XX століття. Увага приділяється розгляду основних принципів організації змісту проектно-орієнтованого навчання та умовам її реалізації.

It runs about problems of formation of the system of the project-oriented studying in the schools of Germany during the reform of education in the 70th XX century. The attention is paid to the main principles of content's organization of the project-oriented studying and the conditions of their realization.

На освітню політику ФРН у другій половині 60-х років XX століття все більшого впливу набуває навчально-теоретична педагогіка, положення якої становили теоретичну базу для проведення освітньої реформи. Центральним пунктом реформи став освітній план, прийнятий 1970 року Німецькою освітньою радою, який спонукав до перегляду навчальних програм і планів.

Нові навчальні плани, які виникли в цей період, називалися "куррикулум" і суттєво відрізнялись від традиційних навчальних планів. Основна відмінність полягала в тому, що "куррикулум", по суті, являє собою перелік (каталог) навчальних цілей, у той час як традиційні навчальні плани є переліком тем (фактичного змісту) навчання. Із цього можна зрозуміти, що при навчанні за "куррикуломом" на перший план виходить кореляція "мета навчання-метод навчання" як необхідний компонент освіти, а фактичні знання відіграють підпорядковану роль, тобто "матеріальна" освіта замінюється "формальною". Традиційний "куррикулум" розподілений на етапи, кожен з яких містить цілі навчання та їхнє обґрунтування; список понять, які повинні бути засвоєні учнями; список навчальних засобів; детальні рекомендації по ходу навчання; критерії контролю успішності. Педагоги Німеччини були незадоволені формальним підходом до освіти й доповнили каталог цілей каталогом тем, що повинні вивчатись.

Нова організація навчального змісту, виведення навчальних методів на рівень змісту освіти визначило подальший розвиток системи шкільної освіти ФРН й актуалізувало, насамперед, систему проектного навчання, яке пізніше почали називати проектно-орієнтованим навчанням. Проектно-орієнтоване навчання у школах Німеччини спирається на концепцію Дж. Дьюї, яка має філософське підґрунтя і підпорядкована демократизації школи та суспільства [6]. Ця концепція виникла як критика на "стару школу", в якій учні змушені поводити себе пасивно й не самостійно. У 20-ті роки XX століття педагоги Німеччини Г.Кершенштайнер, К.Хан, О.Хазе перенесли поняття проектного навчання і проекту в школи Німеччини й розвинули їх стосовно до місцевих умов. У кінці 50-х років XX століття, у період панування освітньо-теоретичної педагогіки, навчальні плани вперше рекомендували організовувати проекти для засвоєння навчального змісту учнями. Можна допустити, що свою роль відіграли тенденції повернення до форм і методів, які практикувались до 1933 року, в період реформ-педагогіки. До кінця 60-х років проекти використовувались у обмеженому обсязі, в основному при вивченні предметів суспільно-політичного й технічно-економічного циклу.

У період уведення наукового підходу при організації освітньої системи наприкінці 60-х років проектне навчання було символом "реформи знизу". 1968 року студенти Франкфуртського університету самостійно організували навчання у проектних групах. До студентів приєдналися школярі, які вимагали замінити класно-урочну систему системою проектів.

Прийняття у 70-х роках XX століття "куррикулумів" замість традиційних навчальних планів було вирішальним для подальшого застосування проектного навчання в організації навчального процесу. З одного боку, теорія прагматизму як філософсько-педагогічна основа організації проектного навчання, мала спільні риси з навчально-теоретичною педагогікою, котра впливала на процеси реформи у ФРН, а саме обидві концепції розглядали метод як основну складову навчального процесу. Створення "куррикулума" на основі розуміння методу як центрального компонента змісту освіти дало змогу проектному навчанню розвиватися далі в руслі офіційної реформи.

З іншого боку, близькість до життєвої практики, ефективний спосіб розв'язання проблем, цілісність навчальних ситуацій, самостійність учнів були основними ідеями "реформи знизу", яка вбачала в організації проектів альтернативу авторитарною навчанню. 1970 року "проект" був уведений у навчальні плани, із середини 70-х років він розуміється як перспективний напрямок змін у шкільному навчанні, фактор підтримки у розвитку дитини як суб'єкта навчання. Після 1975 року проектне навчання застосовується у всіх типах шкіл та у всіх предметах [4; 5; 7]. Таким чином, у той час як розвиток офіційної реформи був загальмований, то проектне навчання ставало все вагомішим як центральний пункт "реформи знизу". З цієї причини воно викликало багато дискусій серед педагогів Німеччини. Поняття проектного навчання використовується для позначення різних педагогічних явищ, які виникають у практиці навчання. Останнім часом намітилась тенденція визначати проектне навчання як форму навчання [3, 7; 8, 347]. Визнаючи цей погляд, ми лише обумовимо, що це форма навчання найвищого рівня, який систематизує всі елементи та компоненти навчання. У США ця система функціонує з деякими модифікаціями залежно від особливостей школи. У Німеччині використовуються тільки елементи проектного навчання для виконання окремих педагогічних завдань, зокрема, виховання самостійності, активності, ініціативності, та завдань щодо врахування особливих інтересів учнів у навчанні.

Отже, проектне навчання виконує компенсаторну функцію, тобто слугує для виконання тих педагогічних завдань, розв'язання яких викликає труднощі при навчанні в класно-урочній системі.

Концепція проектного навчання пов'язує політичний, філософський, навчально-психологічний та педагогічний аспекти. Для її обслуговування у практично-навчальній сфері використовується поняття проекту. Поняття проекту часто плутається з поняттям проектного навчання.

Треба зазначити, що проект не є концепцією навчання і не утворює навчальної системи на основі цієї концепції. Дидактична природа проекту належить до категорій, споріднених з фаховим навчальним курсом у традиційному навчанні (наприклад,

курс математики, курс історії). Таким чином, проект як спосіб організації навчального змісту є альтернативою та паралелізмом до навчального фахового курсу, що є основою фахово-орієнтованого традиційного навчання.

Первісно проект означав діяльнісне заняття з предметом вивчення (не навчально-фаховим) упродовж досить тривалого часу, з предметом, який викликає інтерес в учнів та суспільства, який порушує подальші проблеми для ініціювання в учнів процесу набуття досвіду. Протягом свого існування поняття проекту набуває змін. В.Кілпатрик перекладає акцент з орієнтованої на ремісництво роботи на планомірну та цільову діяльність, звільняє при цьому пов'язаність проекту з речовим предметом і відкриває його для застосування у зв'язку із соціальною сферою. Він визначає проект як планомірну діяльність "від усього серця", котра відбувається у соціальному середовищі [9, 178]. Отже, проектом стає кожна діяльність, якщо учні при цьому мають чіткі наміри. Сучасний швейцарський педагог Г.Аеблі розширює рамки проекту до розв'язання будь-якої проблеми: "Хто має мету і ще не бачить, як її можна досягти, має проблему. Хто починає бачити, як її можна розв'язати, має проект" [2, 196].

Проектне навчання в Німеччині сьогодні спирається на теорію інтеріоризації П.Гальперіна та психологію розвитку Ж.Піаже та Г.Аеблі, з яких виходить, що мислення є продуктом діяльності й розуміється як метадіяльність [1]. Виходячи з цих теорій, німецька педагогіка, зокрема навчально-теоретична дидактика П.Хайманна, що стверджує пріоритетність прагматично-динамічних цілей та діяльнісного компонента навчального змісту, трактує проект з позицій практичного навчання, тобто навчання на основі діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід сприяє багатоскладовому кодуванню інформації. Відомо, що ми запам'ятовуємо 20% від того, що чуємо, 30% від того, що бачимо, 80% від того, що ми самі можемо сформулювати, та 90% від того, що ми самі робимо [7, 50]. Використання різних "вхідних каналів" (візуального, аудитивного, тактильного, мовленнєвого) при засвоєнні інформації сприяє запам'ятовуванню. Найменший відсоток інформації запам'ятовується при наданні вербальної інформації, найбільший – при подане реального предмета та дій з ним. Отже, діяльнісний підхід забезпечує засвоєння нередукованого змісту, пріоритет методів навчання над методами викладання, набуття учнем безпосереднього досвіду прямо в процесі навчання. Проектне навчання, елементи якого міцно вкоренилися у всі типи школи Німеччини, є головною можливістю для реалізації теоретичних положень педагогіки Німеччини.

У практиці шкіл Німеччини виникло багато видів проектного навчання, серед яких розрізняють справжні проекти та проектно-орієнтовну роботу. Останнє поняття передбачає, що в такій формі проектного навчання редукуються певні ознаки або якість ознак стає іншою. Так, "справжній" проект передбачає, що його тему й зміст визначають самі учні, в проекті першої редукції за ознакою "вибір теми" вона обирається учнями і вчителем спільно, в проекті другої редукції учні обирають із запропонованих учителем тем. Практикуються також типи проектів, які редуковані не тільки в методичному, але й змістовому плані.

За змістом можуть існувати таки види проектів: проекти суспільно-політичного спрямування (за допомогою них учні можуть вплинути на стан речей поза школою; учні проводять опитування жителів району міста про необхідність переробки відходів та очищення міста й подають відомості в міську адміністрацію або беруть на себе клопоти в міській адміністрації про спорудження світлофора на небезпечному місці), проекти соціального спрямування (учні щось роблять для конкретних людей; ігровий вечір у дитячому будинку, збирають гроші для соціально незабезпечених сімей), проекти внутрішньо шкільного спрямування (за допомогою цих проектів відбуваються зміни в самій школі; учні влаштовують різдвяне свято, прикрашають шкільне приміщення, облаштовують шкільне подвір'я), проекти внутрішньо групового спрямування (їх влаштовує окрема навчальна група для себе; учні вчаться куховарити, шити, майструвати), проекти навчально-дидактичного спрямування (завдяки таким проектам поліпшується якість навчального процесу; учні устатковують міні-друкарню, закладають шкільний сад, самі випускають підручник або книгу).

Очевидно, що проекти останніх типів викликають обмежений суспільний інтерес. Вони є цікавими для учнів лише окремого класу або школи, діяльність у таких проектах не є значущою для широкої громадськості, порушений принцип інтердисциплінарності та принцип проблемної орієнтації – ситуативності.

Треба також зазначити, що проектне навчання часто застосовується разом з навчальним фаховим курсом (уроками), в якому відбувається упорядкування набутих у проектному навчанні знань, а це редукує проектне навчання в організаційному плані. Це практикується через необхідність порівняти чужі результати діяльності з власними знаннями та досвідом, вносити власний досвід у систематичні зв'язки, потребу дотримуватись змісту предметів, визначеного навчальним планом.

Зараз у школах Німеччини проектне навчання використовується для опрацювання навчальних тем. Необхідно відзначити, що організація змісту навчання в українських школах теж має тенденцію до тематичної концентрації згідно із Законом про середню освіту, а вимоги щодо такої організації змісту висувались педагогами ще на початку 90х років XX століття. У німецьких школах, крім того, проектне навчання є одним з факторів забезпечення теоретичної та практичної професійної підготовки в загальноосвітній школі.

Зміст, який опрацьовується в проектах, повинен бути взятим як "шматок" реальності з усіма її зв'язка-

ми. Під час роботи над навчальним матеріалом учні досліджують зв'язки і встановлюють закономірності існування предмета або явища. Питання предметної систематики відступають на другий план. Оскільки життєва реальність не розділена на навчальні предмети, то зміст навчання у проектах є інтердисциплінарним. Різні науки "запитуються", чим вони можуть допомогти при розгляді зв'язків дійсності. Якщо багато навчальних предметів інтегруються в хід проекту, то після свого завершення він може розвиватися у рамках цих предметів. Спірним серед педагогів Німеччини є питання щодо стосунків проектного навчання з життєвою реальністю. Одні з них уважають, що школа й навчання протистоять реальному життю, інші розглядають їх як частину життєвої дійсності. Але вирішальним є те, що проект перетворює життєву реальність у всій її повноті як мережу проблем, тоді як фахові знання вважаються вчителями, котрі використовують проектне навчання в практиці школи, тільки одним з аспектів життєвої дійсності.

Зміст навчання обов'язково організований як проблемне завдання. Тема пов'язується із проблемою, в якій потрібно дослідити структурні зв'язки. Створення проблемного завдання має три етапи: організація проблемної ситуації, прийняття проблеми до розв'язання та оформлення проблемного завдання. Проблемна ситуація виникає тоді, коли учню бракує знань для осмислення матеріалу і він повинен подолати протиріччя між знанням та незнанням. Бажання зробити це призводить до прийняття проблеми до розв'язання. Після формулювання проблеми вона стає проблемним завданням, для розв'язання якого потрібні нові знання, і в процесі його розв'язання учні повинні ці знання здобути й засвоїти.

Проблемна організація теми пов'язує аспекти, які стосуються різних контекстів дійсності, і таким чином навчання уникає штучного відокремлення аспектів проблеми через фахові обмеження. Проблемна ситуація повинна приховувати щось нове й невідоме, показувати учням дефіцит у їхніх знаннях, забезпечувати набуття учнями досвіду, в іншому разі тема непридатна для проектного навчання.

У ході проекту проблема актуалізується, розв'язується, її розв'язання перевіряється у практичній діяльності. Оскільки застосування проектного навчання в школах є реакцією на суспільні стосунки, які швидко змінюються, то в ході його діти вчаться розв'язувати проблеми у зв'язках, котрі не є стабільними, що характерно не для фахової систематичності, а для життєвої дійсності.

Приводом для проекту стають, зазвичай, проблемні запитання учнів, кожне з яких може ініціювати проектну діяльність. Тобто дидактичний проектно-орієнтований процес виходить з конкретних потреб суб'єктів, їхніх навчальних, шкільних та особистих інтересів. Проектна група веде дослідження таких питань, які є цікавими для самих дослідників. На стадії опрацювання проблеми ситуація набуває різних форм для груп та окремих учнів, які беруть участь у проекті, оскільки учасники переносять проблеми в центр своїх інтересів та дій. Зміст проекту повинен мати також суспільну складову. Він уважається важливим для суспільства та передачі іншим людям. Навчальний матеріал проекту повинен мати в собі соціальне ядро.

У проектному навчанні критикується традиційна репрезентація матеріалу як зібрання незалежних один від одного фактів та принципів, котрі спираються на власний базис та організацію. Проектне навчання передбачає, що перелік знань повинен залишатися неповним, бо розвиток людства відбувається настільки швидко, що зміст стає застарілим раніше, ніж потрапляє у школу. При зростанні дистанції між життям та школою у дітей втрачається зв'язок між власним досвідом та матеріалом, предметами, які вона вивчає, школа обмежує можливості для набуття учнем конкретного досвіду. Застосування проектного навчання певним чином нейтралізує цей соціальний фактор і коригує розрив між школою й життям, штучну ізоляцію школи, відокремлення навчання від "природних" життєвих й практичних зв'язків та теоретизацію суспільної практики. З погляду проектного навчання, процес засвоєння навчального матеріалу повинен бути організованим як запланована суспільно допустима діяльність, котра призводить до значущих результатів та робить можливим набуття досвіду, що є важливим як для особи в смислі прогресу в пізнанні, так і для соціальної спільноти в смислі демократизації суспільства. Набуття учнями досвіду розуміється як уміння діяти в демократичному суспільстві, а функція школи як підготовка учнів до життя у демократичних умовах і надання їм можливості "вправлятись у демократії".

Отже, проект організовується на основі реального життєвого завдання з практичним значенням для громадськості і значущим для неї результатом, який можна застосувати практично. Активна розробка проблем учнями підвищує якість їхніх знань. Наявні знання змінюються під впливом нового власного досвіду і по-новому конструюються. Вибір теми проекту відбувається так, щоб конкретна діяльність була пов'язана з практичними діями. У такому разі навчальний процес є засобом здобуття конкретного навчального досвіду, коли методи проектного навчання переносяться на процеси перетворення дійсності. Таким чином, зміст проектного навчання організовується на основі принципів цілісності, релевантності, проблемності, практичною спрямованістю, зв'язку з життєвою реальністю.

Цілі проектного навчання можна поділити на три групи: глобальні, спеціально-дидактичні та конкретні. Глобальні цілі виходять із концепції проектного навчання, започаткованого Дж.Дьюї. Насамперед, це зміни, що відбуваються у духовній сфері людини. Під час того, як людина змінює об'єкт, вона сама змінюється, стає іншою. Другою глобальною метою проектного навчання є здобуття учнями навичок дієздатності в демократичному суспільстві, яке встановлює зв'язки між позашкільним життєвим

досвідом та навчанням у школі, здійснення діяльності поза школою у навчальному процесі, високий рівень самостійності учнів при керуванні власною діяльністю.

До спеціально-дидактичних цілей проектного навчання можна віднести здобуття учнями знань, умінь та навичок у трьох сферах: у фахово-предметній сфері – як здатність опрацьовувати та засвоювати фахові знання і факти; проектне навчання допомагає з огляду на складність та плюративність такого досвіду навчання, створювати зразки та засвоювати категорії, щоб заповнити недостатність інформації та подолати безсистемність реальної дійсності; у робочо-методичній сфері – як здатність самостійно, цілеспрямовано та методично диференційовано розв'язувати проблеми та завдання, перетворювати дійсність; у соціальній сфері – як здатність так організовувати процес роботи, щоб усунути принцип конкуренції на користь спільної діяльності; через проектне навчання у дитини виховується готовність до розв'язання соціальних завдань. Центральна мета проектного навчання (перетворювальне вторгнення у життєву реальність) конкретизується згідно із змістовим компонентом проекту.

Перша постановка мети проекту відбувається тоді, коли учні ще мало знають про його предмет. Із нагромадженням інформації та практичного досвіду, коли стає можливим диференційований погляд на результат, відбувається корекція мети. Як виявляється, у проектному навчанні ставляться нетрадиційні навчальні конкретні цілі – продукти діяльності, виходячи з яких відбувається навчальний процес. Він структурується не в голові вчителя, а організовується, виходячи із спільно бажаного результату. Конкретна мета проекту встановлюється у загальних рисах, як тільки учні згодились на розв'язання проблеми. Щоб провести планомірну й рефлективну діяльність, учасники проекту уточнюють опис мети й таким чином бачать дефіцит інформації, методи роботи й можливі альтернативи.

Такі теми, як "Засоби масової інформації", "Наркотики", "Насильство", "Екологія", "СНІД", "Комп'ютер", виходять за рамки одного предмета й окреслюють складні проблеми, які опрацьовуються в шкільному навчанні. Можливості діяльності при організації проектів практично безмежні. У німецьких школах проектне навчання дає змогу реалізувати ідеї створення шкільного музею, історії міста, регулярного шкільного гуртка, шкільного саду, організації шкільних свят, постановки театральних п'єс, організації класних поїздок. У рамках проектів учні виготовляють музичні інструменти, іграшки, пишуть куховарські книги, розробляють словники для молодших класів, проводять експерименти з фізики та хімії, спостереження за рослинами й тваринами. Об'єктами перетворень стають шкільна дискотека, шкільний будинок для відпочинку, ігровий майданчик, класна кімната, шкільний двір. Учні організовують такі акції, як "Третій світ", "Ми живемо й працюємо, як індіанці (південноафриканці, люди кам'яного віку)", "Іграшки – із сміття", "Інші країни в нашому класі".

Організація проектно-орієнтованого навчання за певними параметрами відрізняється від класно-урочної системи. Основною відмінністю є те, що навчальний зміст викладається і засвоюється не протягом шкільного предметного курсу, а в проектах, коли предметний принцип організації матеріалу поступається місцем надпредметному, редукований фаховий зміст замінюється змістом "шматка" реальності.

Місцем навчання є класні кімнати та позашкільні місця навчання непідготовленого з дидактичного погляду середовища, де учні можуть набути певних видів досвіду. Заняття організовуються з відносно постійною групою учнів (класом або курсом). Учитель-предметник виступає вже не стільки фахівцем у своїй предметній галузі, скільки керівником проектної групи, який спрямовує її навчання до спільно наміченого результату. Різним є ступінь самостійності мисленнєвих процесів і практичних дій у проектному й традиційному навчанні, тобто характер соціального зв'язку "учень–вчитель".

У проектному навчанні, як і в традиційному, вчитель планує свою діяльність стосовно навчального процесу. Але, на відміну від традиційного навчання, з цього етапу він усувається на другий план, надаючи ініціативу учням на всіх ступенях розв'язання проблеми. У традиційному навчанні вчитель безпосередньо керує процесом пошуку правильного розв'язання, висуваючи завдання у готовому вигляді й надаючи в розпорядження учнів точно відібрані й важливі для розв'язання дані, контролює процес правильності роздумів учнів, підтверджує правильність висновків, показує правильне розв'язання У проектному навчанні вчитель спостерігає, робить для себе висновки про стан розв'язання проблеми, але втручається тільки для корекції процесу, не даючи прямих вказівок. Таким чином, маючи на увазі аналогічні цілі розвитку мислення, проектне навчання надає більше можливостей для їхнього досягнення, більший ступінь самостійності у пізнавальній активності учнів та комплексності при засвоєнні необхідних знань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Aebli H. Denken: das Ordnen des Tuns: In 2 Bde. – 2e Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1994.– 702 S.

2.Aebli H. Zwцlf Grundformen des Lehrens. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1994. – 410 s.

3.Bastian J., u.a. (Hg.). Theorie des Projektunterrichts. – Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997. – 260 S.

4.Bastian J., Gudjons H. (Hg). Das Projektbuch. – 4e Aufl. – Hamburg: Bergmann + Helbig, 1994. – 252 S.

5.Bastian J., Gudjons H. (Hg.). Das Projektbuch II. – Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997. – 285 S.

6.Dewey J. Erziehung durch und fьr Erfahrung. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1994. – 346 S.

7.Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992. – 136 S.

8.Hitz D. Neues Schulpdagogisches Wцrterbuch. – Weinheim u. Mьnchen: Juventa, 1995. – 530 S.

9.Kilpatrick W.H. Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pdagogischen ProzeЯ // Dewey J., Kilpatrick W.H. Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis. – Weimar, 1935. – S.161–179.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хоменко Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри німецької філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ – АКТУАЛЬНЕ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Наталія Чернега

У статті йдеться про необхідність врахування індивідуальних особливостей мислення учнів у процесі навчання. Зроблено спробу класифікації, наведено деякі рекомендації стосовно організації навчального процесу.

The article runs about taking into consideration the individual specifications of the thinking prosess of study. In the article some classifications are done, some recommendations are given about organizing the prosess of study.

Сучасна школа покликана розвивати особистість, при цьому вона повинна насамперед визнавати цінність іншої людини, підтримувати її право на вільний розвиток, на реалізацію своїх потенційних можливостей, на прожиття свого власного, а не чужого життя. На жаль, сьогодні ще дуже часто навчання фактично зорієнтоване не на формування в дитини механізму саморозвитку, а на її здатність функціонувати в заданих умовах. Замість уваги до процесів становлення особистості, школа й нині орієнтується на кінцевий результат – оцінку того, наскільки відповідає особистість заданим соціальним нормативам. За цим критерієм оцінюються результати навчання. Але ж метою є не лише засвоєння нормативних зразків, а активне ставлення дитини до цього засвоєння, здатність вибірково ставитись до змісту знань, характеру їхнього використання у діяльності, тобто розумова діяльність учня, яка вбирає у себе своє бачення питання, що йде від індивідуального досвіду взаємодії зі світом. Урахування вікового та індивідуального досвіду дитини та узгодження змісту наукових і життєво доцільних знань є необхідною умовою розвитку мислення учнів.

Активність учня має два джерела: навчально-виховний вплив вчителя та особистий досвід самої дитини. Перше джерело несе в собі готові зразки, правила, принципи дій у тій чи інший ситуації. Вони є обґрунтованими, перевіреними, а отже, правильними й задають нормативну побудову навчально-виховної діяльності. Друге – передбачає індивідуальну взаємодію із навколишнім світом, результати досвіду попереднього навчання і виховання, з яких випливає ставлення до навколишнього світу, подекуди неусвідомлене, несе в собі творчість. Перше джерело є "нерідним" дитині, її внутрішньому світові, її досвіду. І тільки навчившись поважати індивідуальний досвід кожної дитини, залучити його до процесу засвоєння, спиратися на нього й використовувати його, вчитель не знизить самостійність і пізнавальну активність учнів, не загубиться дослідницький інтерес, а набуті знання будуть мати особистісний сенс. Тільки в цьому разі при розв'язанні життєвих проблем учні будуть не просто відтворювати задані зразки, а шукати інші, більш оптимальні варіанти, адекватні їхньому досвіду. Отже, маючи на меті розвиток мислення учнів, учитель повинен дбати не лише про засвоєння дитиною прийомів мислення, але й про те, як буде відбуватися це засвоєння. Для того, щоб цей процес не був формальним, треба зробити його особистісно близьким дитині, а для цього, на нашу думку, необхідно обов'язково враховувати індивідуальні особливості мислення учнів і розширювати свою викладацьку діяльність відповідно до потреб учнів.

Аналіз наукової літератури з цього питання та свій особистий досвід як вчителя математики показав, що своєчасне виявлення індивідуальних особливостей мислення учнів уже на початкових етапах навчання і послідовне їхнє врахування на основі індивідуального підходу сприяють розвитку мислення і дають можливість зробити процес навчання більш ефективним.

Існують різні види класифікації індивідуальних особливостей мислення учнів та у зв'язку з цим особливості організації навчального процесу. Розглянемо деякі з них.

А.В.Белошиста [1] на основі досліджень пропонує будувати індивідуалізацію навчання на основі урахування труднощів у навчанні дітей із слабкою та інертною нервовими системами, а також дітей з підвищеною стомленістю та відволіканням. Дослідник підкреслює необхідність урахування особливостей мислення учнів і вказує, що від індивідуальних особливостей нервової системи залежить процесуальний бік навчальної діяльності. Рухливість або інертність нервових процесів є характерною індивідуальною рисою особистості лю-

дини, і цей параметр із віком, як звичайно, не змінюється. Для роботи з дітьми із слабкою та інертною нервовими системами треба пам'ятати такі особливості.

Діти із слабкою нервовою системою люблять крок за кроком виконувати завдання, діяти за загальними правилами, алгоритмом, шаблоном. Їм притаманне планування діяльності, послідовність, планомірність. Схильність до планування допомагає їм нарощують розумову активність і довго її зберігають. Їм дуже важко швидко проникати до більш глибоких зв'язків навчального матеріалу і, таким чином краще його засвоїти. Самостійну роботу таких учнів рекомендується будувати на основі вміння систематизувати, класифікувати, пошуку системності й зв'язків.

Діти із інертною нервовою системою дуже довго переходити з одного виду діяльності на інший. Але ж вони можуть довгий час працювати й не відволікатися, виконувати одноманітну роботу. Їм також притаманна висока міра самостійності у виконанні завдань. Таки діти працюють повільно, потребують чіткого планування обсягу роботи й необхідності організовувати режим роботи, переведення, перерв відповідно до свого темпу.

І.Я.Каплунович [2] виділяє в учнів п'ять основних підструктур математичного мислення, серед яких завжди існує головна, провідна для кожного окремого учня. Саме ця підструктура визначає характер та основний зміст розумових дій при розв'язанні того чи іншого завдання. У зв'язку з цим, спираючись на результати досліджень, І.Я.Каплунович пропонує вчителям визначати в природних умовах навчального процесу головну підструктуру для кожного учня й одночасно з цим відмічати, які підструктури розвинені дуже слабко. Далі за допомогою спеціально розробленої системи вправ, що ґрунтується на застосуванні насамперед головної підсистеми математичного мислення учня, відбувається формування відсутніх або слабко розвинених підструктур. Такий розвиток відбувається в силу взаємозв'язку та невідокремленості компонентів мислення. У силу недиз'юнктивності мислення і перетину його основних підструктур, розвиток головної підструктури впливає й викликає формування всіх інших підструктур і мислення в цілому. Крім цього, дослідник указує, що провідна підструктура мислення формує у дитини свій особистий спосіб виконання завдання, і вчитель не повинен вимагати від учнів однакового способу, адже дитина обирає саме той спосіб дії, який є ближчим для неї залежно від головної підструктури мислення. Відсутність урахування вчителем індивідуальних особливостей мислення учнів призводить до нав'язування дітям того способу мислення, який є близьким самому вчителю відповідно до його провідної підструктури.

В.І.Решетников [6] звертає увагу на факт виявлення в процесі формування раціональних прийомів розумової діяльності індивідуальних особливостей школярів в оволодінні цими прийомами. Ці особливості виявили себе за ступенем самостійності переносу засвоєних прийомів, за ступенем їхнього усвідомлення, за кількістю і характером допомоги з боку експериментатора, за способами користування при виділенні суттєвих і несуттєвих ознак (розгорнутий чи скорочений спосіб). В.І.Решетников за результатами експериментальних досліджень зробив висновок, що ступінь формування прийомів великою мірою залежить від індивідуальних відмінностей учнів.

На врахування індивідуальних властивостей мислення учнів при організації навчального процесу вказують і дослідження М.Є.Сандомирського, А.Л.Сиротюк та ін., які спираються на теорію функціональної асиметрії півкуль головного мозку [7]. За цією теорією "лівопівкульні" формально-логічні компоненти мислення організовують довільний знаковий матеріал таким чином, що створюється чітко впорядкований однозначно зрозумілий контекст, який є необхідним для успішного спілкування між людьми. З усіх реальних і потенційних зв'язків між предметами та явищами обирає декілька визначених, що не утворюють протиріч і відповідають цьому контексту. Функції "правопівкульних" компонентів мислення – це одномоментне схоплення протилежних із погляду формальної логіки, зв'язків і формування за рахунок цього цілісного та багатозначного контексту. Переваги цієї стратегії мислення виявляють себе у випадках, коли інформація, що засвоюється, є складною, містить внутрішні протиріччя і не може бути зведеною до однозначного контексту. Така правопівкульна стратегія пізнання, що виявляє себе в здатності схоплювати велику кількість зв'язків і варіантів у багатозначному контексті, робить її важливим учасником творчого процесу.

Американський дослідник Р. Стенберг [8] зв'язує улюблений стиль діяльності із головним стилем мислення. Він виділив три функції розуму людини: законодавчу, виконавчу, судову. Перша містить у собі уяву, планування, формулювання і створення, друга – здійснення, третя займається оцінюванням, порівнянням, осудом. У кожної людини (чи то учень, чи то вчитель) одна з функцій домінує. Вчитель є схильним використовувати свій власний головний стиль при викладанні предмета. Вчителі, в яких головним є законодавчий стиль мислення, у навчальному процесі найчастіше використовують прийоми, які потребують створення власних правил або структури, проведення експериментів, творчого підходу до завдань. Учитель із головним виконавчим стилем є схильним до завдань, які мають визначену структуру, чіткого дотримування правил. Завдання на порівняння, аналіз, оцінювання результатів експерименту – приклади судової діяльності. Таким чином, учителі у навчальному процесі обирають прийоми

відповідно до своїх стилів, а учні також схильні обирати навчальну діяльність, спільну з тими стилями, яким віддають перевагу. Інтерес до предмета й улюблений стиль діяльності – різні речі, але ж якщо відповідний предмет викладається постійно із застосуванням стилю мислення, який не відповідає інтересам учня, діяльність, якої будуть вимагати від нього, не буде його захоплювати, і таким чином нехтування головним стилем призведе до відсутності інтересу до самого предмета. Улюблені стилі учнів і вчителів можуть збігатися, а можуть і не збігатися. Тому для активізації навчального процесу вчителям вкрай необхідно знати головним стиль своїх учнів (і свій також). Це не означає, що вчитель повинен повністю замінювати прийоми навчання у відповідності до стилю мислення учня, але має розширити їх до його потреб.

Т.Н.Овчинникова [5] на основі своїх досліджень стверджує, що характер мислення суттєво залежить від специфіки спонукання, від комплексу емоційно вольових властивостей особистості, від самооцінки дитини, типу спілкування, який обирає дитина, й таке інше. Дослідником подані відомості, які характеризують особливості мислення учнів з різними типами цінностності: ціннісністю реально-практичного функціонування, ціннісністю пізнавальної діяльності, а також ціннінстю спілкування і ставлення до себе.

Спробуємо дати свою класифікацію типів мислення учнів, спираючись на свій особистий досвід, не претендуючи на її багатогранність і поклавши в основу процес розв'язання завдань :

1. Учень має рівний темп роботи. Працює впевнено. Такий учень ніби завмирає, вивчаючи завдання. Простежується критичне ставлення до ситуації. Учень цієї групи при знаходженні розв'язку не поспішає хапатися за нього. Підходить до проблеми комплексно. Характерне "входження " в завдання, "повне занурення". Як звичайно, в ці моменти не помічає нічого навколо себе. Саме в цій групі найчастіше трапляються нестандартні підходи, найбільш раціональні розв'язання. Учні цієї групи потребують завдань, спрямованих на розвиток творчості. Їм необхідно пропонувати завдання на побудову складних умовиводів.
2. Працює швидко й впевнено. Повністю розуміє ситуацію. У роботі дотримується однієї тактики. Має схильність робити саме так, як пропонував учитель. Найкраще справляється із схожими завданнями. Можливі елементи новизни, але ж вони стосуються саме тієї галузі, яка була розглянута в класі, тобто учень цієї групи має схильність працювати за відомим йому алгоритмом і робити це не бездумно, а повністю володіти ситуацією. Він ніби бачить завдання через призму відомого алгоритму. Це дає можливість учню виявити всі нюанси в аналогічних ситуаціях і дуже добре з ними справлятися. Але ж при спробі вчителя змінити завдання таким чином, щоб це призвело до зміни алгоритму, учні цієї групи, здебільшого, розгублюються і потребують допомоги. Ми сказали б, що, на відміну від першої групи, де учні "занурюються" в саму задачу, учні другої групи "занурюються" в алгоритм або в схожу ситуації. Їм важко змінити напрямок своєї думки, не вистачає творчого підходу, критичного ставлення до ситуації. Але ж ще раз підкреслимо, що при отриманні завдання, яке повністю відповідає матеріалу, що зараз вивчається, і не потребує значного відхилення від алгоритму, учні цієї групи справляються з ним дуже вдало. На нашу думку, учням цієї групи треба допомогти відійти від шаблону дій. Для розв'язання цієї проблеми можна пропонувати задачі з вкрапленням елементів нестандартних ситуацій, пропонувати так звані "цікаві задачі", заохочувати знаходження різних способів розв'язання, прагнення найбільш раціональних способів. Можна пропонувати завдання на швидку зміну діяльності.
3. Учень працює швидко, але не вдумливо, поверхово. Не володіє ситуацією повною мірою, не бачить цілісну картину. Характерне "хапання" за першу ж ліпшу думку, яку одразу починає розвивати. Якщо вона є неправильною, залишає її. Це призводить до праці "уривками", приблизно в такому циклі:
   - отримання завдання;
   - одразу, ще не встигнувши повністю його зрозуміти, намагається приступити до роботи;
   - вихоплює з умови якісь дані й будує на них свої дії;
   - бачить неправильність своєї ідеї і залишає її;
   - знову "вдивляється" (а не вдумується!) у завдання і знову хапається за першу ж думку (причому працює дуже емоційно, навіть може викрикнути: "А! Знаю!…").

Таким чином, учні цієї групи працюють за допомогою підбору способів розв'язання, які, до речі, намагаються підвести під відомий алгоритм дій. Характерна підвищена емоційність, неохайність, у зошиті багато перекреслено, часто не доведено справу до кінця. Таким учням і підказки вчителя не завжди допомагають, оскільки учні не встигають побачити суть підказки (як і завдання), як уже, схопивши окремі положення, намагаються їх швидше реалізувати. Основна причина невдач таких учнів, на нашу думку, в невмінні зібратися, зосередитися, в намаганні відразу виконати дію, не перевіривши думку. Такі учні потребують вправ на розвиток уваги (таких, наприклад, як знаходження помилки). Робота з ними потребує завдань, в яких треба знайти головне, зрозуміти зміст. Треба намагатися зробити проблемну ситуацію особистісно близькою учню. Усвідомлення проблеми допоможе побачити її в комплексі й полегшити знаходження розв'язку.

4. Учні цієї групи, на відміну від попередньої, дуже довго вивчають завдання. Приступивши до розв'язку, працюють повільно, вдумливо, перевіряючи кожен крок. Часто не встигають за

всіма. З цієї причини майже ніколи не беруть додаткові завдання. Добре справляються із аналогічними завданнями, схильні використовувати алгоритм дій. Відрізняються акуратністю. Вміють добре зосередитися. Такі учні потребують додаткового часу як для виконання завдання, так і для вивчення нової теми. Їм треба пропонувати завдання на самостійне опрацювання з урахуванням потрібного для цього часу.

5. Для учнів цієї групи також є характерним повільний темп роботи, але ж він викликаний іншими особливостями. Учнів цієї групи характеризує невпевненість у діях. Вони сумніваються в кожному своєму кроці. Починають працювати не відразу, дуже довго переходять з одного виду роботи на інший. Потребують підтримки з боку вчителя як у формі підказок, так і чисто психологічної. Не завжди можуть відразу виявити зміст завдання, мислення поверхове, краще працюють за умови поділу завдання на окремі етапи, мають труднощі при побудові довгих логічних ланцюгів, складних умовиводів. Таких учнів треба постійно підтримувати, заохочувати ініціативу. Можна застосовувати роботу в парах з учнями четвертого або ж першого-другого типів.

Треба зазначити, що наведені групи не є сталими. Адже одна дитина за своїм стилем мислення може належати до однієї групи, за особливостями нервової системи – до другої, за улюбленим стилем діяльності – до третьої і так далі, а досвід – взагалі є унікальним, бо формувався в кожного окремо і в різних умовах. Кожна особистість є унікальною та унікальним є комплекс її особливостей. Отже, вчитель має дуже добре знати індивідуальні особливості кожного учня і творчо підходити до процесу навчання. Учителю при виборі методів і прийомів у процесі навчання необхідно враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини, адаптувати завдання до всіх учнів. Індивідуальні особливості зумовлюють глибокі якісні відмінності змісту й структури навчання кожного конкретного учня. Навіть за незначними, на перший погляд, порушеннями навчання школяра може критися глибока якісна своєрідність сприймання й осмислення навчального матеріалу, яка на наступних етапах приведе чи до відчутного поліпшення успішності, чи, навпаки, – до її зниження. Знання й уміння проводити логічні операції є основою розвитку логічного мислення учнів та необхідною для цього умовою. Але ж ця умова не є достатньою, адже треба також враховувати індивідуальні особливості мислення учнів, їхній особистісний досвід. Нехтування цими умовами призводить до формалізації всього процесу навчання. У такому випадку нерідкою є наступна ситуація. Учень, який точно знає алгоритм (подумки розбиваємо на частини, відокремлюємо головне, абстрагуємося, синтезуємо і так далі), добре застосовує його в схожих завданнях, але робить це механічно. За умови такої зміни ситуації, якщо навіть ця зміна буде мінімальною, дитина розгублюється і не може знайти розв'язку. У цьому разі ідеться про просте відтворення за схемою, про формальність процесу. Відхилення від алгоритму, нестандартність ситуації призводить до нездатності застосовувати ті ж самі логічні закони. До такого негативного результату призводить, на нашу думку, те, що логічні закони є чужими дитині, вони не мають для неї особистісної цінності і є формальними. Крім цього, кожен учень має свої особисті способи засвоєння нових знань. При опрацюванні різними учнями одного й того ж самого матеріалу для однаково успішного засвоєння одному з них краще застосовувати словесну форму, іншому – символи, знаки або графічні схеми, тобто для продуктивного виконання одного й того ж завдання різні учні застосовують різні способи та прийоми. Результат роботи учня показує рівень оволодіння ним деяким об'ємом знань, але не дає змоги побачити індивідуальні способи опрацювання матеріалу, які виявляють рівень розумового розвитку школяра, визначають його суб'єктність. Важливо виявити ці способи, застосовуючи різноманітний дидактичний матеріал, який допомагає учню самому обирати особистісно значущі для нього способи навчання. Можливість обирати найбільш раціональні, особистісно значущі способи веде до більш продуктивної праці, до кращого результату засвоєння матеріалу. При такій організації навчального процесу, засвоюючи знання, учень не просто отримує наукову інформацію, а перетворює її на основі свого особистісного досвіду, тобто, як слушно підкреслює І.С.Якіманська, "будує суб'єктну модель пізнання, в яку залучаються не тільки логічні, а й особистісно значущі ознаки об'єктів, котрі вивчаються, що не завжди збігається за змістом"[9, 71]. Кожен учень бачить світ, спираючись на свій суб'єктний досвід. Тому при організації навчання дуже важливо починати не із уведення наукової інформації, а з виявлення цього досвіду учня, його особливостей мислення, уваги, пам'яті, мотивації. Учитель має не просто "вкладати" нові поняття у свідомість учня, а узгоджувати їх з особистісним досвідом, спиратися на нього. Отже, саме урахування індивідуальних особливостей кожної особистості, її досвіду, прагнень, ціннісних орієнтацій повинно, на нашу думку, сприяти розвитку її мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Белошистая А.В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка//Вопросы психологии . – 2001. – №5. – С.116–123.

2.Каплунович И.Я. Гуманизация обучения математике: Некоторые подходы//Педагогика –1999.– №1. – С.44–50.

3.Каплунович И.Я., Петухов Т.А. Пять подструктур математического мышления: Как их выявить и использовать в преподавании// Математика в школе. – 1998. – №5. – С.45–48.

4.Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. – К.: Знання, 1977. – 48с.

5.Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция. – М.: Акад.проект, 2000. – 208с.

6.Решетников В.И. Формирование приемов мышления у школьников. Методическое пособие для студентов и учителей. – Владимир, 1973. – 184с.

7.Сандомирский М.Е. Психологический тип и функциональная асимметрия полушарий мозга: К вопросу о

мозговой асимметрии соционических функций// Соционика, ментология и психология личности. – 2000. – №5. – С.25–28.

8.Стенберг Р. Типи мислення: Шляхи до розуміння способу дії учнів// Рідна школа. – 2001. – №4. – С.75–77.

9.Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников//Вопросы психологии –1994.–№2. – С.67–76.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: особистісно-орієнтоване навчання на уроках математики, розвиток мислення підлітків, індивідуальні особливості мислення учнів.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Ярослав Черньонков

Автор розкриває такі поняття, як спілкування, мислення у системі формування професійної культури.

The author describes such problems as foreign communication, foreign thinking in the system of forming the professional culture.

Розширення та якісні зміни характеру соціально-культурного змісту політики нашої держави та вихід на міжнародну арену, визнання нашої державності більш, ніж стома країнами світу, інтернаціоналізація усіх сфер життя суспільства роблять іноземну мову (ІМ) реально значущою та важливою у практичній та інтелектуальній діяльності людини. Вона стає діяльним фактором соціально-економічного та загальнокультурного процесу суспільства. Це підвищує статус ІМ як загальноосвітньої галузі середньої освіти.

Вивчення ІМ є важливим засобом спілкування між народами, кращого ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, зміцнення міжнародного співробітництва, що є нагальною потребою для молодої держави України.

Аналіз сучасної методичної літератури свідчить, що мета предмета "ІМ" має бути комплексною і містити 5 рівнозначних та взаємопов'язаних аспектів:

1) *навчальний (практичний)* – оволодіти ІМ як засобом міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі);
2) *пізнавальний (загальноосвітній)*, що передбачає збагачення духовного світу особистості, набуття та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, та рідної країни, а саме – про історію, літературу, музику, живопис, звичаї, традиції тощо; про будову ІМ, її систему, характер, особливості, подібність до рідної мови учнів (студентів) і розбіжності з нею;
3) *розвивальний* аспект, що передбачає розвиток мовленнєвих здібностей особистості, а саме – фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладу думок тощо; психічних функцій особистості – різних видів пам'яті (слухової та зорової, оперативної і тривалої), уваги (довільної і мимовільної), уяви, вміння спілкуватися з іншими людьми;
4) *виховний* аспект, що передбачає у процесі навчання ІМ виховання культури спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі; таких рис характеру, як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість [5, 5–8];
5) *професійний* аспект, котрий передбачає оволодіння ІМ як засобом формування професійної культури, розширення знань та навичок, умінь професійного навчання і виховання учнів.

Визначення змісту навчання ІМ досить комплексне: за своєю природою мовлення ситуативне (люди спілкуються у різноманітних ситуаціях). Ученими (Ю.І.Пасов, В.Л.Скалкін, Є.М.Шубін, М.Уест) визначені типові комунікативні ситуації, що за принципом схожості об'єднуються у великі групи під назвою "сфери спілкування". В.Л.Скалкін виділяє 8 сфер спілкування, котрі притаманні будь-якому сучасному мовному колективу:

1) соціально-побутову;
2) сімейну;
3) професійно-трудову;
4) соціально-культурну;
5) сферу громадської діяльності;
6) адміністративно-правову;
7) сферу ігор та захоплень;
8) видовищно-масову [4, 63].

Щоб вільно володіти ІМ та безпомилково орієнтуватися у поданих "сферах спілкування", необхідно знати та вміти використовувати неабияку ґрунтовну лексику. Існує декілька видів лексики: побутова, сімейна, офіційна, документальна, молодіжна та інші. А також існує два типи лексики – це активна та пасивна. Активна лексика – це той вокабуляр (словник), яким людина користується щодня (у спілкуванні на роботі, вдома, з друзями, на вулиці). А от пасивна – це та, яка використовується в разі нагальної потреби, коли людина хоче показати всю красу та чарівність мови, якою вона розмовляє. Розвиваючи й тренуючи свій інтелект та розширюючи базу для спілкування, лексика сприяє цим самим формуванню

професійної культури майбутнього вчителя ІМ, бо спілкування і є професійною культурою.

Вивчивши ІМ, людина «народжується» заново, вже як іноземець. У світі існує багато мов. Усі вони по-своєму чарівні та неповторні. Тому вчителю ІМ потрібно готуватися до вивчення цих мов якомога раніше. Це не є секретом, що в нашій системі освіти (вузи, школи) вивчається максимум 4 різні мови (англійська, німецька, іспанська та французька). А якщо майбутній учитель бажає вивчати арабську чи китайську мови? Тому, на нашу думку, потрібно виробити таку систему, коли у вузах студенти вивчали б англійську (інтернаціональну), а іншу (інші) – за бажанням та вибором. Ще хотілося б наголосити на одному моменті: останнім часом на телебаченні, в пресі, по радіо ми чуємо думки про те, що українська мова дуже мелодійна та милозвучна. За цим параметром вона є другою в світі після італійської. Також ми, українці, можемо сказати, що вона й не дуже важка для вивчення (граматика, лексика, фонетика та й порядок слів у нашій мові аж ніяк не впливає на зміст). Тому ми можемо порівняти її з англійською (де сталий, фіксований порядок слів у реченні: підмет, присудок, другорядні члени речення) та з німецькою (з її зворотними конструкціями). Правила читання у нашій мові досить прості "як бачиш, так і читаєш" (майже так, як і в німецькій), чого не можна сказати про англійську мову. Лексика нашої рідної мови більш схожа до німецької, ніж до англійської. Усе вищесказане дає змогу задуматись нашим міністрам (освіти, культури, закордонних справ) про доцільність створення та розроблення системи, за якою б українська мова вивчалась як іноземна у країнах, народи яких мають бажання робити це. Під час двосторонніх зустрічей та на міжнародних форумах проводити консультації стосовно цього питання, щоб люди інших національностей через красу, милозвучність, мелодійність, чарівність нашої мови могли вивчати побут, звичаї, життя, культуру нашого народу. На жаль, зараз така ситуація, що люди у світі зовсім не чули про нашу країну, а якщо дещо й знають, то за виступами наших самодіяльних колективів та спортсменів на міжнародній арені.

Навчитися іноземного спілкування може будь-хто, в кого є бажання. А ось вивчити мову досконало, з урахуванням усіх параметрів та аспектів може тільки носій мови та вчитель ІМ, який повинен знати її, як свою рідну. Кожен з нас уявляє масштаб окремо взятої мови. Ми маємо на увазі той аспект, що, окрім загальноприйнятого типу мови (мовлення), існують також діалекти, сленги, акценти, табу, евфемізми, а також у кожній країні є своя система освіти та методика навчання. Ми розуміємо, що на території однієї держави люди не можуть усі поголовно говорити однією мовою. На це впливає клімат, територія, історичні процеси та багато інших умов (це свідчить про те, що англієць з графства Кент та Лондонського Сіті (City) можуть не знайти спільної мови; навіть після об'єднання Німеччини існує невеликий мовний бар'єр між мешканцями Східної та Західної частини країни. Звернемося до української мови – жителям майже всієї України буде важко сприймати мову жителя західної частини нашої країни, та і мову, якою говорить наша діаспора, ми можемо в деяких випадках зовсім не розуміти.

Існує ще багато інших умовностей, зокрема те, що є декілька варіантів англійської мови: British English (англійський варіант), American English (американський варіант), Afro-American (варіант, яким говорять афро-американці), Australian & New Zealand (австралійський та новозеландський варіанти).

Структура кожної мови досить складна, і тому наша думка щодо цього – навчитися всієї специфіки ІМ можна тільки в природному середовищі (у спілкуванні з носіями мови). Ми не повинні забувати, що, вивчаючи культуру іншої країни засобами іншомовного спілкування, вчитель ІМ бере участь у культурній і професійній діяльності, поліпшуючи свою професійну ерудицію та професійне спілкування, сприяючи тим самим формуванню його професійної культури.

Вивчення ІМ є позитивно-корисним, якісно впливовим фактором формування професійної культури майбутнього вчителя ІМ. Вище вже згадувалося, що ми розглядаємо ІМ як засіб мислення вчителя ІМ. Процес вивчення ІМ складний та довготривалий: учень, студент вчиться говорити по-іншому, мислити по-іншому, працювати професійно по-іншому. Що ж означає мислити по-іншому? Під час вивчення ІМ у всіх параметрах та сферах майбутній педагог перейма є знання та, інтерпретуючи їх, ретранслює у своєму власному розумінні. Мислити по-іншому – говорити за прийнятими правилами (будувати думки та речення в такій послідовності, як справжні носії мови), жартувати, як вони жартують, розв'язувати проблемні питання з притаманними рисами того чи іншого народу.

Навчаючись на факультеті іноземних мов Кіровоградського педуніверситету імені Володимира Винниченка, більшість свого часу ми мали справу з іноземною мовою, аніж з рідною (специфіка факультету). Були випадки, коли, перекладаючи текст з російської українською, ми перекладали про себе ІМ, а вже потім знаходили еквівалент в українській. Ось це і є доказом того, що ми навчились мислити як іноземці. Мислити по-іншому – означає звертати увагу на ті дрібниці, на які звертають увагу тільки носії мови, а ми, українці, не звернули б на них ніякої уваги. Мислити по-іншому – означає вболівати за ідеали та процеси, які пов'язані з народом, мову якого вивчає майбутній педагог.

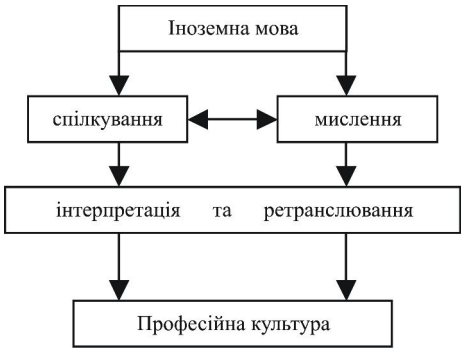
Як же ІМ може впливати на професійну культуру майбутнього вчителя? Вивчаючи ІМ, учитель збагачується знаннями, культурою, мовою того народу, тієї країни, до якої він матиме "належність". Вивчаючи ІМ, він розвиває зорові, слухові, мовленнєві навички, які, можливо, були в нього відсутніми.

Таким чином, враховуючи все вищезазначене, мусимо висловити думку, що, вивчаючи ІМ, майбутній учитель вирівнює, доводить до якоїсь єдиної

шкали або відмітки свою професійну культуру (це означає, що він переймає те, чого в нього не було, та збагачує те, що було не на досить високому рівні).

Ця схема показує, як за допомогою іншомовного спілкування та мислення формується професійна культура майбутнього вчителя ІМ:

Таблиця 1.



Безумовно, ми всі розуміємо важливість впливу іноземних процесів на розвиток нашої державності та усвідомлюємо важливість впливу ІМ на розвиток кожного вчителя. У своєму дослідженні ми намагаємося розкрити специфіку ІМ як засобу спілкування та мислення вчителя ІМ. Також хочемо дослідити вплив ІМ на формування професійної культури майбутнього викладача. Іноземна мова – специфічний навчальний предмет, у якому відбитий національний характер, душа народу, система соціальних відносин, традицій тощо.

Специфіка ІМ вбачається переважно в тому, що вона виступає як засіб, за допомогою якого можна розширити та поглибити фахову підготовку майбутнього вчителя, залучити його природним чином до нових досягнень науки й культури в нашій країні та за її межами, тим самим сприяючи збагаченню культури педагогічного спілкування. Характерні риси предмета "Іноземна мова" дають неабиякі можливості реалізації виховної мети за допомогою специфічних особливостей виховного впливу через зміст навчального матеріалу, методів та засобів 3, 140.

Вище вже було згадано, що мова – душа нації, а вчитель, у процесі педагогічної діяльності творить особистості. Проведемо паралелі між цими двома аспектами:

I. Вивчаючи ІМ, майбутній учитель розкриває і зазирає у душу тієї нації, мову якої він вивчає, створюючи свою "нову душу".	I. Щоб створити особистість, потрібно розкрити свою душу і заглянути в душу тієї особистості, яку ми виховуємо.
духовний аспект	
II. Щоб вивчити ІМ, потрібно знати правила спілкування, читання, граматики, фонетики, знати ґрунтовно лексику.	II. Щоб навчитись впливати на особистість, потрібно вивчити мову спілкування, жестів, міміки.
комунікативний аспект	
III. Щоб вивчити ІМ, потрібно заглибитись у характер мови, звички країни та уподобання народу.	III. Щоб створити особистість, потрібно розібратися та вивчити характер, звички, уподобання тієї людини, яка виховується.
особистісний аспект	
IV. Щоб вивчити ІМ, потрібно вивчити культуру, релігію, історію тієї країни, мову якої ми вивчаємо.	IV. Щоб створити особистість, потрібно навчити її правил етикету та збагатити знаннями про культуру.
культурно-розвивальний аспект	
V. Щоб вивчити ІМ, потрібно багато займатися самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням.	V. Щоб створити особистість, потрібно навчити цю людину вчитися, самоосвіти, самоаналізу.
самоосвітній аспект	

Основним призначенням ІМ як загальноосвітньої галузі – оволодіння учнями спілкуванням однією з іноземних мов: англійською, німецькою, французькою, іспанською, тобто формування комунікативних умінь: говоріння, сприймання на слух, читання та письма 1, 61.

Ми ж убачаємо призначення ІМ в оволодінні як загальною, так і професійною культурою. ІМ сприяє розширенню кругозору, поліпшенню етикету, збагаченню знаннями про різні сфери життєдіяльності іноземців, а також впливає на особистісні якості людини (характер, звички тощо).

Навчивши школярів читати та писати, говорити та слухати іноземною мовою, школа одночасно дає можливість забезпечити їх доступом до інших національних культур, а тим самим до світової культури.

Це допомагає перебороти у вихованні школярів національний культуроцентризм і зробити суттєвий внесок у підвищення рівня гуманітарної освіти учнів.

Роль і місце іноземної мови в системі професійної освіти й культури та її вплив на формування професійної культури дуже значний:

а) освітній плюралізм (якщо людина володіє іноземною мовою, вона спілкується, мислить, розв'язує проблеми, поводить себе, як іноземець), тобто одну й ту ж саму проблему, питання вона може бачити з погляду різних мов та культур, і це приносить свої результати у їхньому розв'язанні;

б) ІМ є елементарним засобом спілкування між людьми різних національностей (так, англійська мова є інтернаціональною і тому її повинна знати кожна людина, котра поважає себе і яка належить до світового суспільства);

в) ІМ розширює кругозір знань про різні країни і все, що з ними пов'язане;

г) ІМ відкриває шляхи для двосторонніх обговорень, обміну досвідом, кадрами, а головне – для участі в міжнародних конференціях з проблем системи

освіти не тільки в нашій країні, а й за кордоном, що є дуже позитивним елементом у роботі вчителя іноземної мови.

Невеличкий підсумок усього вищесказаного: якщо в педагогові перехрещуються різні культури, мови, звички, уподобання людей різних національностей, то це є надзвичайно важливим підґрунтям для формування якісної професійної культури.

У нашому дослідженні ми наводимо матеріали базового рівня вивчення ІМ [1, 61]. Метою вивчення іноземної мови в рамках базового рівня є оволодіння основами іншомовного спілкування, в процесі якого здійснюється виховання, розвиток й освіта особистості. Опанування основ іншомовного спілкування зумовлює досягнення учнями мінімально достатнього рівня володіння комунікативною компетенцією, основу якої становлять комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок, а також країнознавчих знань:

– уміння читати й розуміти неважкі тексти різних жанрів та видів із усвідомленням їхнього змісту;
– уміння усно спілкуватися в стандартних ситуаціях навчально-трудової, побутової та культурної сфер життя;
– уміння в усній формі коротко розповісти про себе, про своє оточення, передавати основний зміст прочитаного;
– уміння розуміти на слух основний зміст неважких текстів;
– уміння письмово оформити й передати елементарну інформацію (лист, анотація, самарі);
– уміння вчитися (працювати з книгою, словником, використовувати переклад).

Виховання відбувається через систему особистісного ставлення до культури. У процесі оволодіння нею зумовлює формування в учнів:

- оціночно-емоційного ставлення до світу;
- позитивного ставлення до ІМ, культури народу, які сприяють розвитку мотивації учіння;
- розуміння важливості вивчення іноземних мов, використання його як засобу спілкування.

Розвиток відбувається у процесі засвоєння досвіду творчо-пошукової діяльності й зумовлює формування у школярів:

- механізму мовної здогадки;
- мовних, інтелектуальних та пізнавальних здібностей;
- ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
- готовність вступати в іншомовне спілкування, до подальшої самоосвіти іноземною мовою.

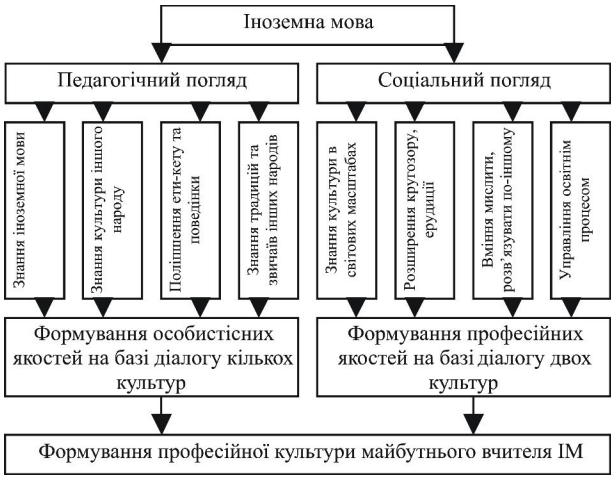
Освіта засобами ІМ зумовлює:

- усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, крізь призму яких може сприйматися дійсність;
- розуміння особливостей свого мислення;
- зіставлення мови, що вивчається, з рідною і залучення школярів до діалогу двох культур (якщо раніше ми використовували цей термін для педагогічної та професійної культур, то зараз він співвідноситься з культурою рідної та іноземної мов);
- знання про культуру, історію, релігію та традиції країни, мова якої вивчається [2, 10].

Враховуючи все вищесказане, можемо показати процес впливу ІМ на професійну культуру та її формування (див. табл. 2).

Звернувши увагу на все вищезазначене, можемо констатувати, що для майбутнього вчителя важливі наполегливість та свідоме залучення до художньо-естетичних цінностей, які широко використовуються у різних сферах спілкування і професійної діяльності. Оволодіння майбутнім учителем високою культурою мислення реалізується передусім на основі підвищення якості своєї успішності та інших видів діяльності. Культура мислення майбутнього педагога характеризується потребою оволодіння методологічного розв'язання складних професійних завдань. Вплив ІМ на формування професійної культури майбутнього викладача дуже важливий. Він відбувається через процес сприймання – інтерпретування – ретрансляції іншомовного спілкування та мислення.

Таблиця 2



БІБЛІОГРАФІЯ

1.Ніколаєва С.Ю. та інші. Про проект програми з англійської мови для університетів (факультет іноземних мов) // Іноземні мови. – 1999. - № 3. – С.61.

2.Проект временного государственного образовательного стандарта по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 5. – С.5–17.

3.Рябушко С.О. Основні показники культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови. // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2000. – Вип.25. – С.139–145.

4.Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1982. – С.61–67.

5.Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. – 1999. - № 3. – С.3–8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черньонков Ярослав Олександрович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження формування професійної культури майбутнього вчителя.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Марина Яковлєва

У статті розглядається проблема викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах та способи удосконалення процесу навчання.

The problem of teaching the foreign language in the high technical educations and the ways of improving the process of studing is observed in the article

В умовах реформування нашого суспільства та вищої школи зросла соціальна роль освіти. Її ефективність та спрямованість зумовлюють перспективи розвитку суспільства. Духовне формування особистості повинно здійснюватись не тільки лише через гуманітарну освіту, а й у процесі діяльності. Гуманітаризація освітньо-виховного процесу в технічному вузі містить формування мовної особистості того, хто навчається, тому що мова є персональним ресурсом особистості. Мова, якою спілкується індивід, часто є сигналом для оточення, його соціальної, професійної належності. Формування мовної професійної культури майбутнього інженера – не мета, але й не формальне доповнення до його загальноосвітньої та спеціальної підготовки. Подібного роду культура є органічним елементом загальної та професійної підготовки випускника технічного вузу, бо до самостійної творчої праці поряд з технічними дисциплінами необхіний весь комплекс загальноосвітніх предметів, враховуючи іноземну мову. Професіоналізм спеціаліста виявляється у вільному оперуванні поняттями й зумовлює розвинуте професійне мовлення, яке не допускає двозначності тлумачень та використання одного і того ж терміна в різних значеннях. Відповідність мовленнєвої поведінки інженера цим вимогам розглядається як сформованість у нього елементів мовної професійної культури. Пізнавальна мотивація зумовлюється насамперед пізнавальними інтересами, яка задовольняє об'єднання деяких дисциплін в інтересах розв'язання того чи іншого завдання. Унікальність вивчення іноземної мови в технічному вузі полягає у тому, що, на відміну від інших навчальних дисциплін, є одночасно метою і засобом навчання (І.А. Зимня), а великому педагогу Я.А. Коменському належить думка про те, що " вивчення мов повинно йти паралельно з вивченням речей …". Коли мова та мовленнєва діяльність супроводжують те, що важливо й цікаво майбутньому спеціалісту, це є підгрунтям для розвитку професійної мовленнєвої компетенції. Високий рівень навчально-пізнавальної діяльності та інтерес до навчання має одне і те ж підґрунтя – зв'язок навчання з життям.

На думку сучасних лінгвістів одним із найсучасніших методів для вдосконалення знань з іноземної мови слугує Інтернет. Мережа Інтернет з його колосальними інформаційними, впливовими дидактичними можливостями здатна надати безцінну допомогу в самостійній пізнавальній діяльності студентів; навчальній діяльності в процесі дистанційних курсів; системі допоміжної освіти.

ЮНЕСКО оголосив нинішнє століття – століттям поліглотів. Це означає, що різні країни прийшли до висновку, що для майбутнього розвитку суспільства, для ефективної діяльності людини в сучасних умовах необхідне знання іноземних мов. Поясняється це дуже просто. Людські суспільства, які належать до різних націй, країн і континентів, перестають бути ізольованими. Нас об'єднує не лише одна планета Земля, але й спільні інтереси виживання на цій планеті, розвиток цивілізації, достойного життя, розвиток культур. Усе це потребує взаємодії, об'єднаних зусиль, взаєморозуміння і співтовариства, а не розмежування. Поява глобальної мережі Інтернет допомагає багато з цих проблем розв'язати по-новому. Для цього необхідно елементарно розуміти один одного, необхідне знання мов, культур інших країн. Ось чому Інтернет сприяє вивченню різних іноземних мов.

Інтернет може ефективно застосовуватись під час навчання іноземної мови в технічному вищому навчальному закладі. Навчання іноземної мови має свою специфіку, яка відрізняється від інших дисциплін. Інтернет – унікальне середовище, де можна знайти інформацію на будь-яку тему як вербальну, так і звукову, можна вступити в контакт з носіями мови, а це необхідно при оволодінні мовою. Перш ніж визначити дидактичні можливості Інтернет при вивченні іноземної мови, необхідно визначити специфіку цього предмета, цілі й завдання. Отже, цілі навчання мови зумовлені тими функціями, які виконує предмет:

– комунікативна функція (формування комунікативної компетенції);
– загальноосвітня функція (формування лінгвістичної компетенції і країнознавчої компетенції);
– виховна функція (формування поваги до інших народів, їхніх традицій);
– розвивальна функція (пов'язана з інтелектуальним розвитком студента) .

Основна мета – формування комунікативної компетенції, а всі інші реалізуються в процесі здійснення основної мети. Комунікативна компетенція у сучасному розумінні передбачає формування здібностей щодо міжкультурної взаємодії. На даний час саме ця мета є найбільш затребуваною студентами вищих навчальних закладів. Навіть якщо подальша спеціалізація випускника технічного закладу не пов'язана із закордонними відрядженнями, контактами із закордонними спеціалістами, користування Інтернет є все більш необхідною умовою отримання інформації для будь-якої спеціальності. Основна інформація у мережі подана англійською мовою. З цією реальністю слід рахуватися. Навчання іноземної мови передбачає різні види мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання, письмо.

В основі формування навичок у будь-якому виді мовленнєвої діяльності лежать слухомоторні навички. Тобто пріоритет у навчанні іноземної мови повинен віддаватись вправам. У цьому основна специфіка предмета й основна важкість викладання, особливо якщо йдеться про формування вміння говорити. Під час занять запропонувати кожному студенту практику в читанні, аудіюванні чи письмі, коли в групах по 10–15 студентів дуже важко, але необхідно. Так, телебачення передає лише інформацію. Специфіка ж навчального предмета (формування комунікативної компетенції) потребує перевагу інтерактивним засобам навчання для індивідуальної чи групової роботи. Важливо зазначити, що вивчення іноземної мови за допомогою Інтернет можливе й після занять. У практиці навчання іноземної мови особливу популярність мають відеозаписи. Але такі засоби навчання повинні чітко виконувати поставлене дидактичне завдання, зумовленого тими дидактичними якостями, які мають ті чи інші засоби навчання. Навчання мовленнєвої діяльності можливе тільки в живому спілкуванні. А для цього потрібен партнер. Комп'ютерна програма, якою б інтерактивною вона не була, може тільки забезпечити квазіспілкування, спілкування з машиною, а не з живою істотою. Виняток становлять комп'ютерні телекомунікації, коли студент вступає у живий діалог з реальним партнером-носієм мови. Крім того, комунікативна компетенція пов'язана з лінгвістичною та країнознавчою компетенцією. Тобто система навчання іноземної мови повинна бути побудована таким чином, щоб студенти мали можливість знайомитись з культурою країн мови, яку вивчають, бути здатним до міжкультурних зв'язків. Тому так важливо при відборі засобів навчання мати на увазі дидактичні засоби та функції кожного із засобів навчання, що відбираються.

Якщо мати на увазі Інтернет, важливо визначитися, для яких цілей можливе користування його ресурсами. Наприклад: для уведення матеріалів мережі до складу уроку, тобто інтеграції в програму навчання для самостійної роботи студентів під час пошуку інформації, для поглибленого вивчення іноземної мови. Різні завдання об'єднані єдиною метою навчання – формування комунікативної компетенції. Під час вдосконалення навичок спілкування є такі можливості Інтернету: підбір усних тем для розвитку розмовної мови, запис виступів носіїв мови, проведення співбесіди з отриманими електронною поштою листів партнерів-студентів, організація дискусії з тієї чи іншої теми, проведення лінгвістичного аналізу повідомлень усних чи письмових носіїв мови, отриманих з Інтернету, використання довідників інформації з бібліотек.

Таким чином, використовуючи Інтернет, ми можемо ефективно розв'язувати дидактичні завдання з формування навичок і вмінь спілкування, читання, говоріння чи аудіювання. Ми можемо назвати такі дидактичні завдання: формування та вдосконалення навичок читання, формування та вдосконалення навичок аудіювання, вдосконалення навичок діалогічного чи монологічного висловлювання, вдосконалення навичок писемного мовлення, розширення активного та пасивного словника, набуття культурологічних знань, формування елементів глобального мислення (діалог культур), формування культури спілкування.

Крім Інтернету, доцільним є введення одного з найсучасніших методів вивчення іноземної мови в межах комп'ютерної технології у ВНЗ – електронний підручник.

Електронний підручник – це підручник нового типу, за допомогою якого комп'ютерні технології уможливлюють нам ставити та розв'язувати завдання створення підручників нового типу. Електронним підручником називається новий засіб вивчення іноземної мови на комп'ютерному диску, який зберігає та пропонує аудіо-відео, текстову та графічну інформацію. Електронний підручник розрахований на самостійну роботу студента з комп'ютером в інтерактивному режимі, тобто за допомогою різного роду систем меню, функціональних клавіш, багатовіконного інтерфейса. Студент може знайомитись з навчальною аудіовізуальною інформацією у тій формі, послідовності, темпі і з тією глибиною, яка йому підходить. Електронний підручник розрахований на "занурення" студента в той чи інший світ. Це занурення, вивчення та осягнення, у цьому разі іншомовної дійсності, досягається завдяки використанню різних видів наочності. Електронний підручник змінює як характер носія, характер запропонованої інформації, так і засоби та характер впливу. Якщо традиційний підручник розрахований здебільшого на поурочне, лінійне вивчення навчального матеріалу, то електронний підручник зумовлює багато-

варіантний вхід у систему, який вивчає варіативну послідовність вивчення навчального матеріалу, стимулює особисту пізнавальну активність. Під комп'ютерним підручником розуміється програмний витвір, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс чи його великий розділ. Цим і відрізняється він від навчального комп'ютерного курсу чи посібника, який розв'язує завдання навчання. Мовленнєві ситуації забезпечуються інформаційною підтримкою на базі банків даних та інформаційно-пошукових систем.

За допомогою електронного підручника можуть по-новому бути розв'язані такі проблеми навчання, як індивідуалізація, мотивація та інші. В електронному підручнику індивідуалізація здійснюється не тільки за рахунок різних засобів запропонованої інформації, але й завдяки різним засобам індивідуального пошуку навчального матеріалу (наприклад, подорож по країні мови, що вивчається). Електронний підручник виконує і функції репетитора, який допомагає кожному студенту знайти свій найзручніший спосіб вивчення іноземної мови на основі таких методів навчання, як презентація ситуації, пояснення і коментування, а також організація тренування і вживання навчального матеріалу в мовленні. Реалізуються принципи як засвоєння навчального матеріалу на основі контакту з модельованим середовищем, так і оволодіння ним через пояснення і тренування.

У комп'ютерному підручнику реалізуються також основні принципи проблемного навчання. Це здійснюється постановкою проблемних завдань (знайти, зрозуміти, дізнатись, висловити думку та ін.), пошуку та орієнтиру в засобах розв'язання комунікативних завдань. Перспективність такого підходу пояснюється тим, що когнітивні методики відіграють усе більшу роль у вивченні мови. Керування навчальною діяльністю за допомогою електронного підручника реалізується в напрямку від репродуктивних до продуктивних умінь.

Найголовніше при оволодінні навичками мовленнєвої діяльності є те, що комп'ютерна програма демонструє зразки мовленнєвої поведінки носіїв мови й забезпечує їхню репродукцію студентам, що є немаловажливим фактором. Продуктивні вміння найбільш адекватно реалізуються тільки в міжособисній комунікації.

Основним навчальним матеріалом для засвоєння в електронному підручнику поряд з друкованим текстом є відеозапис і фонограма, які показують типову ситуацію спілкування. Уведення відеоматеріалів у підручник неможливо не визнати комунікативно важливим явищем, яке дає змогу здійснити перехід від навчання мови за друкованими джерелами до вивчення мовлення за аудіовізуальними матеріалами і реалізувати тим самим загальнодидактичний принцип навчання видів мовленнєвої діяльності (передусім висловлювання та сприймання) за допомогою адекватної навчальної діяльності, що є особливо актуальним в умовах викладання іноземної мови поза середовищем її носія.

При створенні електронного підручника існують етапи, котрі традиційно властиві при створенні будь-якого підручника іноземної мови, наприклад, відбір навчального матеріалу (середовище спілкування, теми та ситуації, мовленнєві дії, лексико-граматичний матеріал), а також і специфічні – моделювання та організація діалогу з комп'ютером, побудова архітектури середовища, в якому навчають, потік інформації. Необхідно розв'язувати нові методичні завдання (формування банків даних, їхню взаємодію), а також традиційні – засоби формування комунікативної компетенції, відбір та організація навчального матеріалу та ін.

Комп'ютерні технології зумовлюють організацію умінь, які становлять зміст комунікативної компетенції, специфічну форму банків даних. В електронному підручнику банки даних виступають як інформаційна основа, що забезпечує надання і засвоєння мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих зразків.

Ці банки даних підручника створені у вигляді: банків даних комунікативних завдань, банків мовленнєвих мінімумів, одиниць спілкування, банків даних формальних елементів мови (лексико-граматична база); банків:

а) друкованих текстів (монологічного чи діалогічного характеру), б) відеосюжетів, в) малюнків, таблиць, схем та ін.

Кожна одиниця тієї чи іншої бази даних описується за допомогою набору ознак, характеристик, що дає можливість інформаційно-пошуковій системі переходити від однієї одиниці тієї чи іншої бази до іншої (наприклад, комунікативне завдання – середовище спілкування – мовний матеріал). Спеціальні програмні засоби організовуються на базі запитів, презентації та тренування.

Тренувальна частина забезпечує виконання вправ різного характеру. Наприклад складання тексту з різних елементів, перегляд без звуку, прослуховування без візуального ряду та ін; деякі методичні завдань, які розв'язуються в ході самостійного вивчення мови, можуть бути поставлені та розв'язані тільки в електронному підручнику: навчання на базі аудіовізуальної інформації, забезпечення розуміння усного мовлення, яке звучить у нормальному темпі, інтонаційно маркерованим способом демонстрації за допомогою відео-ситуацій спілкування; моделювання штучного мовленнєвого середовища раніше запрограмованої структури, в якій існує спілкування та адаптація до неї; керування процесом навчання створенням проблемних ситуацій за допомогою відеоряда й запропонування умов та засобів їхнього розв'язання; уведення в процес спонтанного висловлювання, розв'язання мовленнєвих задач.

Електронний підручник із записом інформації на диску переносить акцент на навчання методом відкриття: дивись, мандруй, пізнавай, запам'ятовуй, розумій, говори.

В інтерактивній комп'ютерній системі ставиться комунікативне завдання і пропонуються різні засоби його розв'язання, що й не уможливлює здійснення аналізу відповіді. У системі електронного підручника, поряд з тренуванням та аналізом помилок, діє такий принцип навчання: візуально уявна комунікативна ситуація – уведення в неї за допомогою, наприклад, вибору варіантів діалогу – досягнення результату чи ні (розуміння перевіряється вибором відповідної репліки, записом аудіотексту і порівняння з еталоном, комбінування елементів діалогу залежно від ситуації). Як фактори, що забезпечують формування комунікативної компетенції, використовуються: закріплення блоків отриманої інформації; багаторівневість сприйняття.

Підготовка повноцінного електронного підручника – справа дуже коштовна, яка потребує зусилля колективу та спеціалістів.

Реконструкція тексту , відновлення пропущених фрагментів, синонімічні заміни в тексті, перевірка розуміння змісту за допомогою завдань на вибір, заповнення анкет, карток та ін.– приклад завдань тренувальних.

При навчанні усного мовлення пропонуються такі вправи, відеосюжети, наприклад: поновлення правильного порядку проходження реплік, реконструкція пропущених слів у репліках чи діалогах, синонімічні заміни реплік, визначення зв'язку між друкованим текстом діалога та відеоситуації, моделювання діалогу з реплік, які запропоновані комп'ютером, імітація діалогічного спілкування з машиною (з опорними словами) способом друкування реплік чи запису мовлення та ін.

Для деяких навчальних курсів характерні такі особливості: виділення різного роду модулей-діалогів, словник, граматичний коментар, фонетичний аспект, навчання різних аспектів мовлення, але насамперед аудіювання, читання та письма. Висловлювання активізується тільки на рівні відтворення (не існує зворотного зв'язку), презентація навчального матеріалу у вигляді діалогів, запис та відтворення мовлення, гіпертекстова організація довідкового матеріалу, що допомагає швидко переходити від одного розділу до іншого, використання різного роду диктантів, уведення в курси автоматичного словника з тлумаченням, перекладом та вимовою слова, функціонування тренувальних вправ (підстановка, трансформація, реконструкція), функціонування систем пошуку інформації за ключовим словом.

Одним з найбільших недоліків цих курсів є недостатня комунікативна практика. Основний курс робиться на сприймання, демонстрацію мовленнєвої поведінки носіїв мови й на репродукцію.

При спілкуванні можливість вдосконалення навичок використання у навчанні конкретних ситуацій допомагає реалізувати дидактичні принципи освіти, оскільки "містить" мислення студента. Як засоби активізації навчальної діяльності, в процесі навчання можуть використовуватись фрагменти бесіди у вигляді діалогу між студентом та машиною, спрямованого на поетапне відкриття сутності явищ, які вивчаються на базі аналізу суперечливих фактів. Головною відмітною рисою при вивченні іноземної мови є заміна особистої, безпосередньої взаємодії викладача та студентів різними засобами безпосередньої навчальної комунікації, яка реалізується за допомогою різних систем, тобто викладач лише контролює ситуацію. Наприклад, віртуальний клас використовується під час занять, коли проходить опитування студентів з будь-якого теоретичного питання.

Використання мережі Інтернет та різних методів викладання як однієї з форм активізації навчальної діяльності, сприяє виникненню інтересу в студентів, залучення їх до предмета.

Отже, поліпшення формування мовленнєвих умінь та навичок за рахунок використання Інтернету та комп'ютерних засобів полягає у наступному:

По-перше, комп'ютер розширює спектр навчальної інформації. Використання кольорової гамми, комп"ютерної графіки, мультиплікації в звуковому супроводженні дає змогу посилити наочність матеріалу й відтворити близькі до реальних обставин ситуації.

По-друге, комп'ютер допомагає посилити мотивацію вивчення іноземної мови. Наочність, яка відтворює на екрані життєвої ситуації, породжує підвищення інтересу в студентів до навчання у зв'язку з новизною роботи з комп'ютером та розширення можливостей багаторазових спроб розв'язання завдань без ризику отримання низького бала, тобто студенту надається допомога в прийнятті рішень, якщо вони помилкові.

По-третє, комп'ютер сприяє активній участі студента у навчальному процесі у вигляді діалогів з комп'ютером завдяки можливостям вибору студенту видів допомоги.

По-четверте, комп'ютер дає можливість студентам наочно уявити результат своїх дій.

На сучасному етапі на наших очах виникають радикальні зміни національних систем освіти, формуються єдині для світового освітнього простору елементи методів та засобів навчання. У суспільній свідомості існує перехід до особистісно-орієнтованої освіти. Особистісно-орієнтована освіта розглядається сьогодні як специфічна педагогічна діяльність із створення оптимальних умов для розвитку їх потенційних можливостей студентів, духовного початку, формування самостійності, задатків до самореалізації.

По-новому визначаються освітні технології педагогічного процесу. В межах методології організації особистісно-орієнтованого навчання поняття "педагогічна технологія" має на увазі специфічну індивідуальну (авторську) викладацьку діяльність з проектування навчальної діяльності та її практичної реалізації з орієнтацією на тип психологічного розвитку та з урахуванням особистих можливостей при оволодінні іноземною мовою. Перехід до особистісно-орієнтованої освіти та необхідність викори-

стання новітніх інформаційних технологій значною мірою були зумовлені розвитком новітніх інформаційних технологій, у тому числі й комп'ютерних технологій та їхнім упровадженням в освітній процес.

Частина програми була створена доцентом А.С. Чисповою для введення навчальної інформації, роботи та контролю набутих навичок з окремо взятих граматичних розділів, наприклад, "Gerund", "Passive Voice". За останній час створюються комп'ютерні програми, котрі охоплюють декілька мовних аспектів, які розвивають різні навички мовленнєвої діяльності в студентів. До таких програм можна віднести "Talk" (автор доцент А.С. Числова), " Alice in Wonderland " (автор старший викладач О.В. Косоногова).

Спираючись на одну з основних ознак особистісно-орієнтованої педагогічної технології, а саме, на побудову процесу навчання, який ґрунтується на принципі "свободи вибору", при розробці комп'ютерних програм викладачами Ростовського державного університету були враховані такі умови ефективності цих програм застосування під час занять у студентських групах з погляду розвитку особистості студента: варіантність програм як необхідна умова активації, діалоговий характер взаємодії та зворотного зв'язку, існування обов'язкових кінцевих етапів у завданнях як необхідна умова самостійного розвитку та формування компетентності, оптимальне співвідношення визначеності та невизначеності завдань, завдань важких та простих.

У процесі використання комп'ютерних технологій з метою розвитку мовленнєвих умінь майбутніх спеціалістів технічного профілю доцільно враховувати такі загальнодидактичні аспекти.

Застосування комп'ютерних технологій може сприяти індивідуалізації навчання: для слабких студентів комп'ютер реалізує стратегію повторення та вивчення напам'ять, для сильних програма забезпечує можливість виявлення інтелектуальної ініціативи з боку студента; в той же час відкриває шляхи до колективної взаємодії. Крім цього, перед одними студентами постають завдання, які потребують уваги та напруження. Інших необхідно зацікавити, третіх – підтримати при виконанні завдання.

У ході занять з комп'ютерною підтримкою створюються умови для врахування етапів процесу засвоєння знань, формування умінь: 1) створення навчального середовища з яскравим поданням інформації (динамічність та реалістичність візуального та звукового відображення); використання кольорового зображення забезпечує необхідну психологічну розрядку, знижує втомлюваність, зростає пізнавальний інтерес; 2) або матеріал пов'язаний із попереднім матеріалом, або нова інформація презентується у відомому контексті, що створює умови для забезпечення посильної важкості і в той же час доступності навчання; 3) організація тренування із залученням великої кількості прикладів та можливість звернення до необхідної теоретичної інформації при виконанні практичних завдань, забезпечення програми різними ключами, допомогою; 4) можливість оперативного контролю та оцінки знань і вмінь.

У той же час спілкування із комп'ютером не повинно перетворюватися лише в пасивне сприйняття інформації, а має бути організоване в мислений процес, що сприятиме створенню інтелектуального та особистісного залучення студентів до навчального процесу, розвиватиме пізнавальну діяльність, спонукатиме їх до пошуку нової інформації.

Отже, система освіти ефективна, якщо вона інформаційно відкрита. Освітній простір XXI сторіччя – це інформаційне середовище (ВНЗ, відео-телекомунікація, комп'ютери, Інтернет), яке допомагає студентам розвивати особисті освітні інтереси, активізувати когнітивну діяльність на основі новітніх комунікативних стратегій, формувати навички мовленнєвої діяльності при вивченні іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Демина О.А. Совершенствование языковой подготовки в техническом вузе //Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Новосибирск., 1999., Выпуск 2//.

2.Полат Е. С. Новые педагогические технологии. – М., 1997.

3.Дмитреева Е.И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Интернет. Иностранные языки в школе. – 1998., №4.

4.Крысин Л.П. Язык в современном обществе. М., 1977.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яковлєва Марина Леонідівна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського державного технічного університету, аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема оволодіння іноземною мовою у технічному ВУЗі, пошук нових технологій.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВЧЕННЯ ПІФАГОРА

Валерій Радул

У цій статті узагальнюються окремі здобутки видатного філософа й математика.

In this article author generalizes separate achievements of remarkable philosopher mathematician.

Роки життя Піфагора визначаються наближено – близько 570 – 500 рр. до н.е.

Навряд чи не найвживанішими є епітети, в яких фігурує ім'я Піфагора на сторінках популярних і багатьох наукових праць, це «легендарний», «напівлегендарний» або навіть «напівміфічний». У розповідях про Піфагора історія із самого початку тісно переплетена з фантастичним вимислом.

Набагато складніше із зведень, що здаються цілком правдоподібними, взяти реальні події життєвого шляху Піфагора. Про його життя ми знаємо набагато більше, ніж про будь-якого із сучасних йому філософів: чи то Фалес, Анаксимандр, Анаксимен або Ксенофан, оскільки про Піфагора писали частіше. Величезна слава Піфагора зробила йому подвійну послугу: зробивши його ім'я привабливим для легенд, що множилися від віку до віку, вона разом з тим допомогла зберегти пам'ять про історичні події того часу.

Відомості про Піфагора до його від'їзду до Великої Греції нечисленні. У багатьох джерелах батьком Піфагора здебільшого називають Мнесарха. Про професію Мнесарха висловлювалися різні думки: одні вважали його багатим купцем, інші – золотарем, різьбярем. Згадка про таку рідкісну професію не дуже схожа на чийсь винахід, але перший варіант усе ж переважає.

Самоський аристократ цілком міг займатися торгівлею хлібом (але ніяк не ремеслом), а освіта й характер політичної діяльності Піфагора виразно вказують на знатність і багатство його походження.

Існує декілька легенд, пов'язаних з народженням філософа й математика. За однією із них, у Дельфах, куди приїхали Мнесарх з дружиною Парфенісою, чи то у справах, чи то у весільну подорож оракул сповістив їм про народження сина, який прославиться у віках своєю мудрістю, справами й красою. Бог Аполлон вустами оракула порадив їм пливти в Сирію. Пророцтво належним чином збулося в Сидоні, Парфеніса народила хлопчика. За древньою традицією, Парфеніса взяла ім'я Піфіада на честь Аполлона Піфійського, а сина назвала Піфагором, тобто передбаченим Піфією.

Датою народження Піфагора практично у всіх джерелах прийнято вважати приблизно 570 рік до н. е. Повернувшись з подорожі, щасливий батько спорудив вівтар Аполлону й оточив юного Піфагора турботами, які могли б сприяти виконанню божественного пророцтва.

Майбутній великий філософ і математик ще з дитинства виявив великі здібності до наук. У свого першого вчителя Гермодамаса Піфагор здобув основи музики й живопису. Для вправляння пам'яті Гермодамас змушував хлопчика вчити пісні з «Одіссеї» та «Ілліади» Гомера. Перший учитель прищеплював своєму юному вихованцеві любов до природи та її таємниць. «Є ще інша Школа, говорив Гермодамас, твої почування відбуваються від природи, так буде вона першим і головним предметом твого навчання».

Згідно з переказами, за допомогою вчителя Піфагор з одного острова перебирається на інший острів, де живе у свого родича Зоїла. Там Піфагор познайомився з поетом і філософом Ферекидом Сиросським. У Ферекида Піфагор вчився астрології, прогнозу затьмарень, таємниць чисел, медицини й інших обов'язкових для того часу наук. Проживши на цьому острові декілька років, Піфагор відправився в Мілет до знаменитого Фалеса. Піфагор слухав лекції мілетського мудреця, якому було далеко за сімдесят, а також більш молодого колеги Анаксимандра.

Однак, більшість істориків піддає сумніву те, що Піфагор навчався у Ферекіда й Фалеса. Наприклад, Іон, який уперше згадав Ферекіда поряд з Піфагором, ще нічого не свідчить про їхні особисті стосунки. Але вже в наступному столітті історик Андрон з Ефеса, автор книги про сімох мудреців, (у літературі "явище семи мудреців") називає Ферекіда вчителем Піфагора.

Таким чином, нічого визначеного про вчителів Піфагора джерела не дають. Незважаючи на його беззаперечну близькість до іонійської традиції і знайомство з ідеями мілетських філософів, ніхто з них, ймовірно, не був його прямим наставником.

Усі подорожі Піфагора відносять до часу його життя на Самосі. У пізні часи Піфагору приписували поїздки не тільки до єгиптян, фінікійців або ж персидських магів, але й до вавилонян, ефіопів, сирійців, індійців, євреїв, іберійців, фракійців, арабів і навіть гальських жреців-друїдів.

По дорозі до Єгипту Піфагор на деякий час зупиняється у Фінікії, де, за переказами, вчився у видатних сидонських жреців. Поки він жив у Фінікії, його друзі домоглися того, що Полікрат – володар Самоса, не тільки вибачив утікачу, але навіть послав йому рекомендаційні листи для Амазіса – фараона Єгипту. В Єгипті завдяки заступництву Амазіса Піфагор познайомився з мемфіськими жрецями. Йому вдалося проникнути у «свята святих» – єгипетські храми, куди чужоземці не допускалися. Для цього Піфагор пройшов посвячення у сан жреця.

Вивчивши мову й витримавши всі випробування на шляху до пізнання, Піфагор став рівноправним членом касти жреців. Перебування в Єгипті сприяло тому, що він став одним з найосвіченіших людей свого часу.

Після смерті фараона Амазіса його наступник відмовився виплачувати щорічну данину Камбізу, персидському цареві, що стало мотивом для війни. Перси не пошкодували навіть священні храми. Зазнали переслідування і жреці: їх убивали або брали в полон. Так потрапив до перського полону й Піфагор.

Згідно з легендами, в полоні у Вавилоні Піфагор зустрічався з персидськими магами, познайомився з ученням халдейських мудреців, зі знаннями, нагромадженими східними народами протягом багатьох віків: астрономією та астрологією, медициною та арифметикою. Ці науки в халдеїв значною мірою спиралися на уявлення про магічні й надприродні сили, вони додавали певного містичного звучання філософії та математиці Піфагора.

Піфагора звільнив із полону персидський цар Дарій Гистасп, який почув про знаменитого грека. Мислитель повернувся на батьківщину, щоб залучити до набутих знань свій народ.

Відтоді як Піфагор полишив Грецію, там сталися великі зміни. Один з найкультурніших центрів світу внаслідок війни з персами перетворився у відсталу провінцію. Свобода, а разом з нею мистецтво й культура залишили Іонію. Кращі мислителі, врятовуючись від перського ярма, перебралися у Південну Італію, яку тоді називали Великою Грецією, і заснували там міста-колонії Сиракузи, Агрігент, Кротон.

«Досягши сорока років, – говорив Арістоксен, – Піфагор бачачи, що тиранія Полікрата дуже сувора, щоб вільна людина могла перенести її нагляд і деспотизм, переїжджає внаслідок цього до Італії». Роком його від'їзду із Самосу Аполодор уважав 529 рік до н.е.

Зі слів Ісократа, правда, дещо іронічних, слава Піфагора була настільки велика, що всі юнаки хотіли стати його учнями, а їхні батьки віддавали перевагу тому, щоб вони більше спілкувалися з ним, ніж займалися власними справами. Молоді учні Піфагора стали, очевидно, основною силою піфагорійського співтовариства, яке поширило свій вплив спочатку в Кротоні, а потім і за його межами.

У Піфагорійський союз приймалися тільки чоловіки після певних випробувань, і життя в цій школі було організоване за суворими правилами. У своєму первинному вигляді цей союз проіснував недовго і був розгромлений політичними противниками піфагорійців. Але протягом сторіч в античному світі залишалися прихильники піфагореїзму як учення про числову основу світобудови. Саме піфагорійці стали називати світ космосом, маючи на увазі його гармонію і досконалість («косме» в перекладі з грецького означає «краса»). Досконалість космосу, доводили піфагорійці, ґрунтується на певних числових співвідношеннях, які лежать в основі руху небесних світил, в основі музичної гармонії і навіть укладені в пропорціях людського тіла.

Згідно з легендою, фундатор союзу Піфагор довів відому теорему про рівність суми квадратів катетів у прямокутному трикутнику квадрату гіпотенузи. Відтоді ця теорема зветься його ім'ям.

Піфагору приписується також вчення про метемпсихоз, тобто про переселення душ з одного живого тіла в інше. Він неначе стверджував, що сам раніше був Ефалідом і шанувався сином Гермеса, потім його душа, побувавши в деяких рослинах, виявилася в тілі героя Троянської війни Евфорба, а потім – у тілах ще двох людей.

Суворий спосіб життя піфагорійців, їхня споглядальна філософія, доброзичливість до людини і прагнення робити добро, надати допомогу привертали до себе багатьох людей. Тут філософія була поєднана з життєвою практикою, яка вказувала людині гідний шлях до долі, що чекає її після смерті. Очевидно, в цьому вченні позначилася реакція на забезпеченість, розкіш, аморальність і скептицизм, які нерідко розвивалися в грецьких полісах, котрі розбагатіли на загарбницьких війнах і поступово втратили старі ідеали. В епоху тиранічних володарів, якими славилися грецькі міста Великої Греції, піфагорійці були небезпечні своїми проповідями. Тому вони тяжіли до замкненості, потаємності, створили справжній таємний союз і поширили свій вплив через членів суспільства в багатьох містах, де ті займали великі посади. Вони навіть приховано керували політикою.

З усіх наук піфагорійці найбільшу перевагу віддавали математиці, причому вносили в неї релігійно-містичне забарвлення. Усі числа вони поділяли на дві категорії – числа *злої* і числа *доброї* природи. Злими вважалися парні, добрими – непарні. Одиницю було оголошено числом, яке поєднує у собі і зле, і добре начало, бо додавання її до доброго числа робить його злим, а до злого – добрим.

Непарні числа називалися також *гномонами;* так називали елементарний прилад, з допомогою якого за сонцем вимірювали час. Гномон мав форму букви Г, тінь від якої, що відкидалася на вимірювальний круг, показувала час (рис. 1).

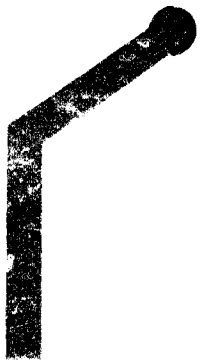


Рис. 1.

Піфагорійці помітили, що коли зображати одиниці квадратиками, то непарне число завжди можна подати у вигляді гномона.

Це робило абсолютно очевидною істину про те, що сума послідовних непарних чисел завжди дорівнює квадрату цілого числа (рис.2).

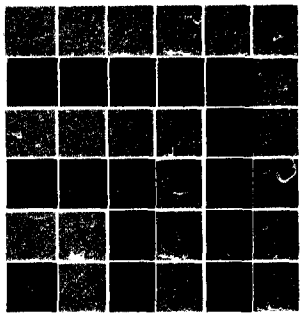


Рис. 2.

Ціле число, подане у вигляді добутку двох цілих чисел, мало назву *плоского* числа. Якщо його подавали у вигляді добутку трьох чисел, то воно називалося *тілесним*. Два числа, кожне з яких дорівнювало сумі дільників другого (не рахуючи самих чисел), дістали назву *дружніх*. Число, яке дорівнює сумі своїх дільників (не рахуючи самого числа, але рахуючи одиницю), називається *досконалим.* Таким, наприклад, є число 28.

Числа 1, 3 = 1 + 2, 6 == 1 + 2 + 3, 10 = 1 + 2 + 3 + 4 і т. д. вважалися *трикутними.* Якщо зобразити одиницю у вигляді кульки, то кожне трикутне число можна подати у вигляді рівностороннього трикутника (рис. 3).

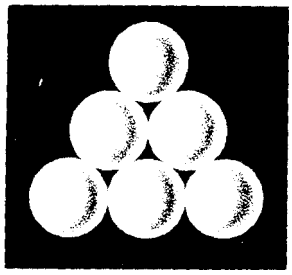


Рис.3

Суми послідовних трикутних чисел були *пірамідальними.* З кульок, що зображають одиниці, кожне пірамідальне число дає змогу скласти правильну трикутну піраміду.

Піфагорійці шукали насамперед таємничого змісту в числах. Проте, незважаючи на свої містичні цілі, зуміли внести багато цінного безпосередньо в саму математику. Вони заклали основу тієї науки, яку потім було названо теорією чисел.

Мабуть, чи не найвизначнішим відкриттям піфагорійців у геометрії слід уважати відкриття ними правильних многогранників, які пізніше дістали назву Платонових тіл, їх називали також космічними тілами. Це, очевидно, пов'язано з тим, що самі піфагорійці вважали залежними від них ті або інші стихії. Усього, за їх уявленням, є п'ять космічних тіл–тетраедр (правильний чотиригранник, кожна грань якого є правильним трикутником), гексаедр (куб), октаедр (правильний восьмигранник, кожна грань якого є правильним трикутником), ікосаедр (правильний двадцятигранник, грані якого є правильними трикутниками) і, нарешті, додекаедр (дванадцятигранник, кожна грань якого правильний п'ятикутник). Слід уважати, що піфагорійці відкрили тільки ікосаедр і додекаедр, а інші тіла були відомі задовго до них.

Серед багатьох істин, котрі мали широку популярність, є й та, яка протягом ряду тисячоліть слугувала єгипетським землемірам – так званим гарпедонаптам – при розмежуванні земельних ділянок. Для побудови прямих кутів вони використовували вірьовку, поділену вузлами на дванадцять частин. Якщо з такої вірьовки скласти трикутник із сторонами 3, 4 і 5 частин, то кут між сторонами, які мають по 3 і 4 частини, буде прямим. Отже, сторони його являтимуть собою катети прямокутного трикутника, а сторона з 5 частин – його гіпотенузу. Звернімо увагу на те, що $3^2 + 4^2 = 5^2$. Але це є не що інше, як теорема, котру пізніше було названо теоремою Піфагора. За цією теоремою сума квадратів катетів у прямокутному трикутнику завжди дорівнює квадрату його гіпотенузи. Якщо це так, то виходить, що славнозвісна «теорема Піфагора» відкрита не ним. Важко повірити, що Піфагор, навчаючись геометрії в єгипетських жреців, не ознайомився з нею. Чи так було насправді? Чи справді гарпедонапти носили із собою вузлувату вірьовку й будували за її допомогою прямі кути?

За переказами, Піфагор, будучи спостережливим, випадково відкрив, що три струни дають гармонійний акорд, якщо числа, які визначають їхні довжини, стоять у певному відношенні – 6 : 4 : 3. Таким чином, числа зумовлювали властивості явища, зміна чисел порушувала або встановлювала гармонію; звідси один крок до визначення, що числове співвідношення є не тільки зовнішньою умовою, а й внутрішньою дійовою причиною явища. Поширюючи, узагальнюючи висновок з одиничного спостереження, піфагорійці вчили, що в такому самому «гармонійному» відношенні, як довжини струн, що дають довершений акорд, стоять радіуси небесних сфер, котрі несуть на собі Місяць, Сонце й нерухомі зорі, тобто сфери, що обертаються навколо «центрального вогню»; це так звана «музика сфер», гармонія світу, «небо є число і гармонія». Внаслідок таких грандіозних стрибків думки склалося характерне для школи Піфагора вчення про число як про «причину стрункості й порядку, що лежить в основі буття, про панівний самородний зв'язок вічної сталості у світовому ладі».

Дуже можливо, що саме Піфагором або найближчими до нього за часом учнями старогрецька система позначення чисел (дуже схожа на етрусько-римську) була замінена фінікійською. У цій останній букви алфавіту за порядком означали числа від 1 до 9, потім 10, 20 і т. д. до 100, нарешті, числа сотень до 900 (осколком грецької нумерації є наша церковно-слов'янська). Для позначення тисяч застосовували ті самі дев'ять букв від α до ι як і для простих одиниць, але відокремлювали знаком, подібним до коми, від сотень; вони ж означали міріади, тобто десятки тисяч,

але відокремлювались крапкою; так, βωλα = 20831; якщо над усім числом ставилася риска, то вона виділяла його з тексту. Існували й деякі інші способи позначення тисяч і їхніх десятків. Дроби писали так 17/21 = χη′λα″λα″, тобто чисельник, позначений знаком наголосу, ставили перед знаменником, написаним двічі і з двома наголосами.

Застосування пропорцій, тобто особливого виду рівнянь, можна розглядати як основи грецької алгебри, закладені Піфагором. Крім середнього арифметичного й середнього геометричного двох чисел, йому приписують уведення середнього гармонічного; так називають середній член неперервної гармонічної пропорції – три числа, які її утворюють, такі, що обернені їм величини становлять неперервну арифметичну пропорцію; так, 3 є середнє гармонічне 2 і 6, бо 1/2, 1/3, 1/6 становлять неперервну арифметичну пропорцію; числам 3, 4, 6 відповідають обернені числа 1/3, j, 1/6, які утворюють неперервну арифметичну пропорцію 1/3 – 1/4 = 1/4 - 1/6 , тому 4 є середнє гармонічне 3 і 6. Отже, вчення про середні – арифметичне, геометричне й гармонічне, про неперервні пропорції було переходом до прогресій, але чи стався він уже в школі Піфагора, – невідомо. Як пропорції, так і складніші рівняння, писали словами, бо греки не вживали ні знаків дій, ні букв для позначення невідомих; отже, в аналізі складного питання вони не мали такої символіки, що механізує міркування і є величезною перевагою сучасної алгебри. В їх несимволізованій або риторичній алгебрі доводилося дуже напружувати пам'ять та уяву, щоб постійно держати в пам'яті всі логічні нитки, які зв'язують кінцевий висновок з умовами задачі; античному математикові доводилося розвивати той особливий спосіб міркувань, який виробляється у гравців у шахи, що ведуть партію, не дивлячись на дошку.

У геометрії робота аналізу дещо полегшувалася наочним утіленням усіх умов питання у вигляді рисунка. Ця зовнішня обставина у зв'язку з характерним для еллінської культури надзвичайно високим розвитком архітектури і скульптури пояснює нам швидкий розвиток грецької науки про величини протяжності.

Уже в часи Піфагора та його найближчих за часом учнів, тобто раніше кінця першої половини V ст., сума геометричних відомостей була досить значна; вона складалася з теорем про рівність трикутників, учення про паралельні, про суму кутів трикутника, про подібність, побудову рівновеликих фігур і, нарешті, елементів стереометрії. І в ній піфагорійці знаходили підтвердження основної ідеї: форма тіла визначається співвідношенням чисел. Так, наприклад, 12, 8 і 6 – числа ребер, граней і вершин куба становлять неперервну гармонічну пропорцію. Особливого містичного значення вони надавали п'яти правильним многогранникам, уписаним у кулю, що вважалася найбільш довершеною формою.

Головне положення вчення про рівновеликі фігури, одноголосно приписуване самому засновнику школи під назвою відомої теореми Піфагора, було відкрито, очевидно, арифметичним способом.

За підсумовуванням послідовних непарних чисел, що привело до чисел квадратних, природно, йшло підсумовування цих останніх хоча б для того, щоб визначити, чи буде їхня сума знову числом квадратним; арифметичний експеримент (1 і 4 дають 5, 1 + 4 + 9 = 14) дав негативну відповідь, але водночас виявилося, що іноді сума двох квадратів становить квадрат; найпростіший такий випадок – 9 і 16, які в сумі дають 25. Що «сторони» їх 3, 4, 5 утворюють трикутник прямокутний, було істиною, яка дуже рано стала відома серед народів Сходу, бо вона давала землемірам і будівельникам найпростіший спосіб побудови прямого кута за допомогою трьох вірьовок зазначеної довжини; вона, очевидно, стала відома й Піфагору під час його подорожування. Таким чином, окремий випадок теореми: «сума квадратів, побудованих на катетах прямокутного трикутника, дорівнює квадрату, побудованому на гіпотенузі» – був доведений.

Саме ця теорема привела піфагорійців до відкриття, що мало вирішальне значення для долі античної математики і її дальшого розвитку в науці нових часів. Легко було пересвідчитись, хоча б розрізаючи квадрат діагоналлю, що в утвореному рівнобедреному прямокутному трикутнику, катети якого, припустимо, дорівнювали одиниці, сума побудованих на них квадратів хоч і дорівнювала квадрату, побудованому на гіпотенузі, проте сума квадратів чисел, які їм відповідають, 1 і 1 не становила числа квадратного, бо дорівнювала 2. Отже, це число не мало «сторони», бо її не можна було подати ніяким числом, якщо під числом розуміти сукупність цілих одиниць, – означення, найбільш звичне для піфагорійців, які тільки в ньому й мали потребу для своїх арифметико-теоретичних пошуків. Очевидно, на цей час припадає і доведення того, що величину $\sqrt{2}$, якою ми тепер позначили б шукану гіпотенузу, «сторону" 2 не можна подати і ніяким відношенням цілих чисел, тобто ніяким дробовим числом. Таким чином, у школі Піфагора склалося поняття несумірних величин (α′λογοσ – непередаваний, безглуздий), відношення яких не можна подати відношенням цілих чисел.

Відкриття несумірних вносило очевидний дисонанс у піфагорову «гармонію світу»; ця основа всього наявного, всевизначальна сила, символ, що визначає всі зв'язки речей, – число, принаймні число піфагорійців, неспроможне було подати довжину прямої лінії у дуже простій фігурі, ця лінія була позбавлена числового образу. За переказами, учень Піфагора, що розкрив смертним цю таємницю світового дисонансу, величин без образу, безформного дещо, загинув під час корабельної аварії, посланої розгніваними богами. Піфагорійці, які вигнали його з громади, ще за життя спорудили йому могилу, ніби вже померлому.

Незважаючи на багато неузгодженостей навіть у зазначених нами підходах щодо тлумачення різних явищ та величин, беззаперечним лишається те, що

систематизовані й узагальнені Піфагором думки стали поворотним пунктом у розвитку людської думки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Боголюбов А.Н. Математики механики. – К.: Наукова думка, 1983. – 638 с.

2.Глейзер Г.И. История математики в школе. – М.:Просвещение, 1964.–375 с.

3.Депман И.Я. История арифметики. – М., 1959 . – 423 с.

4.Математична хрестоматія. – Харків: Рад шк., 1970. – 382 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

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

Коло наукових інтересів: теорія та історія педагогіки.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ВИКОРИСТАННЯ БІОЛОГІЧНИХ РИТМІВ, АКТИВНОГО ВІДПОЧИНКУ, РАЦІОНАЛЬНОГО ХАРЧУВАННЯ ДЛЯ ПОЛІПШЕННЯ ЗДОРОВ'Я ТА РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Микола Балан, Тетяна Плачинда

У статті з наукових позицій розглядаються психофізіологічні процеси в організмі при напруженій розумовій праці й творче використання факторів підвищення навчальної діяльності та стану здоров'я студентської молоді.

The article deals with psycho-physical processes which are taken place in human organism during intensive mental work and the active usage of factors of raising of studying activity and state of senior pupils and students health.

На сучасному етапі науково-технічного прогресу мозок людини відкриває двері до найпотаємнішого й найнеймовірнішого. Розумовою діяльністю в наш час займаються мільйони людей. Сьогодення потребує з наукових позицій розглядати психофізіологічні процеси, що відбуваються в організмі при напруженій розумовій діяльності, й ті умови, в яких потрібно працювати, щоб її творчість мала найбільшу віддачу. Гігієнічні аспекти розумової праці є однією з актуальних загальнобіологічних проблем. Науковці різних напрямків, а саме: фізіологи, гігієністи, нейрофізіологи, психіатри, біохіміки, психологи й педагоги протягом багатьох десятиліть проводять наукові дослідження, пов'язані з інтегративною діяльністю головного мозку, тісного взаємозв'язку між розумовою працею і функціями інших систем організму. На перший погляд, у фізіологічному плані провести чітку межу між розумовою та фізичною працею не є можливим. Практично будь-яка трудова діяльність пов'язана з тим чи іншим ступенем нервового напруження та м'язової активності. До розумової праці належить та робота, яка вимагає переважно напруження сенсорного апарату, уваги, пам'яті, активізації процесів мислення, емоціональної сфери. У широкому плані працездатність можна визначити як максимальну можливість організму здійснювати роботу за відповідний проміжок часу. Тому працездатність називають загальною, вона тісно пов'язана зі станом здоров'я. Але слід пам'ятати, що напружена навчальна праця залежить від стану здоров'я учнівської та студентської молоді.

Здоров'я визначається більш як на 50% способом життя людини. Спосіб життя – одна з найважливіших соціологічних категорій, що інтегрує уяву про визначений тип життєдіяльності людей. Одним з найважливіших є взаємозв'язок способу життя та здоров'я населення. Концентрованим вираженням взаємозв'язку та позитивного взаємовпливу способу життя і здоров'я населення є поняття "здоровий спосіб життя". Здоровий спосіб життя виявляє визначену орієнтованість діяльності особи в напрямку зміцнення особистого та суспільного здоров'я. Звідси – велике значення формування здорового способу життя у створенні оптимальних умов функціонування індивідууму та суспільства. Слід зазначити, що значною мірою здоровий спосіб життя сприяє розумному задоволенню фізичних та духовних потреб, створює умови не тільки фізичного вдосконалення людини, а й для розвитку духовних інтересів, цінностей, моральних установок тощо.

Творча організація розумової діяльності передбачає підвищення її продуктивності при повному збереженні здоров'я людей. Науковими дослідженнями та спостереженнями доведено, що навчання потребує особливого нервово-психічного напруження. Воно є різновидом розумової праці й безпосередньо потребує регламентації на основі гігієнічних принципів організації навчального процесу. Оптимальною з гігієнічних позицій можна вважати таку організацію навчальної роботи, яка забезпечує зберігання працездатності без розвитку явної втоми і в кінцевому підсумку сприяє зміцненню здоров'я. Але бувають випадки допущення негативних моментів в організації навчально-виховної роботи. Так, надмірне ускладнення навчального матеріалу вносить невідповідність між методами навчання та лімітом навчального часу. В останні роки у вищих навчальних закладах здійснюється перехід від

“інформаційних” форм та методів навчання до “проблемних”. Для успішного засвоєння навчального матеріалу студентам необхідно переопрацювання і засвоєння у великому обсязі не тільки отриману інформацію на лекціях, практичних, лабораторних, семінарських заняттях, а також самостійне опрацювання значної кількості допоміжної літератури, що супроводиться надзвичайно напруженою роботою головного мозку і що може привести до нервової втоми. На фоні навчального перенавантаження спостерігається не тільки втома чи перевтома, а також і хворобливий стан організму. Видатні вчені І.П.Павлов, М.Є.Введенський та інші встановили, що фізіологічні процеси, які викликають втому, починаються не у м’язах, а в нервових клітинах головного мозку – найчутливіших клітинах людини. Нервові клітини дуже швидко реагують на різні зміни, які виникають у середині організму, навколишньому середовищі та в самій нервовій тканині. При виконанні людиною того чи іншого виду праці в головний мозок по нервових стовбурах безперервно надходять подразнення від робочих органів і тканин (м’язів, шкіри, вух, очей та ін.). Надходження подразнень протягом тривалого часу (без перерви) нервові клітини головного мозку одні з перших втомлюються і настає тимчасове послаблення їхньої діяльності. Відчуття втоми може призвести до розладу діяльності нервових центрів, які узгоджують та спрямовують роботу всіх систем організму.

Науковими дослідженнями встановлено, що систематичне порушення режиму розумової праці та відпочинку приводить до виснаження нервової системи (перевтоми). При цьому знижується пам’ять та увага, з’являється в’ялість та сонливість. У подальшому можливе порушення діяльності внутрішніх органів, що виявляється в прискоренні пульсу та дихання, зниження апетиту, розладу сну та ін. Якщо не перевести організм на раціональну форму роботи, то ці порушення можуть залишитися надовго. Розумова й фізична перевтома приводить до зниження опірності організму, до різних шкідливих впливів навколишнього середовища та схильність до захворювань. Фізіологічні зміни та динаміка працездатності в процесі навчання залежать від багатьох факторів. Для того, щоб запобігти втомі або зняти її, яка вже виникла, потрібна відповідна перерва в роботі, тобто відпочинок або зміна діяльності. І.М.Сєченов стверджував, щоб працювати без втоми, необхідний певний зв’язок між факторами роботи та тривалістю періодів відпочинку. Більшість професій, у яких переважає розумова праця не пов’язані з активною руховою діяльністю. Це професії педагогів, інженерів, лікарів, письменників, художників, науковців, службовців установ та ін. Вчені не тільки обґрунтували положення про те, що для запобігання втомі і для підвищення працездатності необхідне відповідне співвідношення між періодами розумової діяльності й відпочинком, але й довели, що найефективнішою формою відпочинку є не бездіяльність і спокій, а рух. Під час активного відпочинку діяльність відповідних мозкових центрів за законом одночасної індукції посилює процеси гальмування у нервових центрах, які раніше працювали. Ступінь посилення гальмування при цьому визначається інтенсивністю процесів збудження в центрах, що перебувають під час активного відпочинку в діяльному стані. Це посилення гальмування сприяє тому, що процеси відновлення під час активної форми відпочинку проходять особливо інтенсивно, зумовлюючи тим самим наступний ефект підвищення працездатності. Виходячи з концепції І.М.Сєченова, необхідно використовувати активний відпочинок, який містить у собі елементи рухів, які не властиві основній роботі. У раціональному режимі дня передбачається ранкова гімнастика. Її сенс насамперед полягає у тому, що вона усуває в’ялість та скованість рухів, посилює кровообіг, поглиблює дихання, що в кінцевому підсумку підвищує обмін речовин в організмі. Найбільш типовий вид активного відпочинку – виробнича гімнастика у навчальній аудиторії. При організації виробничої гімнастики необхідно враховувати такі особливості трудових процесів, як: робоча поза, характер робочих рухів, їхня швидкість і ритмічність, інтенсивність м’язового та психічного навантаження.

Крім цього, існують й інші форми активного відпочинку в режимі робочого дня: ввідна гімнастика, фізкультурні паузи, фізкультурні хвилинки, мікропаузи та оздоровчо-профілактична гімнастика під час перерв.

Особливості “малих форм” активного відпочинку (фізкультурна хвилинка та мікропауза) полягають у тому, що вони проводяться кожний особисто у режимі дня в міру необхідності саме в той час, коли суб’єктивно відчувається потреба у відпочинку. Оздоровчо-профілактична гімнастика проводиться у спеціальних реабілітаційних центрах або в кімнатах здоров’я, які обладнані технічними засобами для активного відпочинку (тренажери, масажери). Неабияке значення для зняття нервового напруження мають: пішохідні прогулянки та рухливі ігри на свіжому повітрі, туристичні походи, катання на лижах та ковзанах узимку, заняття в спортивних секціях, тощо.

Проблеми добових періодичних змін фізіологічних функцій в організмі людини привертає увагу вчених різних спеціальностей і передусім фізіологів, біологів, лікарів та педагогів. Слід пам’ятати, що фізіологічні процеси організму тісно пов’язані з факторами навколішнього середовища. З них першочергову роль відіграють: світло, температура, атмосферний тиск, вміст кисню у повітрі та ін.

Повторюваність процесів – одна з ознак життя, при цьому важливе значення має здібність людей відчувати час, тобто встановлюються і мають впливову дію на перебіг фізіологічних процесів організму добові, тижневі, місячні, сезонні та річні біологічні ритми. Завдяки біологічним ритмам організм набагато краще пристосовується до умов навколишнього середовища, які регулюють тривалість циклів та окремих їхніх фаз. Фізіологічні функції постійно змінюються на фоні бадьорості та сну, активної

діяльності та спокою. І що характерно – це інтенсивність роботи окремих систем організму різна у різний час доби. Ще 1889 р. французький учений Р.Ріше дав фізіологічне обґрунтування біологічних ритмів. На його думку, основною причиною добових коливань фізіологічних функцій в організмі людини є періодичні зміни збудження та обмін речовин. Експериментальні дослідження підкреслюють, що для добової періодичності фізіологічних процесів характерне поступове підвищення ефективності у денний час та зменшення вночі. Добову періодичність можна спостерігати в зміні біоелектричної активності мозку. Вночі на електроенцефалограмі з'являються повільні хвилі з підвищеною амплітудою, а вдень, навпаки, переважають швидкі хвилі з невеликою амплітудою. Більшість людей розумової праці мають два піки підвищеної працездатності. Перше піднесення спостерігається вранці з 8-ї до 12-ї години, а друге ввечері – між 17-ю та 19-ю годинами. У цей час людина стає найбільш "сильніша", в неї підвищується "активність" органів чуття. Найбільш "слабкою" людина виявляється з 2-ї до 5-ї години та з 13-ї до 15-ї години. Слід відзначити, що біологічні ритми мають тенденцію впливу на організм протягом відповідного періоду. Наукові дослідження стверджують, що в години активного впливу біологічних ритмів підвищується функціональний стан систем організму, в тому числі й робота головного мозку. Відповідні закономірності впливу біологічних ритмів на організм повинні враховуватися в процесі навчання, особливо при складанні розкладу занять, де на години позитивного пікового впливу першочергове місце займають більш складніші навчальні дисципліни. Слід також пам'ятати, що закономірності біологічних ритмів необхідно враховувати при плануванні раціонального режиму робочого дня, в якому передбачаються години навчання, відпочинку, виконання домашніх завдань, перебування на свіжому повітрі, заняття фізичними вправами та дозвілля.

Розумова діяльність супроводжується нервовим напруженням. При нервовому напруженні витрачаються певні біохімічні компоненти й енергетичні ресурси нервових клітин. У речовині головного мозку багато білків (простих і складних), високий вміст нуклеїнових та рибонуклеїнових кислот, які становлять 25–40% ваги всіх органічних речовин ядер нервових клітин. Це заслуговує на увагу тому, що довготривалу пам'ять пов'язують передусім з РНК. Недостатня кількість в організмі нуклеїнових кислот послаблює умовно-рефлекторну діяльність. Крім того, нестача білків у їжі порушує нормальний синтез тих білків, які мають ферментативну активність, що у свою чергу дуже небезпечно для нервової системи. У головному мозку міститься багато ліпідів (жироподібних речовин), а також вуглеводи (глікоген і глюкоза). Головний мозок людини майже єдиний орган, який дістає енергію за рахунок розпаду глюкози. У нервовій тканині містяться майже всі відомі вітаміни (B_1, B_2, PP, B_6, B_{12}, C та ін.), а також велика кількість мікроелементів.

Напружена розумова праця безпосередньо впливає на діяльність серцево-судинної системи, органів дихання, залоз внутрішньої секреції, органів чуття та ін. Для підтримання життєдіяльності організму, його гомеостазу (сталості) людині необхідно відновлювати все витрачене й змінене через поповнення організму поживними речовинами. Організація і здійснення раціонального харчування людей розумової праці має велике значення в комплексі заходів, спрямованих на підтримку високої і трудової працездатності та "відмінного" стану здоров'я.

У зв'язку з цим необхідно розглянути наступні питання: а) енерговитрати при розумовій праці та їхнє відновлення; б) калорійність харчування; в) потреба у вітамінах; г) гігієнічні принципи раціонального харчування; ґ) складання добового раціону.

Добові енерговитрати людини розумової праці, яка не виконує додаткового м'язового навантаження, становлять для чоловіків 2600–3000 ккал, для жінок 2200-2600 ккал. При додатковому незначному фізичному навантаженні, відповідно, для чоловіків – 2800 –3300 та 2350–2800 ккал для жінок. При бажанні ми маємо можливість підрахувати свої енерговитрати за добу. Для цього слід записати всі види виконаної роботи та їхню тривалість (у тому числі й сон), а потім за спеціальною таблицею, за допомогою якої визначається витрата енергії (за 1 хв. на 1 кг маси тіла) при розумовій чи фізичній діяльності підраховуємо енерговитрати, для чого енерговитрати за 1 хв. на 1 кг маси тіла (табличні дані) перемножуємо на тривалість кожного виду роботи. Суму одержаних добутків множимо на масу тіла. До отриманого результату ще додаємо 130 –150 ккал., які потребує організм під час приймання їжі. Відповідні розрахунки енерговитрат у розумному плані використовуємо для меню-розкладки на відповідний період. Найбільш справедливим критерієм кількісної сторони раціонального харчування є енергетична цінність їжі, яка вимірюється як і витрата енергії у великих калоріях. Енергетичні ресурси організму поповнюються за рахунок найважливіших харчових речовин – білків, жирів та вуглеводів. За науково обґрунтованими даними гігієністів людині розумової праці протягом доби потрібно 90 –110 г білків, 80 –100 г жирів і 400–500 г вуглеводів. Добова потреба води близько 2,5–3 літрів. Потреба в повареній солі – 15–18 г. Мінеральні солі та вітаміни є складовою частиною їжі і їхня добова потреба визначається в міліграмах. Наводимо орієнтовні дані добового раціону харчування (в грамах) однієї людини розумової праці: житнього та пшеничного хліба – 400 –500; різних круп і бобових – 30; макаронів – 20; борошна пшеничного – 20; м'ясних продуктів – 200; риби – 100; молока (кефір, ряжанка)– 450–500; масла вершкового – 20 –25; олії – 20; сметани – 15; свіжих фруктів – 200; сухих фруктів – 15–20; цукру – 80; сиру – 20–30; кондитерських виробів – 30 –40.

З рекомендованого набору продуктів слід скласти меню на тиждень, збільшивши кількість продуктів у 7 разів. Слід уміло поєднувати харчові продукти тваринного і рослинного походження, зокрема овочів і фруктів, – це значною мірою забезпечить раціональне й різноманітне харчування осіб розумової праці.

Для працівників розумової праці можна рекомендувати такий режим харчування: о 7 год. 30 хв. – 8 год. 30 хв. – перший сніданок; о 12–13 год. – другий легкий сніданок; о 17–18 год. – обід; о 21 год. – легка вечеря. За обсягом і калорійністю перше вживання їжі повинне становити близько 30% добового раціону; друге – 15% раціону; третє – 40– 45% і четверте 10 –15% раціону. В меню необхідно передбачити введення перших, других і третіх страв. Велике значення для правильного харчування мають мінеральні солі (натрій, калій, фосфор), що містяться в овочах, фруктах, сирі, молоці. Для людей розумової праці особливе значення відводиться фосфору, добова потреба якого становлять близько 1,5 г.

Слід пам'ятати, що в збереженні здоров'я і працездатності важливу роль відіграють вітаміни. Велике значення у харчовому раціоні працівників розумової праці має достатня кількість вітаміну С. Вітаміни групи В (B_1, B_2, B_6, B_{12}) потрібні при розумовій праці. Особливе місце належить вітаміну B_{12}. Це не тільки ефективний засіб при недокрів'ї, а він також гальмує розвиток атеросклерозу. Науково обґрунтовані дані сучасної гігієни щодо раціонального харчування людей розумової праці мають надзвичайно велике значення в комплексі заходів, спрямованих на підтримку високої працездатності та поліпшенню стану здоров'я. На нашу думку, одним із головних завдань викладачів – пропагувати серед студентської молоді – здоровий спосіб життя. Висока й тривала розумова працездатність, успішне навчання і гарне здоров'я потребують вмілого використання біологічних ритмів, раціонального харчування, активного відпочинку, заняття фізичними вправами та спортом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Авдулина А.С. Жизнь без лекарств, 2-е изд., доп. – М., Физкультура и спорт, 1982. – 88 с.

2.Амосов Н.М. Раздумье о здоровье, 2-е изд., М., Молодая гвардия, 1979. – 191 с.

3.Довженко А.В. Здоров'я у вашій школі, К., Знання, 1990. – 48 с.

4.Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания, М., Просвещение, 1983. – 223 с.

5.Крыжановская В.В., Навакатинян А.О. Возрастная работоспособность лиц умственного труда, К., Здоров'я, 1979. – 208 с.

6.Куприянович Л.И. Биологические ритмы и сон, М., Наука, 1976. – 120 с.

7.Лямираль С., Рипо К., Растите детей здоровыми, М., Физкультура и спорт, 1981. – 143 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Балан Микола Миколайович – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання на службі здоров'я студентів.

Плачинда Тетяна Степанівна – учитель фізичного виховання Казарнянської загальноосвітньої школи Знам'янського району.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання школярів.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

НАОЧНІСТЬ І ЧИТАБЕЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УСТАНОВОК: ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД

Віктор Вовкотруб

Упровадження нових засобів до навчального експерименту потребує удосконалення технічних характеристик обладнання і приладів фізичних кабінетів. Наведено пропозиції до забезпечення якості й ефективності складання експериментальних установок.

The introduction of new means into the educational experiment requires improvement of technical characteristic of physical devices. The suggestions for ensuring quality and effectiveness of assembling of experimental installations are proposed.

Концептуальною основою навчання фізики є формування особистості, що живе й працює у світі техніки та складних технологій, а не лише носія певної суми знань. Зокрема, учні повинні набути практичних вмінь використовувати вимірювальні прилади та обладнання як результат самостійного виконання широкого кола дослідів, експериментів, досліджень відповідно до вікових пізнавальних можливостей, особливостей середніх і вищих навчальних закладів [2, 2].

Експериментальні електричні установки становлять переважну частину всього обсягу експериментальних завдань учнів. Складання експериментальних установок, зокрема збирання електричних кіл зазнають змін у плані використання нових підходів і методів, і прийомів, пов'язаних як з удосконаленням і модернізацією елементів електричних кіл, так і трансформацією до правил і вимог формування вмінь нових тенденцій і перспектив практичної спрямованості.

Формування практичних вмінь складати електричні схеми до експериментальних установок мають і специфічні особливості, які вчитель повинен знати, розуміти й ураховувати в педагогічній діяльності. Суть цієї статті – зосередити увагу на таких особли-

востях, допомогти фахівцям ефективніше організувати й проводити відповідну роботу.

В інструктивних матеріалах до складання електричного пристрою наводять так звану блок-схему функціонально зв'язаних модулів, вузлів, блоків, пристосувань. Такими є блок-схеми, наведені в інструкціях для учнів до робіт фізичного практикуму, як, наприклад, "Вивчення резонансу в коливальному контурі"[3]. На них окремими прямокутниками зображені блок живлення, коливальний контур, генератор електричних коливань, вольтметр. Зв'язок між блоками (прямокутниками) функціональний та електричний виконується прямими лініями.

Для виконання на блок-схемі функціонального зв'язку відповідні блоки сполучаються однією лінією або вектором, напрямок якого вказує на проходження інформації, а електричне сполучення виконується відповідною кількістю провідників, на кінцях яких зображаються і підписуються клеми (гнізда), а також указуються величини й характер прикладених величин напруги, рівнів сигналів тощо.

Для вибору елементів електричного кола насамперед досконало вивчається зміст експерименту, його мета й завдання. За визначеними величинами електричних величин кожного відповідного елемента добирається відповідний тип приладу, вузла, пристрою. Визначаються їхні конструкційні характеристики: живлення, тип клем (гнізд, колодок), положення тощо. Відповідно до блок-схеми орієнтовно добираються з'єднувальні провідники, шнури та обладнання загального призначення. Остаточний добір здійснюється при складанні експериментальної установки та зокрема електричної схеми.

Досить важливою проблемою залишається узгодження конструкційних особливостей комутаційних елементів: клем, гнізд, роз'ємів, вилок, штекерів, колодок.

Досі є чимало приладів з гвинтовими затискачами. До них використовують провідники з плоскими клемами, які підкладаються під гайку й притискуються останньою. Такий тип зручний лише для варіантів приєднання до однієї клеми одного провідника (без розгалуження). Для надійного приєднання двох і більше провідників необхідно виявити деяку майстерність, щоб зручно притримувати всі такі провідники, які підводяться з різних сторін (з однієї сторони не дозволяє товщина провідників, чим унеможливлюється належне прилягання контактів). У ряді приладів немає доступу до гвинтових контактів для підведення провідників з різних сторін. Також слід відзначити, що при закручуванні гайки (головки) клеми контакти нерідко виковзають з-під гайки й тримаються ненадійно. Такий випадок у ході експерименту може мати негативні наслідки.

Пізніше такі контакти змінили іншими з більшим діаметром, в яких гайка накручується на однополюсне гніздо. Це дає змогу зручно приєднувати два провідники: один з плоским контактом, а другий – з однополюсним штекером (однополюсною вилкою). Остання являє собою циліндричний стержень з прорізом для забезпечення надійності контакту. Все ж для приєднання трьох і більше провідників проблема не розв'язується.

Наступним кроком конструкторів є виготовлення провідників з однополюсними вилками-гніздами. Така вилка працює обома кінцями, один з яких є контактним стержнем, а протилежний – гніздом, в яке можна ввімкнути таку ж вилку. Це допомагає приєднувати до такого контакту потрібну кількість провідників.

Процес модернізації і пошуку зручних способів комутування не завершений. Практично в кожній фізичній лабораторії (кабінеті) є прилади з неоднаковими за конструкцією контактами, а це потребує наявності провідників з різними на кінцях клемами. Процес їхнього виготовлення зводиться до приєднання частини провідника з вилкою і провідника, що має плоску клему. Це пов'язано з тим, що однополюсні вилки-гнізда не розбираються, цим не передбачено зручного методу для їхнього ремонтування в разі від'єднання провідника. Беручи до уваги вищесказане, експериментатору потрібно досконало знати особливості обладнання в кабінеті й забезпечити його необхідною кількістю провідників з потрібними контактами, клемами, вилками і т. д.

Аналіз змісту навчального експерименту стосовно електроустановок, пов'язаних із складанням електричних кіл та технології виконання дослідів в плані забезпечення читабельності установок, свідчить про не належний рівень останньої для багатьох дослідів. Якщо перші такі кроки складання електричних кіл стосуються складання простих кіл послідовно сполучених двох – трьох елементів (наприклад, джерела струму, вимикача й лампочки), то в таких колах ще вдається швидко прочитати схему, виявити помилки при складанні кола. Та невдовзі вчитель і учні вже складають кола з розгалуженнями, приєднуючи паралельно вольтметр, і такі схеми читаються довше. Це стосується і демонстраційних, і лабораторних установок навіть при розташуванні елементів кола в різних площинах, використовуючи бруски-підставки. На рис. 1 зображено установку до демонстрації амплітудної модуляції за рекомендаціями посібника [1].

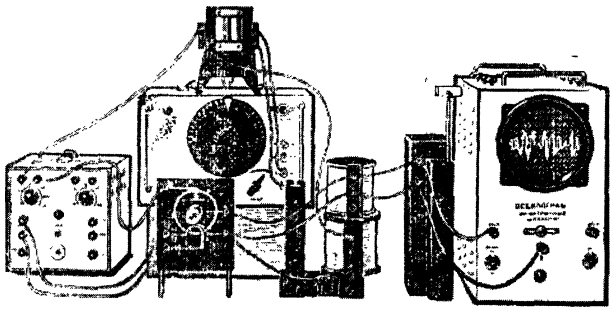


Рис. 1.

Навіть разом із зображеною на дошці принциповою схемою розпізнати на ній певні елементи установки й особливо їхнє сполучення важко навіть фахівцям.

За нашими дослідженнями, при виконанні лабораторної роботи у 8-му класі на вивчення паралельного сполучення провідників, навіть за наявності досконалих провідників на більшій частині охоплених дослідженням уроків-лабораторних робіт, завдання не виконувались в повному обсязі 1/4–1/5 частиною учнів. За наявності 1/3 – 1/4 неправильно складених схем протягом 2/3 уроку вчитель не встигав відшукати помилки в кількох робочих схемах. І хоч це найхарактерніший приклад у цьому плані, проте аналогічний стан характерний й іншим лабораторним роботам.

Якщо звернутись до практичної спрямованості виконання таких експериментальних завдань, то потрібно ретельніше визначитись, як будуть використані учнями в подальшій діяльності вміння складати аналогічні електричні кола. Якщо зіставити зміст таких завдань з аналогічними в побуті й техніці, що виконувались років 50 тому, коли не лише сполучення окремих приладів, модулів і блоків виконувалось окремими провідниками, а й схеми окремих приладів виконувались навісним монтажем, формування таких вмінь і навичок було актуальним.

З розвитком техніки й технології відбулись значні зміни в плані складання електричних кіл та установок, а саме:

- приєднання установки, блока, приладу чи модуля до джерела живлення – мережі виконується за допомогою гнучкого шнура з вилкою на кінці;
- сполучення між собою кількох установок здійснюється лише при складанні експериментальних установок та інформаційних ліній, для чого в кожному варіанті використовуються спеціальні шнури з колодками, що приєднуються до відповідних роз'ємів елементів установки;
- електричні схеми окремих приладів збираються на друкованих платах упаюванням до провідних доріжок. Останні в більшості варіантів виконуються автоматами у вигляді прямих відрізків, що зручно й для читання схеми. Максимально при цьому дотримуються певного порядку розташування доріжок, до яких прикладається живлення від джерела: доріжки прокладаються вздовж верхнього й нижнього країв. Залежно від типу провідності напівпровідникових елементів до однієї з доріжок прикладається "+" джерела живлення, а до другої – "-". У цілому такі операції виконують інженери й збиральники електричних схем, тобто люди відповідних спеціальностей.

Постає питання, чи потрібно формувати вміння в учнів складати електричні кола навісним монтажем? Які для цього є мотиви?

Ми дійшли висновку, що технологія таких завдань у навчальному експерименті потребує нових підходів відповідно до рівня розвитку й досягнень у галузях цього напрямку. Відповідно виконані певні доробки, які охоплюють особливості сучасних промислових методів виконання аналогічних завдань із урахуванням специфічних особливостей навчального фізичного експерименту.

Для складання електричних схем нами запропоновано:

1. Виготовлення і використання прямолінійних профілів-провідників з потрібною кількістю і густотою розташування клем-гнізд. Для виготовлення використано легкі, але міцні смужки шириною 4 см і довжиною 40 см, вирізані з ізоляційного матеріалу (текстоліту, гетинаксу, плексигласу). У них роблять по 4 отвори діаметром 6 мм, в яких закріплюють гнізда-клеми. Біля лівого й правого країв зворотної від гнізд сторони кріпляться металеві втулки, що мають два горизонтальних взаємно перпендикулярні отвори діаметром 6 мм та вертикальний отвір з різьбою М3 для стопорного гвинта. З допомогою металевих стержнів діаметром 5–6 мм і довжиною 6–15 см, які вставляються у втулки вздовж смужок. останні сполучають між собою. За допомогою стержня такого ж діаметра, вставленого й закріпленого в перпендикулярному до смужок отворі, смужки закріплюють на потрібній висоті в муфтах штативів: одну – вище елементів установки, а другу – нижче.
2. Для сполучення між гніздами-клемами виготовляють плоскі металеві провідники-скоби. Половину таких скоб (окрім розділених кінців) фарбують у червоний, а половину – в синій колір.
3. Для виконання сполучень між гніздами смужок і гніздами приладів та елементів установки доцільно виготовити інші жорсткі провідники з металевих смужок з контактами на кінцях. Частина таких провідників має довжину 4 см, інші – 10 см, деякі – 15 см. З них збирають провідники потрібної довжини й конфігурації, сполучаючи кінці з допомогою болтів і контактних гайок. На кінцях провідників при необхідності закріплюють однополюсні вилки-гнізда.

Складання демонстраційної установки та її електричного кола здійснюють у такому порядку:

1. Використовуючи бруски-підставки, розташовують елементи установки відповідно до блок-схеми, забезпечуючи належну видимість кожного з будь-якого учнівського місця в класі.
2. Відповідно до розмірів установки збирають провідники живлення: один з них закріплюють нижче передніх панелей елементів установки, другий – вище.
3. Добираючи й роблячи форму та розміри решти провідників, складають електричне коло. При збиранні паралельних віток максимально використовується сполучення контактів елементів установки з гніздами провідників живлення. Потрібне джерело живлення з останніми сполучається гнучкими провідниками

з вилками-гніздами на кінцях і відповідного до провідників живлення кольору. Такі ж провідники використовують і в інших місцях схеми, якщо вони співрозмірні з відстанями між клемами, що сполучають (мають форму близьку до прямолінійної).

У такому варіанті схеми легко піддаються читанню, поясненню і зіставленню із зображенням принципової і блок-схем.

Аналогічні провідники живлення використовуються і для складання електричних кіл лабораторних установок. Але для цього доцільніше закріпити їх на верхній і нижній сторонах виготовлених планшетів-полігонів. На поверхні планшета між цими сторонами виконані пристосування (бортики, отвори, гачки) для встановлення і фіксування елементів електричної схеми (вимірювальних приладів, споживачів тощо). Серед провідників є і такі, в яких клеми, вилки або штекери є відповідними до специфічних контактів, гнізд і роз'ємів певних приладів, котрі потребують однозначності ввімкнення і не допускають помилок. Також використовуються і шнури з штекерами та колодками для ввімкнення специфічних приладів, де таке сполучення є не принциповим щодо завдання і мети роботи.

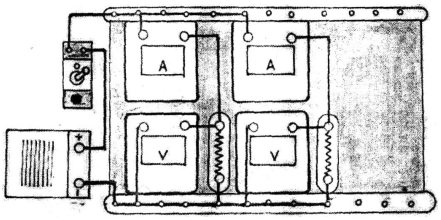


Рис. 2.

На рис. 2 зображено загальний вигляд лабораторної установки до вивчення паралельного сполучення провідників.

Варто вказати на ряд специфічних конструктивних характеристик ряду навчальних приладів.

Так, при складанні електричних схем практично до кожного досліду використовуються різні модифікації вимикачів і перемикачів. Відповідно до виду експерименту вони різняться передусім розмірами, демонстраційні більші за лабораторні. Всі вимикачі виконані на горизонтальній плоскій панельці, і якщо при виконанні лабораторної роботи учень дивиться на вимикач під зручним кутом зору, бачачи будову й розміщення, то при спостереженні за демонстраційним дослідом уже не забезпечується такої видимості.

Разом з тим виникає питання: чи доцільно використовувати вимикачі відкритих конструкцій, якщо більше з такими учні не зустрічатимуться, адже практично в будь-яких побутових приладах і технічних пристроях використовуються комутувальні вузли закритого типу: тумблери, кнопки, крокові перемикачі тощо. Вважаємо за доцільне й відповідні навчальні прилади виконати на такій же елементній базі. Такими є варіанти виготовлених нами відповідних приладів. Зрозуміло, що викликає заперечення принцип доступності, адже таким чином не лише не видно принципу дії пристосування, а й не завжди легко збагнути, в якому положенні перебуває перемикач. Особливо не забезпечується таке бачення учнями (студентами) при спостереженні демонстраційних дослідів. Проблема легко розв'язується адекватними для сучасних побутових і технічних засобів способами.

У невеликому корпусі вмонтовано перемикач-тумблер, типу. Одна пара контактів, що замикаються, приєднана до клем-гнізд. Вони використовуються практично скрізь як вимикач. Інша пара, що замикається паралельно, слугує одним з вимикачів свідлодіода для візуального контролю за станом перемикача в цілому. Одна з клем-гнізд поєднана з пристосуванням – контактною парою, яка замикається при введенні в гніздо штекера. Пара є другим вимикачем світлодіода, сполученим послідовно. При відсутності штекера в клемі-гнізді коло світлодіода буде розімкнутим при будь-яким розміщенням перемикача.

Пара контактів, що замикається при переведенні перемикача в інше положення, приєднана до 3 і 5 гнізд роз'єму. Ці контакти використовуються при виконанні ряду дослідів, виконуючи замикання і розмикання вхідних кіл секундомірів, датчиків тощо. Для ключів замикання струму використовують кнопки, які також мають дві пари вільно замкнутих і дві вільно розімкнутих контактів. Біля клем таких приладів встановлюються світлодіоди й виконуються відповідні написи та позначення за стандартами ЄСКД. Для живлення світлодіодів у корпусі вмонтовується кріплення для сухого елемента на 1,5 В з клемами, що надійно прилягають до контактів елемента, які сполучені провідниками через контакти перемикача з виводами світлодіода відповідно до полярності ввімкнення. Одного такого сухого елемента вистачає на строк придатності елемента навіть при інтенсивному використанні перемикача. Для забезпечення читабельності таких ключів досить одного пояснення у 8-му класі на уроці за темою "Електричне коло", де доцільно показати наявні прилади – демонстраційні й лабораторні відкритих конструкцій і тут же ознайомити із зразками запропонованих варіантів закритих конструкцій із світловою індикацією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Концепція неперервної фізичної освіти в навчальних закладах України. – Київ, 1996.– 12 с.

2.Практикум з фізики в середній школі: Дидакт. матеріал: Посібник для вчителя:/ Л.І.Анциферов, Ю.І.Дік та ін.– К.: Рад. шк., 1990.– 176 с.

3.Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Часть II / Под ред. А.А.Покровского.– М.: Просвещение, 1979.– 278 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовкотруб Віктор Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення системи навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КОМБІНАТОРИКИ В КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ

Наталія Войналович, Максим Надутенко

Розглядаються особливості методичної системи навчання комбінаторики в класах з поглибленим вивченням математики. Аналізуються і визначаються мета, зміст, методи та організаційні форми навчання.

The special feature of the methodical system of combinatorical study in classes with profound studying of the mathematics are considered. The aim, the content, methods and the organizational forms of education are analyzed and defined.

На відміну від звичайних класів, де комбінаторика до недавнього часу не вивчалась, у класах з поглибленим вивченням математики учнів знайомили з основними поняттями комбінаторики. І якщо сьогодні дослідники педагогічних проблем активно працюють над методичною системою навчання (МСН) комбінаторики в звичайних класах, то в класах з поглибленим вивченням математики вже склалися певні традиції. Аналіз програм для таких класів свідчить, що зміст навчального матеріалу, послідовність та глибина його вивчення добре продумані й узгоджуються з відведеною кількістю годин та основними принципами навчання, зокрема принципом концентризму. Проте, вдосконалення технологій навчання час від часу потребує перегляду традицій, внесення певних змін, нових поглядів і підходів. Проаналізуємо основні компоненти МСН комбінаторики в класах з поглибленим вивченням математики.

Головним компонентом МСН є мета, згідно з якою визначаються всі інші компоненти.

Головна мета вивчення комбінаторики – ознайомити учнів з основними поняттями комбінаторики та навчити використовувати ці поняття для побудови дискретних математичних моделей прикладних задач, навчити розв'язувати відповідні математичні задачі та аналізувати результати.

Наступне питання стосується змісту. У табл. 1 подано зміст та послідовність вивчення навчального матеріалу згідно з програмою, зазначена кількість годин на вивчення всієї теми й матеріалу, що безпосередньо стосується комбінаторики (стовпчик 2). У стовпчику 3 подано наше бачення змісту та послідовності вивчення основних понять комбінаторики.

Таблиця 1

Зміст навчального матеріалу за програмою	Год.	Пропонований зміст навчального матеріалу
8 клас. Множини. Елементи математичної логіки. Комбінаторика. Імовірність (12–17год.).		
Множини. Елементи множини. Порожня множина. Підмножина. Переріз, об'єднання та різниця множин. Скінченні та нескінченні множини. Комбінаторне правило множення. Перестановки. Комбінаторне правило додавання.	6–8 год.	Множина. Елементи множини. Підмножина. Рівність множин. Порожня та універсальна множини. Дії над множинами: об'єднання, переріз, різниця, доповнення та їхні геометричні інтерпретації. Скінченні та нескінченні множини. Правило додавання, правило множення.
9 клас. Множини. Комбінаторика. Імовірність (17–20 год.).		
Взаємно-однозначна відповідність між множинами. Кількість підмножин скінченної множини. Формула кількості розміщень з n елементів по m. Біном Ньютона.	9–10 год.	Види відображень. Вибірки та їхні види. Розміщення, перестановки, комбінації без повторення; формули для обчислення їхньої кількості. Біном Ньютона. Формула Ньютона. Властивості біноміальних коефіцієнтів. Кількість підмножин скінченної множини.
11 клас. Комбінаторика (15–20 год.).		
Кортеж. Перестановки з повтореннями елементів. Розміщення з повторенням елементів. Формула Ньютона. Властивості розкладу бінома n-го степеня за формулою Ньютона.	15–20 год.	Розміщення, перестановки, комбінації з повторенням; формули для обчислення їхньої кількості. Функціональний підхід до введення основних понять комбінаторики.

Вивченню комбінаторики повинно передувати знайомство з основними поняттями теорії множин. До них ми відносимо й поняття рівності множин. Простими, але корисними є також поняття універсальної множини й дії доповнення, які мають важливе значення для введення основних понять теорії ймовірностей.

Розпочати знайомство з комбінаторикою уважаємо потрібно з двох її правил: правила суми та правила добутку.

Ці правила уможливлюють розв'язувати багато цікавих задач. А тому на першому етапі знайомства з комбінаторикою досить цим матеріалом і обмежитись.

Наступними поняттями, які заслуговують на увагу, є розміщення перестановки й комбінації. Уводити ці поняття зручно на основі поняття вибірки, яке буде потрібним до того ж, і при вивченні теорії ймовірнос-

тей та статистики. Поняття вибірки вводиться на інтуїтивному рівні, бо для учнів строге означення на даному етапі навчання є недоступним.

Тому під вибіркою будемо розуміти сукупність деяких елементів вибраних із заданої множини певним чином. Зміст цього поняття розкривається за допомогою прикладів.

Поняття вибірки допоможе далі використати загальну схему для означення розміщень, перестановок і комбінацій: всі означення даються на основі поняття вибірки (найближче родове поняття) із урахуванням того, чи впорядкована вибірка і чи повторюються в ній елементи (тобто вказується видова відмінність). Наприклад, нехай є множина В, яка складається з n елементів. Комбінаціями з повтореннями з n елементів по k елементів називаються невпорядковані k-елементні вибірки з повтореннями.

У 9-му класі досить обмежитися розглядом вибірок без повторень. Після введення означень необхідно вивести формули для підрахунку кількості вибірок того чи іншого типу. Спочатку корисно це зробити для розміщень без повторень. Для цього найпростіше скористатися правилами комбінаторики. Додому учням можна запропонувати розібрати доведення методом математичної індукції, наведене, наприклад у [3].

Доведення формули для кількості перестановок без повторень буде очевидним, якщо на перестановку з n елементів поглянути як на розміщення без повторень з n елементів по n.

Спостереження показують, що найбільш складним є виведення формули для кількості комбінацій. Тому корисно спочатку провести міркування для конкретної задачі з невеликою кількістю даних, як, наприклад, це зроблено в [1].

Числа C_n^k часто трапляються в різних розділах математики. Вони давно відомі й мають багато важливих властивостей. Деякі з них, наприклад, $C_n^k = C_n^{n-k}$, $C_n^k = C_{n-1}^{k-1} + C_{n-1}^k$, варто довести, не лише використовуючи формулу для обчислення кількості комбінацій без повторень, а і чисто комбінаторним способом.

Числа C_n^k у математиці називають біноміальними коефіцієнтами, бо вони використовуються для запису формули бінома Ньютона, яку також бажано розглянути в 9-му класі. Формула бінома Ньютона настільки важлива, що корисно навести декілька її доведень: комбінаторне, методом математичної індукції, аналітичне. У 9-му класі досить обмежитися комбінаторним доведенням.

Дати відповідь на питання про кількість підмножин можна при розв'язуванні відповідної задачі на застосування формули бінома Ньютона.

Запропонований матеріал тісно пов'язаний між собою і природно випливає один з одного, а тому його вивчення бажано не розривати між класами. Для цього досить перекинути 2–3 години на вивчення комбінаторики з 11-го класу до 9-го класу.

У 11-му класі розглядаються вибірки з повторенням. Розміщення і комбінації уводяться за загальною схемою.

Перестановки з повтореннями вводяться як окремий випадок розміщень з повтореннями, які задовольняють таку умову: кожна k-елементна вибірка-розміщення множини $B=\{b_1, b_2, ..., b_n\}$ містить k_1 елементів b_1, k_2 елементів b_2, ..., k_n елементів b_n, причому $k_1+k_2+...+k_n=k$. Зрозуміло, що такі вибірки одна від іншої будуть відрізнятися лише порядком розміщення елементів. Їх називають перестановками з повтореннями з k елементів і позначають символом $P_k(k_1, k_2,..., k_n)$.

Доведення формул для підрахунку кількості розміщень і перестановок не викликає труднощів. А ось перед доведенням формули для підрахунку кількості комбінацій з повтореннями корисно спочатку розглянути задачу. Наприклад, як це зроблено в [1].

Основна увага при вивченні цього матеріалу має бути зосереджена на розв'язуванні прикладних задач. Процес розв'язування починається з побудови дискретної математичної моделі за допомогою розглянутих комбінаторних понять. При цьому формулюється нова математична задача на мові множин і вибірок певного типу, для розв'язування якої використовуються правила комбінаторики та формули для обчислення кількості вибірок потрібного типу. Далі аналізуються результати.

Наведемо схему логічних зв'язків між компонентами навчального матеріалу (рис. 1).

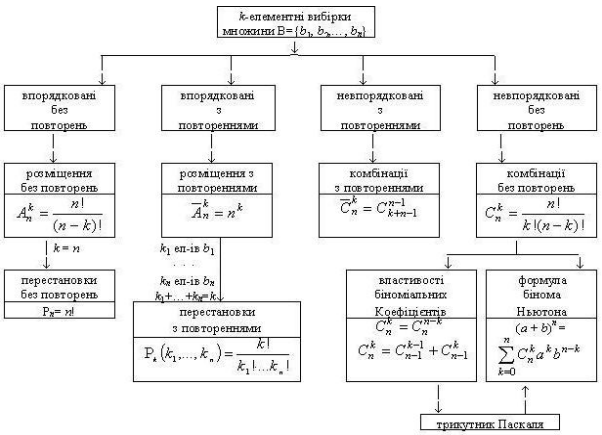


Рис. 1

Всебічне подання матеріалу – це необхідна умова навчання математики, особливо в класах з поглибленим вивченням математики, оскільки сприяє кращому розумінню розглядуваного матеріалу, формуванню в учнів певних методологічних поглядів, усуненню односпрямованості мислення, його "лінійності".

Саме це ми маємо на меті, коли пропонуємо різні методи доведення формули бінома Ньютона, властивостей біноміальних коефіцієнтів, різні підходи до введення основних понять комбінаторики.

Наступний матеріал тісно пов'язаний з поняттям функції. Пропонується ознайомити учнів з

функціональним підходом до введення основних понять комбінаторики.

При такому підході комбінаторика – це розділ математики, який вивчає функції зі скінченними областю визначення та областю значень. Тоді розміщення з повтореннями трактуються як довільні відображення скінченної множини в скінченну, розміщення без повторень – як ін'єкції, перестановки – як бієкції, комбінації з повтореннями – як монотонні відображення і, нарешті, комбінації без повторень – як монотонні та ін'єктивні відображення.

При розгляді з учнями цього матеріалу можна обійтися без французьких термінів "сюр'єкція", "ін'єкція" та "бієкція", а скористатися такими поняттями, як "відображення на", "відображення в", монотонне та оборотне відображення. При такому підході, наприклад, комбінації без повторень можна трактувати, як довільні монотонні оборотні відображення m-елементної множини X в n-елементну множину Y. Детальніше див. в [1, 2].

Однією з умов успішного оволодіння знаннями будь-якого характеру є їхнє активне оволодіння. Для забезпечення цього вчитель повинен не просто повідомляти учням певну інформацію, а організувати навчання, яке орієнтоване на активне сприймання цієї інформації. Одним із видів такого навчання є проблемне навчання. Воно здійснюється за допомогою трьох методів: методу проблемного викладу знань, частково-пошукового та дослідницького методу. Саме цим методам ми віддаємо перевагу при навчанні учнів основних понять комбінаторики.

Глибина, гнучкість, стійкість розуму характерні більшості учнів класів з поглибленим вивченням математики. Для таких учнів оптимальне те навчання, яке ставить до них високі вимоги як за змістом, так і за методами, яке відповідає їхнім великим потенційним можливостям. Важливу роль у цьому ми приписуємо дидактичному принципу: навчання на високому рівні трудності, що забезпечується за рахунок складності навчального матеріалу й разом з цим вимагає "напруження сил" учнів.

Для таких учнів зайвим є подрібнення, динамізація при поясненні нового матеріалу, тривалі тренування на однотипних задачах. Більш сприятливим для них є закріплення знань у процесі виконання завдань підвищеної складності, оперування новими знаннями в нестандартних ситуаціях. Це сприяє реалізації дидактичного принципу: навчання швидким темпом. За рахунок цього вивільняється час на розв'язування задач. У зв'язку з цим принципом особливу роль набуває лекційно-практична система навчання.

Використовувати її у класах з поглибленим вивченням математики потрібно з суттєвими коректива-ми порівняно зі звичайними класами. Наприклад, інколи урок-лекцію корисно замінити на урок-обговорення підсумків самостійної роботи учнів при вивченні теоретичного матеріалу в рамках домашнього завдання. Більшість тем комбінаторики сприяють такій роботі. Безумовно, що цей процес повинен бути ретельно організований і регульований учителем. На наступному уроці організовується робота із обговорення вивченого самостійно вдома. Для того, щоб в учнів правильно сформувались уявлення про нові поняття і їхні властивості, вчитель за допомогою спеціальної системи питань акцентує увагу на головному, доповнюючи при цьому знання учнів відомостями, які відсутні в підручнику, а також відповідає на питання, які виникли, вчить учнів ставити запитання самостійно, отримуючи нову інформацію.

Лекція має відповідати всім вимогам, які до неї ставляться. Лекція у школі будується з елементами евристичної бесіди. При вивченні більшості тем комбінаторики можна доручати окремим учням виступати із заздалегідь підготовленими повідомленнями, наприклад, з історичними довідками, доведеннями нескладних теорем.

Міцне засвоєння нового можливе тільки за умови оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Результат багато в чому залежить від організації учителем навчальної діяльності школярів на другому операційно-пізнавальному етапі навчання – практичних заняттях. Як і в звичайних класах, її можна організувати з використанням різноманітних форм. Проте вагомішими серед них мають бути індивідуальні й групові. При обранні форм слід керуватися поставленими метою і змістом, особливостями навчальних завдань, які розв'язуються.

Важливе місце в системі уроків посідають уроки-семінари. Наприклад, при вивченні комбінаторики в 11-му класі дидактичною метою уроку-семінару може бути узагальнення, систематизація та поглиблення знань учнів. На цей урок, наприклад, можна винести такі питання:

- різні доведення формули бінома Ньютона;
- властивості трикутника Паскаля;
- функціональний підхід до введення основних понять комбінаторики.

Учні самостійно готують питання, а на уроці-семінарі під керівництвом вчителя ці питання обговорюються.

Нарешті, зауважимо, що в статті подані лише загальні рекомендації щодо методики навчання комбінаторики. У конкретних навчальних ситуаціях вони потребують подальшої деталізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Волков Ю.І., Войналович Н.М. Елементи дискретної математики: Навчальний посібник. – Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. –176 с.

2.Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1988. – 288 с.

3.Алгебра і початки аналізу: Підручник для 10–11 кл. серед. закладів освіти/ М.І.Шкіль, З.І.Слєпкань, О.С.Дубінчук. – К.: Зодіак-Еко, 1998. – 608 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Войналович Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання математики, дискретна математика.

Надутенко Максим Вікторович – студент V курсу фізико-математичного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання математики.

Стаття надійшла до редакції 22.11.02.

НІТ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Сергій Ганжела

Розглядається комп'ютер як засіб навчання, що дає можливість поєднати різні форми навчання та активізувати пізнавальну діяльність учнів при вивченні геометрії.

A computer is viewed as a means of teaching, which gives a possibility to combine different forms of teaching and activate cognitive activities of pupils in learning geometry.

Використання персонального комп'ютера в середній школі – новий, більш удосконалений порівняно з попереднім інструмент пізнання засіб навчання. Поява його у навчальному процесі, запровадження нових інформаційних технологій не тільки не спрощують роботу педагогів, а, навпаки, піднімають роль вчителя на якісно новий рівень. По-перше, вчитель повинен вільно володіти програмним матеріалом фахової дисципліни. По-друге, ґрунтовно володіти навичками й уміннями роботи з тими або іншими програмними засобами, вільно оперувати комп'ютером у будь-якій навчальній ситуації.

Для ефективної побудови навчального процесу з використанням педагогічних програмних засобів учителю необхідно мати чітке уявлення про:

1) повний обсяг знань учнів;
2) навички й уміння, якими володіють учні в цей момент;
3) вікові особливості учнів;
4) цілі використання педагогічного програмного засобу (ППЗ);
5) форми (індивідуальні, групові, фронтальні) роботи з учнями.

Так, наприклад, готуючись до використання ППЗ "GRAN-2D" на уроках геометрії у 7-му класі, вчитель враховує знання і вміння учнів.

Геометричні фігури: точка, відрізок, пряма, промінь, кут, трикутник, прямокутник, коло, круг, перпендикуляр до прямої, паралельні прямі, прямий кут. Величини: довжина, площа, градусна міра кута.

Учні вміють:

а) вимірювати довжину відрізка, довжину ламаної, величину кута;
б) будувати відрізок даної довжини, перпендикуляр до прямої, паралельні прямі;
с) обчислювати периметр і площу многокутника.

Учні можуть користуватися: лінійкою, кутником, транспортиром, циркулем.

Таким чином, на початок вивчення систематичного шкільного курсу геометрії учні, які засвоїли програмний матеріал на наочно-інтуїтивному рівні, знають цілий ряд геометричних фігур і вміють їх розпізнавати та будувати.

Учні 7-го класу – це підлітковий вік. Психолог Л. С. Виготський стверджував, що для підліткового віку характерні різні темпи фізичного й психологічного розвитку: інтересів, розумової зрілості, рівні самостійності тощо. Згідно з концепцією розвивального навчання, "педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній день, а на завтрашній день дитячого розвитку" [2, 77].

Самостійні учнівські дослідження потребують від дитини особливого складу розуму. Головним є здатність до дивергентного мислення. "Складовими цієї здатності є такі якості аналітико-синтетичних структур, як швидкість нервових процесів, гнучкість та варіативність мислення, нестандартність та оригінальність думки, лаконічність, економність та точність"[3, 36].

Для розвитку дивергентного мислення використовують різні прийоми та засоби, які входять до системи творчих пошукових методів навчання.

У процесі навчання і виховання необхідно враховувати сензитивність того або іншого періоду до формувальних властивостей особистості дитини, бо "навчання по-різному впливає на її розвиток; по-різному веде її уперед залежно від того, як він будується, як призводить у дію сили самої дитини" [6, 134].

Використання комп'ютерних систем веде "до самонавчання... Збільшується частка самостійної, індивідуальної і групової роботи. Розширюються і поглиблюються теоретичні основи навчальних курсів внаслідок збільшення їх доступності для учнів завдяки можливостям засобів НІТ унаочнювати зміст навчання..." [1].

Л. В. Занков запропонував дидактичні принципи розвивального навчання, які лягли в основу вдосконалення методів навчання.

Перший принцип розвивального навчання – підвищення теоретичного рівня змісту навчання.

Другий принцип навчання здійснюється на високому рівні трудності, який доступний дітям [5, 50].

Саме принцип навчання на високому рівні трудності реалізує центральну ідею Л. С. Виготського про два рівні розвитку. Учитель, визначивши можливості кожного учня в самостійній діяльності, визначає міру своєї допомоги згідно з потенційними можливостями дитини. Саме навчання на цьому рівні є, на думку Ю. К. Бабанського, оптимальним. Таке навчання актуалізує необхідність поєднання фронтальної роботи з диференціацією педагогічних дій.

Вчитель математики, реалізуючи систематичне й цілеспрямоване використання засобів НІТ, ставить перед собою педагогічні проблеми:

1) навчити учнів вільно користуватися панеллю інструментів;
2) формувати й розвивати образне та логічне мислення;
3) працювати над прищепленням алгоритмічної культури мислення;

4) реалізувати індивідуальний підхід у навчанні.

Поставлені цілі використання ППЗ "GRAN-2D" виконуються вчителем з перших кроків систематичного вивчення курсу планіметрії. Поряд з використанням лінійки, кутника, транспортира, циркуля учні привчаються до побудови геометричних фігур на екрані дисплея.

Для ефективного просування вперед кожного учня учитель акцентує увагу школярів на панелі інструментів, на логіці побудови кожної фігури, на полі підказки, на полі зображення та взаємодії з ними, на полі переліку об'єктів. Доцільно з перших уроків використання педагогічного засобу привчати учнів працювати в комплексі з усіма полями. Праця в діалоговому режимі "учень – комп'ютер" привчає учнів до самостійності у спілкуванні, до реагування на підказку комп'ютера, до формування акуратності при побудові фігур, опускаючи зайві на певний момент елементи побудови тощо.

Так, наприклад, для побудови декількох точок учень на панелі інструментів вказівником мишки обирає об'єкт *Створення точки*. У полі підказка читає: *Створення точки: вкажіть положення точки* і вказує місце її розташування у полі зображень, повторюючи це декілька разів. Будуючи пряму, яка проходить через дві точки, учень вказівником мишки обирає на панелі інструментів, об'єкт *Створення прямої через дві точки*. У полі підказка читає: *Створення прямої через дві точки: вкажіть першу точку* і вказує першу точку в полі зображень. Після чого у полі підказка читає: *Створення прямої через дві точки: вкажіть другу точку* і вказує другу точку в полі зображень [4].

Враховуючи підлітковий вік семикласників, їхнє мислення конкретними образами, слабке алгоритмічне мислення, учитель на перших заняттях учнів з комп'ютером докладає неабияких зусиль у формуванні стійких навичок побудови фігур на екрані дисплея. У цей період не обов'язково просуватися вперед швидкими темпами. Час, затрачений на початкових ознайомленнях з ППЗ "GRAN-2D", окупиться в подальшому. Набуті навички та вміння швидкої і осмисленої побудови різних фігур дадуть можливість кожному учню в майбутньому повністю акцентувати свою увагу не на побудові, а на питаннях дослідження тих чи інших фактів.

Розглянемо, наприклад, вправу №2 [7, 43].

"Через середину *O* відрізка *AB* проведено пряму, перпендикулярну до прямої *AB*. Доведіть, що кожна точка цієї прямої однаково віддалена від точок *A* і *B*".

Для побудови учні повинні виконати, не замислюючись над етапами самої побудови, такий алгоритм:

1) побудувати відрізок *AB*;
2) побудувати точку, середину відрізка *AB*;
3) побудувати пряму *AB*;
4) побудувати пряму, яка проходить через середину відрізка *AB* перпендикулярно до прямої *AB*;
5) прикріпити точку *D* до перпендикуляра;
6) побудувати ламану *ADB*;
7) зняти відмітку біля об'єкта *Пряма (лінія 1)*;
8) переміщуючи точку *D* по перпендикуляру, отримати різні її положення.

Отримавши фігури на екрані дисплея (рис. 1), учні вимірюють довжини відрізків *AD* і *BD*. Результат дослідження виливається в гіпотезу учнів про рівність відрізків *AD* і *BD*. Експериментальне дослідження учні обґрунтовують теоретично.

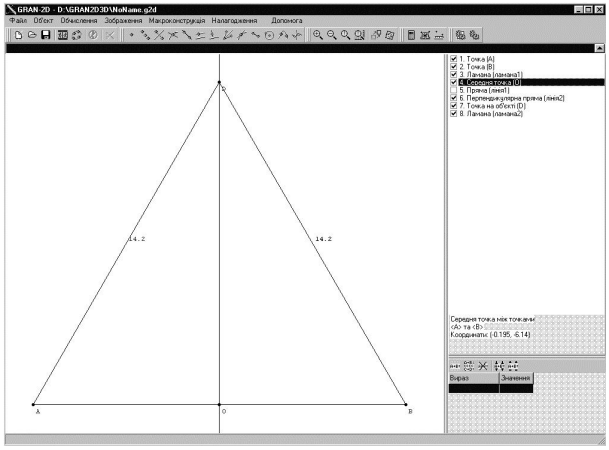


Рис. 1.

Нові інформаційні технології процес навчання спрямовують не на засвоєння готових фактів, а на відкриття, синтез нових знань. Для досягнення мети вчитель організовує самостійний пошуковий процес учня за допомогою НІТ, які привчають школярів до творчості, розвивають вміння та навички дослідницької діяльності. Головне дидактичне завдання – підтримка закономірних процесів розвитку особистості дитини, притаманних її віку. Найбільш придатними є пошукові методи навчання та ті, які спираються на самостійну пізнавальну діяльність. Серед них можна назвати метод самостійних учнівських досліджень, суть яких – в організації дослідницької діяльності.

У педагогічній науці виділяються такі рівні самостійної роботи, як відтворювальний, напівтворчий і творчий. Самостійні роботи учнів переважно використовуються вчителями на етапі формування вмінь і навичок, їхньої перевірки та оцінки, на етапі закріплення знань, дуже рідко – на етапі підготовки учнів до сприйняття нового навчального матеріалу.

Успіх формування навичок самостійною роботою досягається не епізодичною організацією окремих видів самостійної роботи, а системою самостійних робіт, яка дала б можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів на всіх етапах процесу навчання.

ППЗ "GRAN-2D" може забезпечити систематичну організацію самостійної роботи. Основна трудність, з якою не завжди може справитися вчитель, – це організація самостійної роботи всіх учнів. Нехай пізнавальне завдання виникає та обговорюється за участю вчителя колективно, проте його

розв'язок кожен учень повинен спробувати знайти самостійно.

Лише після цього етапу самостійної індивідуальної роботи вчитель знову обговорює колективно, в чому суть розв'язування, як його треба було шукати, який розв'язок виявився найкращим, хто зробив помилки і як їх треба позбутися в подальшому. Тут є немало ефективних прийомів, з допомогою яких швидко й надійно результати індивідуальної роботи стають надбанням колективного обговорення.

Так, для прикладу розглянемо вправу №24 [7, 46].

"У рівнобедреному трикутнику *ABC* з основою *AC* проведено медіану *BM*. На ній узято точку *D*. Доведіть рівність трикутників: 1) *ABD* і *CBD*; 2) *AMD* і *CMD*".

Зважаючи на те, що учні самостійно будуть здійснювати побудову, і комп'ютер автоматично виконує позначення точок, доцільно для уникнення непорозумінь задачу сформулювати дещо інакше, а саме: "У трикутнику бічні сторони рівні. З вершини до основи трикутника проведено медіану. Довільну точку медіани з'єднали з іншими вершинами цього трикутника. Що можна сказати про утворені пари трикутників?"

Після колективного обговорення учні виконують алгоритм.

1. Побудувати довільний трикутник.
2. Обчислити довжини бічних сторін.
3. Змінюючи положення вершин трикутника, дібрати таке їх розташування, щоб бічні сторони були рівні.
4. Побудувати медіану, проведену з вершини до основи трикутника.
   4.1. Побудувати середню точку основи.
   4.2. Побудувати відрізок з опорними точками у вершині трикутника та середині основи.
5. Побудувати пряму, яка проходить через вершину трикутника та середину основи.
6. Прикріпити точку до медіани.
7. Зняти відмітку біля об'єкта *Пряма (лінія 1)*.
8. Побудувати ламану з опорними точками у кінцях основи та прикріпленої точки медіани.
9. Обчислити довжини сторін, які сполучають прикріплену точку до медіани з кінцями основи (рис. 2).

За третьою ознакою рівності трикутників учні переконуються у рівності двох пар трикутників.

Після експериментального дослідження відбувається колективне доведення рівності трикутників *ABD* і *CBD* та *AMD* і *CMD*. Оформляються відповідні записи у зошитах і на дошці.

Якщо математичні питання органічно пов'язані з попереднім пізнавальним і практичним досвідом учнів і основні поняття випливають із раніше вивченого матеріалу, а також застосовуються прийоми самостійної роботи, якими учні вже володіють, то результативна така самостійна робота, при якій роль вчителя обмежується її організацією і керуванням.

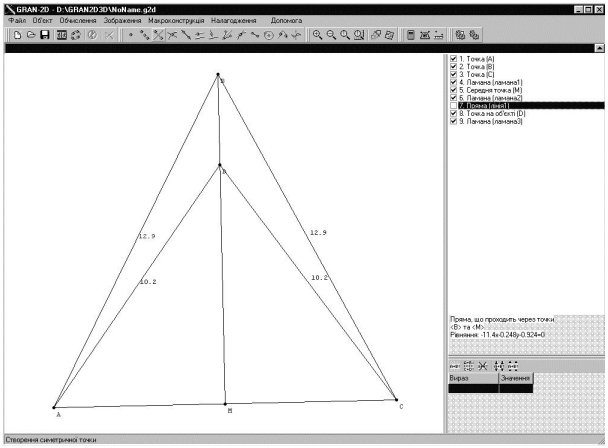


Рис. 2.

Так, наприклад, розглянувши теоретичні питання теми "Ознаки паралельності прямих", учитель проводить самостійну роботу, на якій учні виконують вправи № 9, 10 11, 12 [7, 60].

Вправа №9. "Доведіть, що бісектриси внутрішніх різносторонніх кутів, утворених паралельними й січною, паралельні, тобто лежать на паралельних прямих".

Учні виконують самостійну роботу за алгоритмом.

1. Побудувати дві паралельні прямі.
2. Побудувати січну.
3. Побудувати точки перетину січної з паралельними прямими.
4. Прикріпити по одній точці до паралельних прямих по різні сторони січної.
5. Побудувати бісектриси внутрішніх різносторонніх кутів.
6. Побудувати паралельну пряму, яка проходить через точку перетину січної і однієї із бісектрис, до другої бісектриси.

Експериментально учні переконалися, що бісектриси лежать на паралельних прямих.

Вправа №10. "Відрізки *AB* і *CD* перетинаються в точці *E* й діляться цією точкою пополам. Доведіть, що прямі *AC* і *BD* паралельні".

Алгоритм.

1. Побудувати відрізок *AB*.
2. Побудувати середину відрізка *AB* (точка *C*).
3. Побудувати довільну точку *D*.
4. Побудувати точку *E* симетрично точці *D* відносно точки *C*.
5. Побудувати другий відрізок *DE*.
6. Побудувати прямі *AE* і *BD*.
7. Побудувати пряму, паралельну *AE* і яка проходить через точку *D*.

Учні висловлюють гіпотезу про паралельність прямих *AE* і *BD*.

Вправа №11. "Трикутники *ABC* і *BAD* рівні, точки *C* і *D* лежать по різні боки від прямої *AB*. Доведіть, що прямі *AC* і *BD* паралельні".

Алгоритм.

1. Побудувати трикутник *ABC*.
2. Обчислити довжини сторін *AC* і *BC*.

3. Побудувати трикутник *BAD*.
4. Обчислити довжини сторін *AD* і *BD*.
5. Переміщуючи точку *D*, дібрати таке її положення, щоб трикутники *ABC* і *BAD* були рівні, тобто *AC*=*BD* і *BC*=*AD*.
6. Провести через точку *B* пряму паралельно прямій *AC*.

Дослідження дають право учням на гіпотезу про паралельність прямих *AC* і *BD*.

Вправа №12. "Кут *ABC* дорівнює 80є, а кут *BCD* дорівнює 120є. Чи можуть прямі *AB* і *CD* бути паралельними? Поясніть відповідь".

Алгоритм.

1. Побудувати ламану *ABC*.
2. Обчислити кут *ABC*.
3. Переміщуючи точку *C*, досягти такого її розташування, щоб кут *ABC* дорівнював 80є.
4. Побудувати ламану *BCD*.
5. Обчислити кут *BCD*.
6. Переміщуючи точку *D*, досягти такого її розташування, щоб кут *BCD* дорівнював 120є.
7. Побудувати прямі *AB* і *CD*.

Учні переконані, що прямі *AB* і *CD* не паралельні.

8. Переміщуючи точку *D*, досягти паралельності прямих *AB* і *CD*.

У домашнє завдання учнів входить оформлення записів доведення фактів виконаних самостійно вправ.

Багато математичних тверджень та об'єктів завдяки графічній інтерпретації стають більш зрозумілими, легше запам'ятовуються, їхня краса та привабливість безпосередньо впливають на органи чуття, що для учнів з низькими математичними здібностями відіграє дуже важливу роль.

Самостійне використання комп'ютерних програм при виконанні вправ дає можливість не тільки збільшувати обсяг матеріалу, який розглядається на уроці, але й насичувати його різноманітними навчальними задачами. При розумній організації самостійної роботи учнів з комп'ютерними програмами вчитель має додатковий час, коли всю увагу можна віддати учням, які не встигають. Використання НІТ на уроках геометрії дає змогу ефективно поєднувати фронтальну, групову та індивідуальну роботу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Биков В. Ю., Вовк Я. І. та ін. Концепція інформатизації // Рідна школа, 1994. – №11, с. 26–29.

2.Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504с.

3.Гузик М. П. Як не втратити таланти? Технологія навчання обдарованих., Ж. "Директор школи, ліцею, гімназії". – К.: Педагогічна думка, 2001.

4.Жалдак М. І, Вітюк О. В. Комп'ютер на уроках геометрії: Посібник для вчителів – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 168 с.: іл.

5.Обучение и развитие: (экспериментально-практические исследования) / Под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.

6.Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – 375 с.

7.Погорєлов О. В. Геометрія: Планіметрія: Підруч. для 7–9 кл. серед. шк. –4-те вид.–К.: Освіта, 2000.– 223 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганжела Сергій Іванович – викладач кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: упровадження новітніх інформаційних технологій при вивченні математики.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕХАНІЧНИХ КОЛИВАЛЬНИХ І ХВИЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ

Сергій Кононенко

У статті проводиться аналіз сучасного стану розвитку навчального фізичного експерименту при вивченні механічних коливальних і хвильових процесів.

The article analyses modern condition of educational physical experiment studing mechanical oscillatory and wave processes.

Шкільний демонстраційний експеримент до розділу "Коливання і хвилі" за останні роки зазнав значного оновлення. Цьому сприяли такі основні фактори:

а) підвищення наукового інтересу до вивчення коливальних і хвильових процесів, оскільки ні у фізиці, ні в техніці нема нині жодної галузі, в якій тією чи іншою мірою не доводилося б стикатися з цими процесами;

б) невідповідність наявного в школах обладнання зрослим вимогам і реальні можливості створити нове, сучасне обладнання;

в) передбачене програмою вивчення в курсі фізики різних за природою коливальних і хвильових процесів.

Нинішній стан навчального експерименту з розділу " Коливання і хвилі" характеризується широким запровадженням методів електронної осцилоскопії, стробоскопічного методу, використанням засобів радіоелектроніки. Використання цих методів

і засобів сприяє значному підвищенню знань учнів, ознайомленню їх із сучасним науковим підходом до вивчення коливальних процесів [8].

Нижче наводиться аналіз основних дослідів, на яких ґрунтується сучасна методика і техніка ШФЕ при вивченні коливальних і хвильових процесів. Розглянуті досліди є відображенням системоутворювальних понять, законів та явищ, що вивчаються учнями в процесі навчання фізики. Відповідно до них проводився огляд шкільного фізичного експерименту при вивченні коливальних і хвильових процесів.

Слід також відзначити, що огляд традиційної методики й техніки шкільного фізичного експерименту проводився з урахуванням тих особливостей, які закладені в нинішніх програмах для середніх загальноосвітніх шкіл як для базового курсу фізики, так і для різнорівневих та різнопрофільних курсів фізики.

Вивчення теми "Механічні коливання" розпочинається із засвоєння учнями поняття *механічної коливальної системи.* Це поняття вводиться на основі демонстраційного фізичного експерименту. Головне завдання при проведенні фізичного експерименту полягає у визначенні основних ознак механічної коливальної системи (МКС). У методичній літературі з цієї проблеми розглядається багато різноманітних коливальних систем, які дають змогу продемонструвати механічні коливання в різноманітному їхньому відображенні. Для вивчення цього питання пропонується розглянути близько 20-ти різних механічних систем, наприклад, таких, як нитяний маятник, горизонтальний та вертикальний пружинний маятники, крутильний маятник, маятник Максвелла та ін. Зрозуміло, що така велика кількість дослідів буде недоцільною, оскільки вона не забезпечує цілеспрямованого підходу при викладанні зазначеного питання. Аналіз змісту навчального матеріалу та вивчення науково-методичної літератури показали, що є можливість створення більш ефективної системи шкільного фізичного експерименту, яка б, у свою чергу, охоплювала різну природу механічних коливань і розв'язувала б поставлені перед нею завдання. Для розв'язування цієї проблеми пропонується систематизувати механічні системи за їхніми характерними ознаками.

До ознак МКС відносять такі: положення рівноваги, квазіпружна сила, сили інерції та сили опору в реальних МКС. Зрозуміло, що різна природа механічних коливань полягає лише в квазіпружній силі, що діє у конкретній коливальній системі. У свою чергу природа квазіпружної сили буде залежати лише від сили, яка зумовлена взаємодією конкретних видів матерії. До сил, які різнять природу коливань і зумовлюють наявність квазіпружної сили в МКС відносять такі: складова сили тяжіння, сила деформації, виштовхувальна сила, кулонівська сила та сила Ампера, що діють відповідно між тілами, в твердих тілах, в рідинах і газах та в електричному й магнітному полі. Стає очевидним, що для охоплення всієї природи механічних коливальних явищ потрібно продемонструвати лише ті МКС, в яких діють вищеназвані сили. Таким чином, у результаті виконаного дослідження з'являється можливість створення системи дослідів, які охоплювали б в себе мінімальну кількість демонстрацій і максимально розв'язували поставлене перед нею завдання. Запропонована система демонстрацій [5] відповідає саме такій поставленій меті.

У науково-методичній літературі фізичний експеримент з теми "*Графічне зображення гармонічних коливань*" поданий таким чином. Це, насамперед, механічний та оптичний запис коливань і записування механічних коливань за допомогою осцилографа [2, 9]. Проте, як показали дослідження навчального процесу викладання фізики в школі, аналіз науково-методичної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів, кожен з вищеназваних методів має ряд суттєвих недоліків, які, у свою чергу, ускладнюють техніку демонстрацій та погіршують їхню якість. Більш простим та ефективним є механічний спосіб запису механічних коливань. При виконанні демонстраційного експерименту виявляються такі недоліки: неможливість досягнення рівномірного руху площини, на якій записуються механічні коливання, крутильні та бокові коливання маятника, тертя в установці. Над усуненням названих проблем працювали ряд методистів та вчителів, які розробляли пристрої з метою позбавлення від зазначених недоліків [7, 9, 14].

Проведемо аналіз вимог, які повною мірою задовольняли б вимоги до шкільного фізичного експерименту з цього питання. Для досягнення розгортки механічних коливань запропоновано виготовити саморобне обладнання [14], яке, у свою чергу, є досить складним при відтворенні його в шкільних умовах. Ми пропонуємо використати типове шкільне обладнання для постановки цього досліду. Для позбавлення від крутильних та бокових коливань запропоновано використовувати біфілярний підвіс, що значно ускладнює сприйняття учнями експерименту, а виготовлення напрямляючих вносить додаткове тертя у коливальну систему, що знижує її добротність. Враховуючи сказане вище, нами пропонується установка позбавлена згаданих недоліків [6].

При вивченні процесу *перетворення енергії у коливальній системі* головну увагу приділяють фізичному експерименту, за допомогою якого учні, спостерігаючи за коливаннями нитяного чи пружинного маятника, приходять до висновку про наявність у коливальному процесі перетворення енергії з одного виду в інший, з потенціальної – в кінетичну і навпаки [14]. Проте, обмежившись тільки спостереженням за коливанням тіла, важко вказати на значення енергії у конкретний момент часу. Щоб позбутися наведеного недоліку, необхідно перейти від якісного до кількісного експерименту, який полягає у вимірюванні швидкості коливного тіла в різних його положеннях, що, у свою чергу, дає можливість визначення кінетичної енергії, та вимірявши висоту підняття маятника від положення рівноваги до мак-

симального відхилення, визначити потенціальну енергію коливальної системи.

При вивченні *вільних коливань* маятників особливу увагу приділяють дослідженням залежності періоду коливань механічної коливальної системи від її параметрів. Фізичний експеримент при вивченні цієї теми полягає у постійному визначенні періоду коливань маятника залежно від конкретного параметра. Це потребує досить точних вимірювань, високої міри надійності робочої установки, зменшення впливу суб'єктивних факторів на процес вимірювання. Стає очевидним, щоб досягти якомога кращих результатів вимірювань, необхідно запровадити в ШФЕ такі установки, при використанні яких було б можливим визначати період МКС автоматично. Аналіз науково-методичної літератури, типового шкільного обладнання, розробок науковців та досвіду роботи вчителів дають можливість створити установку, яка певною мірою задовольняла б поставлені вище вимоги. Так, застосування сучасної елементної бази створило умови введення в ШФЕ при вивченні цього питання елементів електроніки, що значно підвищило ефективність проведення запропонованих демонстрацій. Установка з використанням геркона та тригера для вмикання електронного секундоміра створила незалежну автоматизовану систему для визначення періоду будь-якої механічної коливальної системи.

Фізичний експеримент при вивченні *вимушених коливань* у науково-методичній літературі поданий головним чином на основі використання горизонтального пружинного маятника із застосуванням допоміжних пристроїв, які виконують роль механізму, що приводять у дію (вібратора) [1]. Використання горизонтального пружинного маятника зумовлене тим, що, на відміну від вертикального пружинного маятника, він позбавлений впливу сили тяжіння, яка компенсується реакцією опори. Проте він має досить значне згасання, але це суттєво не впливає на проведення досліду, оскільки на маятник постійно діє періодична сила, що змушує його коливатись без згасання. Як вібратор, пропонується використовувати відцентрову машину з ексцентриком з ручним приводом [2, 28] чи з використанням двигуна. Запропонована установка не відповідає вимогам, що ставляться до шкільного фізичного експерименту при вивченні цього питання. Тому доцільніше використовувати вібратор запропонований Н. І. Павловим [14, 179]. Він досить простий за своєю конструкцією, принцип його роботи зрозумілий учням, конструкція приладу просто й надійно з'єднується з іншими приладами, частота вібратора регулюється в межах від 0,2 до 10 Гц, амплітуда коливань плавно регулюється від 20 до 100 мм.

Для демонстрації *явища резонансу* в науково-методичній літературі подається ціла серія приладів та установок, за допомогою яких демонструється назване явище. Це, насамперед, горизонтальний чи вертикальний пружинний маятники із збуджувальним механізмом [9, 33], система нитяних маятників на одному підвісі [2, 30], нитяний маятник з метрономом [9, 35], електродвигун [9, 36], резонансний тахометр [2, 31], система зв'язаних маятників (фізичний і нитяний) та інші.

Кожна із запропонованих установок заслуговує на достатню увагу для впровадження цієї установки в шкільний фізичний експеримент при вивченні явища резонансу, хоча існує ряд обмежень при застосуванні тієї чи іншої запропонованої установки. Так, використовуючи систему нитяних маятників для демонстрації явища резонансу, випливає явище "перекачування" енергії від одного маятника до іншого, що значно знижує ефективність проведення запропонованого досліду. При використанні електродвигуна з ексцентриком на підвісі виникають бічні коливання, зумовлені коливанням двигуна по колу.

Досить добрі результати дає установка з використанням системи зв'язаних маятників (маятник-вібратор – маятник-резонатор). На основі того, що один з маятників (вібратор) має значну масу, він зберігає свою амплітуду коливань досить довго і, у свою чергу, не зазнає впливу від маятника-резонатора. Дослід проходить досить яскраво й переконливо. Вдале розв'язання конструкції цієї установки наведено в [14].

Для демонстрування *автоколивальної системи* використовують прилад "Маятник в годиннику" [2, 34], який є найбільш типовим прикладом суто механічної автоколивальної системи. Всі його елементи досить легко сприймаються учнями, надійні при експлуатації і відповідають усім вимогам щодо постановки цього експерименту. Крім вищевказаного приладу, в науково-методичній літературі подаються описи інших установок [2, 9, 14], які також призначені для демонстрації автоколивальних систем. Але в цих установках використовується не механічна енергія, а електрична для створення магнітного поля, під дією якого поповнюються втрати енергії у коливальній системі. Роль "клапана" виконує або пружний електричний контакт [2, 35], або фотореле [2, 36]. Ще одним з яскравих дослідів при демонструванні автоколивань є метроном, який широко використовується в шкільному фізичному експерименті, проте як головний дослід його використовувати не бажано, через невидимість основних вузлів механізму.

Для демонстрації *зсуву фаз* у науково-методичній літературі наведено досліди, які повною мірою відповідають вимогам до фізичного експерименту при вивченні фази коливань та зсуву фаз. Досить ефективним є дослід із визначення зсуву фаз при використанні установки для запису коливань [14, 11].

Демонстрацію з *додавання двох коливань*, напрямлених уздовж однієї прямої, виконують за допомогою установки, описаної В.А.Буровим [2, 24]. Установка [9, 41] майже нічим не відрізняється від запропонованої вище, проте має більш вищий рівень добротності, що зумовлено меншою кількістю елементів установки. Для постановки досліду при додаванні двох взаємно перпендикулярних коливань

використовують маятник Айрі [9, 42]. Досить добрі результати проведення дослідів одержуються при використанні оптичного способу [9, 44]. Заслуговує на увагу електричний метод реєстрації неелектричних величин, запропонований Н.Я. Молотковим [11, 56], проте його застосування доцільне лише при вивченні поглибленого курсу фізики в середній загальноосвітній школі.

Сучасного устаткування шкільного фізичного кабінету цілком достатньо для демонстрування механічних хвиль.

Для демонстрування *поширення хвилі* вздовж прямої використовують гумовий шнур або мотузку. Досить вдалою для пояснення утворення поздовжніх та поперечних хвиль є "Хвильова машина", сконструйована В.С.Зворикіним [2, 78-82], яка дає змогу демонструвати поздовжні, поперечні та нерухомі хвилі. Цілком придатна для демонстрацій поперечних рухомих хвиль установка, запропонована Р.В.Полем [9, 100]. Із саморобного обладнання заслуговує на увагу хвильова машина, сконструйована Н. І. Тріллером [14, 183]. Вона досить проста за технологією виготовлення і дає досить високий ефект при проведенні демонстраційних дослідів. Для демонстрування хвиль на поверхні води використовується комплект хвильової ванни з дзеркальним та прозорим дном. Досить досконалим є "Проектор хвильовий", який за своїми технічними характеристиками значно кращий, ніж хвильова ванна, більш компактний і дає досить добрі результати при проведенні демонстраційного експерименту при ознайомлені учнів з динамікою процесів поширення, відбивання, заломлення, інтерференції та дифракції механічних хвиль.

Аналіз науково-методичної літератури вказує на багатогранність та варіативність розробок нового обладнання до цієї теми, що, у свою чергу, значно доповнює перелік обладнання для постановки шкільного демонстраційного експерименту при вивченні механічних хвиль.

Звукові явища згідно з програмою [12] вивчаються лише в курсі фізики 9 класу, що висуває специфічні вимоги до постановки фізичного експерименту при вивченні звукових явищ. Так, ураховуючи вікові, фізіологічні, психологічні особливості та базові знання учнів, фізичний експеримент доцільно використовувати з урахуванням вищезазначених умов.

Демонстраційний дослід *вимірювання швидкості звуку в повітрі* впровадити в шкільний фізичний експеримент неможливо у зв'язку з тим, що в учнів відсутні знання про додавання коливань, перпендикулярних один одному, поняття фази та принципу роботи електронного осцилографа. Установка [9, 13] значно простіша за описану вище, вона допомагає визначити швидкість звукової хвилі у повітрі, але методика проведення досліду ґрунтується на утворенні нерухомих хвиль, які учням невідомі. Використання інтерференційного методу [9] для визначення швидкості звуку в повітрі також стає проблематичним через наведені вище причини. Вихід з становища, що склалося, ми вбачаємо у впровадженні у фізичний експеримент прямих вимірювань з визначення швидкості звуку. Наявна матеріально-технічна база сучасного фізичного кабінету не дає змогу провести запропоновані вимірювання, проте установка описана М.Г.Цілинком [13, 10] відповідає всім вимогам для проведення демонстраційного досліду з визначення швидкості звуку не лише в повітрі, а й інших середовищах.

При демонструванні *джерел та приймачів звуку* використовують прилади для перетворення електричних величин у неелектричні, й навпаки (гучномовець та мікрофон), проте наявне обладнання шкільного фізичного кабінету не відповідає вимогам до постановки експерименту при вивченні цього питання. Це, насамперед, закритість основних елементів приладів від спостереження. Погана наочність та видимість приводить до зниження ефективності вивчення учнями запропонованих установок.

У науково-методичній літературі подаються *моделі гучномовця та мікрофона*, на основі яких досягається більш ефективний рівень засвоєння знань учнями. Але запропоновані установки не охоплюють усіх досягнень науки та техніки й потребують подальшого вдосконалення.

При демонстрації *залежності висоти тону від частоти коливань* [2] та при вивченні *сили й гучності звуку* [2, 109] бажано використовувати замість електронного осцилографа частотомір, запропонований Д.А.Макарченком [7, 69]. Він значно полегшує сприйняття учнями поданих установок.

Демонстрацію поняття *тембру* доцільно проводити за допомогою монохорда [7, 50]. Це зумовлено тими ж міркуваннями, що були наведені вище.

Тема "*Запис та відтворення звуку*" в шкільному фізичному експерименті, подана трьома способами: механічним, оптичним та магнітним [2, 120, 246]. Для відтворення звуку механічним способом пропонується установка, яка містить у собі грамплатівку, закріплену у відцентровій машині, та саморобний рупор з голкою [7, 49]. Ефективність проведення цього досліду залежить від стабільності обертання грамплатівки та положення голки на ній. Проте простота установки потребує від учителя досить високої техніки демонстрування**.**

Магнітний запис та відтворення звуку демонструють за допомогою комплекту приладів для магнітного звукозапису [4]. Він містить стрічкопротяжний механізм, універсальну магнітну головку та натяжний ролик. У поєднанні з типовим шкільним обладнанням, мікрофоном, підсилювачем та гучномовцем комплект дає можливість створити установки для запису та відтворення звуку. Всі елементи запропонованої установки досить прості за своєю будовою і призначенням, проте слід звернути увагу на принцип дії магнітної головки, для чого пропонується провести дослід для пояснення її дії. *Оптичний спосіб запису та відтворення звуку*

демонструють за допомогою комплекту приладів, що містить стрічкопротяжний механізм, від набору для магнітного запису звуку, натяжного ролика та фотоелектричного перетворювача. Проте із запропонованим комплектом демонструють лише відтворення звуку з кінострічки, а для пояснення запису використовують таблиці. Крім запропонованої установки, можна використати як зчитувальний пристрій універсальне електронне реле.

Бурхливий розвиток науки й техніки та впровадження досягнень науково-технічного прогресу висувають нові вимоги до методики навчання фізики в цілому, та зокрема, до шкільного фізичного експерименту щодо вивчення в шкільному курсі фізики сучасних методів запису та відтворення звуку. Так, нами розроблена методика й техніка шкільного фізичного експерименту при вивченні цифрового способу запису та відтворення звуку. Але запропонована методика потребує досить високого рівня знань учнів для розуміння тих процесів, які відбуваються при цифровому запису та відтворенні звуку. Тому це питання пропонується розглядати лише при вивченні поглибленого курсу фізики чи на факультативних заняттях.

Явище луни демонструють за допомогою установки [3]. Вона досить проста за своєю конструкцією, надійна в роботі й складена на основі типового шкільного обладнання, за винятком лише релаксаційного генератора.

При демонстрації явища звукового резонансу використовують досліди, які містять лише типове обладнання шкільного фізичного кабінету. Найефективнішими тут є досліди при демонструванні резонансу за допомогою двох камертонів, камертона й повітряного стовпа та камертона й гучномовця. Останній заслуговує найбільшої уваги у зв'язку з вдалим використанням обладнання та ефективною технікою демонстрування.

Для демонстрації *ультразвуку та його основних властивостей* шкільні фізичні кабінети укомплектовані ультразвуковими установками типу УД-1 або УД-76, які повною мірою відповідають усім вимогам до фізичного експерименту при вивченні цього питання. У методичній літературі пропонується використовувати поряд з п'єзоелектричними, магнітострикційні випромінювачі ультразвукових коливань, які можна виготовити самостійно в умовах школи.

Проведений аналіз створює можливість побудови досить ефективної системи шкільного фізичного експерименту при вивченні механічних коливальних і хвильових процесів, що може бути матеріалом для наступних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Гурьянов Г.А., Гурьянова Н.П. Демонстрация механических вынужденных колебаний. // Физика в школе. – 1990. – №4. – С.62.2

2.Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе: Пособие для учителей./ В.А.Буров и др.: Под. ред. А.А.Покровского. – М.: Просвещение. – 1979. – Ч.2. – 287с.

3.Евсюков А.А., Крылов М.А. Демонстрация принципа акустической локации // Физика в школе. – 1971. – №3. – С.69–70.

4.Жерехов Г.И. Демонстрация принципа магнитной записи и воспроизведения информации. // Физика в школе. – 1991. – №3. – С.41.

5.Кононенко С.О. Підвищення ефективності вивчення механічних коливальних систем. //Діяльнісний підхід у навчально-пошуковому процесі з фізики і математики: Матеріали доповідей і повідомлень Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16–17 травня 1996 року, – м. Рівне: РДПІ, 1996. – С.240.

6.Кононенко С.О. Удосконалення демонстраційного експерименту з теми: "Графічне зображення гармонічних коливань" // Стандарти фізичної освіти в Україні: технологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю: Науково-методичний збірник / Відповідальні наукові редактори Є.В.Коршак, П.С.Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К.–ПДПІ, І–ВВ, 1997.– С.110.

7.Макарченко Д.А., Черняшевський В.Т. Виготовлення і використання наочності при вивченні коливань і хвиль: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1991. – 109 с.

8.Миргородський Б.Ю. Шкільний фізичний експеримент. – К.: Радянська школа. 1972.–199 с.

9.Миргородський Б.Ю., Шабаль В.К. Демонстраційний експеримент з фізики. Коливання і хвилі. – К.: Радянська школа, 1982.–168 с.

10.Молотков Н.Я. Изучение колебаний на основе современного эксперимента: Пособие для учителей. – Киев: Рад. шк., 1988. – 160 с.

11.Програма для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7-10 класи/ О.І.Бугайов (кер.), Л.А. Закота, Д.Я. Костюкевич, М.Т. Мартинюк. – К.: Перун, 1996.

12.Хусейнов А. Несколько демонстраций по звуку // Физика в школе. – 1971. – №3. – С.74.

13. Цілинко Г.М. Саморобні електронні прилади в навчальному експеременті. – К.: Радянська школа, 1990.–191 с

14.Шахмаев Н.М., Павлов Н.И., Тыщук В.И. Физический эксперимент в средней школе: Колебания и волны. Квантовая физика. – М.: Просвещение, 1991.–223 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кононенко Сергій Олексійович – доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та методики трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук.

Коло наукових інтересів: удосконалення методики й техніки навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИКОНАННІ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ

Лутченко Людмила

Стаття присвячена проблемі підготовки учнів основної школи до виконання домашніх завдань. На основі педагогічного досвіду автора складено методичні рекомендації для вчителів математики щодо організації домашнього завдання учнів.

The article is devoted to the problem of preparing secondary school pupils for doing their homework. The author gives the recommendations to the teachers of Mathematics on how to organize the homework for pupils.

Проблема підготовки учнів до виконання домашніх завдань завжди була актуальна. В умовах розвивального навчання не досить вдома лише закріпити матеріал, вивчений на уроці, потрібно готувати школярів до сприйняття нових знань, до самостійного їх добування, до формування навичок і вмінь розумової діяльності. Сам характер домашніх завдань повинен стимулювати в учнів творчу діяльність, у процесі якої відбувається поглиблене вивчення предмета й одночасно розвиток та удосконалення розумових здібностей школярів. Цій же меті повинні бути підпорядковані й всі можливі поради, рекомендації та вказівки вчителя як під час пояснення нового матеріалу, так і на інших етапах уроку, особливо під час перевірки домашнього завдання й інструктажу до його виконання.

Самостійний пошук і самостійне виконання завдань виховують в учнів упевненість у знаннях, у своїх силах, формують потребу займатися навчальною діяльністю, виховують навички самоосвіти. Тому варто переконувати учнів виконувати всі домашні завдання не тільки своєчасно й акуратно, але найголовніше – самостійно. У процесі самостійної домашньої роботи кожний школяр здійснює самоконтроль, що передбачає уміння аналізувати свої знання, знаходити недоліки й помилки і потім виправляти їх. Це найбільш складна діяльність учнів, що потребує особливої уваги з боку вчителя.

Домашні завдання визначаються не тільки метою, завданнями вивчення й змістом навчального матеріалу, але й рівнем загального та математичного розвитку, вмінням працювати самостійно. Треба завжди бути впевненим, що задана робота посильна для переважної більшості учнів.

Практика показує, що в учнів часто виникають труднощі, коли вони працюють не тільки з першоджерелами та додатковою науково-популярною літературою, але й з підручниками та іншими навчальними посібниками. В одних випадках це пояснюється складним змістом матеріалу, в других – відсутністю необхідних знань для розуміння нового, в третіх – незнанням наукового змісту понять і значень термінів, у четвертих – відсутністю необхідних навичок роботи з текстом книги тощо. У результаті цього учні замість глибокого аналізу змісту тексту вишукують готові висновки або замість засвоєння теоретичних положень запам'ятовують окремі факти. Учні повинні чітко собі уявляти, як вивчати текст підручника чи іншого навчального посібника. Потрібно завчасно попереджувати спроби читати навчальну книгу з позицій розважального читання. Необхідно показати значення правильного читання для засвоєння матеріалу, що вивчається. З цією метою вчитель може ознайомити учнів з такими вимогами:

1. Потрібно правильно й глибоко розуміти текст, тобто розуміти зміст усіх слів, наукових термінів і виразів.
2. При читанні необхідно уважно стежити за логікою викладу навчального матеріалу, виділяти методи доведення чи спростування, якими користується автор, пригадувати факти, які підтверджують чи спростовують твердження й знаходити їм правильне пояснення.
3. Об'єктивно оцінювати зміст тексту, виділяти в ньому головне, намагатися сформулювати його своїми словами й запам'ятати.
4. З'ясувати, яку нову інформацію (порівняно з набутими знаннями) несе текст, що вивчається.

Корисно скласти пам'ятки для учнів: "Як працювати з підручником", "Як читати навчальну книгу" й помістити в математичний куточок у класі. Основні її положення можуть бути такими:

1. Спочатку уважно прочитайте назву параграфа: головна його думка, звичайно, полягає у самому формулюванні назви.
2. Потім прочитайте весь параграф. Виділіть у ньому головне. Відзначте незрозумілі місця. Спробуйте розібратися у них самостійно. Для цього згадайте раніше вивчене, зверніться до попередніх параграфів, а при потребі й до вчителя.
3. Якщо матеріал великий за обсягом, розділіть його на частини. Дайте заголовки до них. Складіть план тексту.
4. Далі вивчайте параграф частинами згідно із складеним планом. Читайте уважно, вдумливо, намагайтеся зрозуміти кожну фразу, потім абзац, частину параграфа. Не пропускайте матеріал у зв'язному тексті, тому що не зможете зрозуміти наступне.
5. Прочитавши частину параграфа, закрийте підручник і повторіть зміст прочитаного (вголос або подумки). Не намагайтеся відразу дослівно завчити зміст усієї частини параграфа. Краще перекажіть його своїми словами, а вивчіть тільки правило, означення, теорему.
6. Особливу увагу зверніть на формулювання теореми, з'ясуйте, що дано й що потрібно знайти. Не зрозумівши, не приступайте до доведення

теореми. Прочитавши доведення, виділіть твердження, з яких складається доведення, знайдіть відповідне обґрунтування.
7. Виконайте самостійно всі етапи доведення теореми.
8. Так само працюйте над іншими частинами параграфа.
9. Зіставте зміст параграфа з прикладами, які даються у підручнику; потім підберіть свої приклади. Дайте відповідь на питання, які розміщені в кінці параграфа.
10. Зробіть висновок з прочитаного, вивченого. З'ясуйте, що нового ви з нього дізналися.

Для дев'ятикласників можна запропонувати правило-орієнтир для складання конспекту, який полегшує засвоєння матеріалу і його відтворення [1, 116].

Під час констатованого експерименту ми з'ясували, що в школі дуже часто спостерігається перевантаження учнів домашніми завданнями. Учителі задають завдання, не враховуючи ту стадію засвоєння, яку досягли учні на даний момент: матеріал, який не встигли пояснити на уроці, задають вивчити додому або пропонують домашню роботу на його закріплення; школярі ще не зібрали фактів, а вчитель пропонує узагальнити матеріал; отримані на уроці знання потребують закріплення, а вчитель дає завдання, спрямоване на підготовку до наступного уроку тощо. Крім того, вчителі задають домашні завдання не систематично, вони не мають чіткої мети; завдання не зрозумілі для учнів, бо не було відповідної підготовки й інструктажу на уроках; завдання одноманітні; спрямовані на заучування матеріалу; формулюються дуже коротко і т.ін.

Для попередження перевантаження учнів і правильної організації домашніх занять потрібно не тільки усунути названі недоліки, а й скласти певну *систему завдань* , у якій було б чітко з'ясовано: що задавати; як задавати й коли задавати додому.

Аналізуючи психолого-педагогічну та методичну літературу, ми з'ясували, що педагоги виділяють чотири принципи системи домашніх завдань:

1) принцип взаємозв'язку класної й домашньої роботи;
2) принцип самостійної навчальної діяльності учнів;
3) принцип диференціації й дозування домашніх завдань;
4) принцип конкретизації абстрактного матеріалу.

Загальновідомо, що будь-яке домашнє завдання, якщо учень виконує його сам, комплексно впливає на розвиток особистості. Але *не кожен* вид діяльності однаковою мірою зумовлює й розвиває певні якості та властивості особистості. Насамперед розвиваються саме ті якості та властивості особистості, які несуть особливе, основне навантаження в даній діяльності.

Ось чому, на нашу думку, до перерахованих вище принципів 1–4, ми вважаємо за потрібне додати принцип *взаємозв'язку між видами діяльності, які запропоновані домашнім завданням, і тими якостями особистості, що повинні розвиватися в* ***цій*** *діяльності.*

Запропонований нами принцип ґрунтується на розумінні необхідності планування *послідовності дій та операцій*, які є складовими самостійної навчально-пізнавальної діяльності учня під час виконання домашнього завдання. Проводячи педагогічний експеримент, ми намагалися створити таку систему домашніх завдань, яка ураховувала б всі складові діяльності та орієнтувала учнів на вироблення певної послідовності дій. Це в свою чергу дало можливість сформулювати ще принцип *взаємозумовленості планування уроків та домашнього завдання.*

Різні види діяльності залежно від змісту, структури, способу вияву об'єктивно вимагають від особистості розкрити свої різні властивості, визначають об'єктивні вимоги до вмінь школярів. У діяльності переважно репродуктивного характеру (наприклад, добування знань з підручника) переважають вимоги до засвоєння й переробки інформації. А в діяльності продуктивного характеру (наприклад, постановка й розв'язання проблеми) домінує потреба у творчих здібностях.

Регулярне виконання системи домашніх завдань залучає учнів до постійної розумової діяльності, розвиває потребу в розумовій роботі, націлює школярів на пошуки раціонального використання часу, тобто виробляє певний *стиль навчальної діяльності.*

Потреби учнів у тренуванні задовольняють диференційовані домашні завдання, які дають змогу усунути прогалини в знаннях, відчути впевненість у своїх силах тощо. Індивідуальні домашні завдання повинні отримувати й учні, які обдаровані та добре встигають, тому що такі завдання сприяють розвитку їхніх здібностей, поглибленню знань. Викликають інтерес в учнів завдання, розраховані на довгий час. Це – виготовлення навчальних та наочних посібників, підготовка доповіді й захист її перед колективом класу, довгострокова домашня робота тощо.

Дуже важливо навчити учнів працювати із допоміжними навчальними матеріалами, тобто з письмовими, креслярськими й вимірними інструментами, різного типу мікрокалькуляторами, з картами, таблицями тощо. На кожному уроці бажано працювати з довідниковою літературою (при вивченні теми "Теорема Піфагора" – це таблиці Брадіса, довідничок з формулами), щоб навчити школярів правильно користуватися нею. Учні скоріше звикають до використання таких засобів, коли впевнюються в перевагах такої роботи, зокрема економії часу.

На жаль, не завжди вчителі перевіряють, чи виконали учні домашнє завдання. Ще рідше контролюється повнота, правильність і форма виконання завдання.

Вибирати форму контролю слід, враховуючи, по-перше, мету, зміст і вид домашнього завдання, а, по-друге, ставлення учнів до нього. Що і як оцінити, залежить від конкретних умов і від мети, яка ставить своїм завданням стимулювати розвиток учня. Так,

під час навчального експерименту ми використовували такі форми контролю:

- контроль письмових домашніх завдань під час самостійної роботи школярів на уроці: формально – у всіх, контроль змісту – в окремих учнів;
- контроль усних домашніх завдань в окремих учнів під час обговорення та доповнення іншими відповідей товаришів;
- позаурочна перевірка вчителем зошитів;
- непрямий контроль у процесі спостереження за роботою учня на уроці, якщо передумовою активності школяра було виконання домашнього завдання;
- взаємоконтроль учнів під час обмінювання зошитами (робота в парах з використанням зразків або довідників);
- самоконтроль учнів; звіряння виконаного ними дома з написаним на дошці або з відтвореним за допомогою кодоскопа правильним варіантом;
- контроль письмових робіт, який проводиться кращим учнями.

Домашні завдання дають змогу з'ясувати успіхи й помилки у виборі методики, сигналізують про швидкий чи повільний рух учнів у навчанні тощо. Під час педагогічного експерименту ми впевнилися у тому, що яким би способом не перевірялося виконання роботи, критерієм залишається думка учнів: чи можна на вашому уроці "забути" приготувати домашнє завдання, чи ні.

Насамкінець, рекомендуємо вчителям такі методичні поради щодо організації домашніх завдань:

1.Завдання додому необхідно планувати так само, як і навчальний матеріал, що вивчається на уроках. При цьому важливо враховувати, що система домашніх завдань повинна відповідати системі уроків з теми. Намагайтеся бачити й відображати в характері завдань зумовленість їхнього змісту й впливу на особистість, щоб завдання на засвоєння основних знань і умінь одночасно розвивали б кращі якості особистості.

2.Завдання має бути зрозумілим кожному учню, тобто всі учні повинні точно знати, що робити і як робити, тому перш ніж запропонувати домашнє завдання, слід упевнитися, що новий матеріал зрозумілий переважній більшості учнів і навіть частково засвоєний, завдання повинно бути посильне для самостійного розв'язування.

3.Завдання не досягає мети, якщо до нього не дається відповідний інструктаж або, навпаки, воно занадто "розжоване" (воно повинно мати проблемний характер); завдання повинно орієнтувати учнів на самостійний пошук способу розв'язання та на використання отриманих раніше знань і навичок у нових змінених умовах, тому на уроках використовуйте будь-яку можливість для самостійної діяльності школярів.

4.Немає смислу задавати додому те, що можна досягти на уроці.

5.На уроці навчайте учнів методів і техніки учіння. Додому давайте завдання, у процесі виконання яких учні свідомо використають ці методи.

6.Розвивайте уміння школярів працювати з додатковим навчальним матеріалом, науково-популярною літературою.

7.Корисно в домашні завдання давати питання та вправи, які потребують від учня умінь порівнювати, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати висновки, встановлювати закономірності, застосовувати засвоєнні знання у нових ситуаціях тощо. У завдання систематично вносьте питання та вправи, які передбачають також повторення основних розділів програми.

8.Домашнє завдання можна задавати фронтально, диференційовано й індивідуально, але завжди з урахуванням можливостей учнів класу. Використовуйте *диференційовані* та *добровільно обрані* домашні завдання для закріплення матеріалу, для розвитку індивідуальних здібностей учня та їх застосування в інтересах усього класного колективу. Пам'ятайте, що дуже важливо пов'язати якість виконання добровільного домашнього завдання з результативністю всього уроку й успішністю навчання всіх учнів.

9.Потурбуйтеся про різноманітність домашніх завдань, бо одноманітність діяльності спричиняє односторонність розвитку особистості. У завданнях повинні бути нестандартні питання, питання для попереднього обдумування, спостережень і досліджень. Дуже важливе місце повинні зайняти завдання творчого характеру. Вони не тільки стимулюють стійкий інтерес до знань, але й розвивають інтерес до самого процесу набуття знань, тобто до пізнавальної діяльності.

10.У різних класах свідомо використовуйте домашнє завдання для розвитку допитливості, інтересу до навчання й творчих здібностей школярів.

11.Повідомляйте домашнє завдання тоді, коли воно найбільш вдало вписується в логіку уроку, але ні в якому разі не по дзвінку або після дзвінка.

12.Завдання з математики повинно бути регламентовано й узгоджено із завданнями інших учителів цього класу (урахування обсягу завдань). Ґрунтовно продумуйте обсяг та строк виконання домашнього завдання.

13.Задавайте домашнє завдання тільки тоді, коли ви впевнені, що зможете потім перевірити й оцінити його виконання.

14.За допомогою постійного контролю добивайтеся, щоб в учнів не виникали сумніви з приводу обов'язковості виконання домашнього завдання. Використовуйте різні форми контролю залежно від мети, змісту й виду домашнього завдання, а також ставлення ваших учнів до його виконання. Визначіть, виходячи з кокретних умов: що і як ви будете оцінювати, чи будете й за що будете виставляти оцінку. Якщо учні не виконують домашнє завдання, шукайте причини й потім вирішуйте, як їх усунути. Добивайтеся того, щоб не виконана вчасно робота обов'язково була виконана пізніше.

Виконання домашніх завдань, вміло підготовлених учителем, може сприяти розвитку ініціативи учнів, активізувати їхнє навчально-пізнавальну діяльність і тим самим розвивати їхні мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Осинская В.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики в 9–10 классах. – К.: Рад.школа, 1980. – 143 с.

2.Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підручник для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лутченко Людмила Іванівна – викладач кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика навчання математики.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

ДАТЧИКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ФІЗИЧНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

Наталія Подопригора

Визначено важливість і необхідність пропедевтичної підготовки першокурсників фізичних спеціальностей до використання системи датчиків у навчальному фізичному експерименті. Наведено окремі доробки до впровадження саморобних датчиків та удосконалених датчиків.

The importance and necessity of propedeutic training of the first-year students of physics-specialties for the utilization of the sensor system at the educational physical experiment are defined. The part of work of the introduction of hand-made and improved sensors is presented.

Реалізація принципу науковості до навчального фізичного експерименту потребує експериментального відтворення навчального матеріалу відповідно до рівня досягнень науки й техніки, використання передових технологій. До таких засобів насамперед належать вимірювальні прилади й пристосування. Особливо актуальною є проблема впровадження цифрових вимірювальних приладів, до комплектів яких входять датчики.

Відповідно до сучасних вимог і змісту експерименту до навчальних курсу загальної фізики датчики складають певну підсистему обладнання і засобів, яка потребує постійного розширення й удосконалення. Ефективність впровадження і використання датчиків потребує наявності відповідних знань, умінь і навичок в експериментатора – учня, студента, вчителя, викладача. Особливо актуальним є таке питання для студентів молодших курсів фізичних спеціальностей вищих педагогічних закладів, які приступають до виконання лабораторного фізичного практикуму. Нами визначені складності й проблеми структури навчального процесу стосовно планування та організації практикумів, розроблено й запропоновано впровадження вступного спецкурсу, покликаного підготувати та адаптувати першокурсників-фізиків до виконання завдань лабораторного практикуму в плані вивчення основ будови дії й експлуатування обладнання широкого використання. Відомості про датчики є належною частиною змісту такого практикуму. Відповідно нами вивчено обсяг відомостей у плані визначення змісту й завдань окремої роботи практикуму.

Частиною датчиків укомплектовані кілька приладів промислового виготовлення. Механічні датчики входять у комплект демонстраційного лічильника-секундоміра «ССЭШ» [3], лабораторної установки практикуму для визначення прискорення вільного падіння, до приладу “машина Атвуда” та шкільного лабораторного приладу КМП-1. Як об’єкти вивчення, використовуються термодатчики: термопари й термоопори, які слугують і датчиками для складання електричних термометрів. Проте є і варіант сучасного цифрового демонстраційного термометра [1]. На жаль, термодатчик не від’єднується від модуля для використання його з іншими модулями при виконанні лабораторних робіт. Аналогічно фотодатчиками укомплектований демонстраційний лічильник-секундомір ССУ-М.

Наявність наведеного переліку приладів не розв’язує проблеми вдосконалення змісту й методів виконання робіт лабораторного практикуму в плані впровадження цифрової техніки. Водночас актуальною залишається пропедевтична підготовка студентів у теоретичному й практичному планах.

Нами виконано ряд напрацювань – розроблено ряд цифрових та інших приладів, укомплектованих датчиками й пристосуваннями до них [4]. Формування вмінь і навичок використання підсистеми такого й аналогічного обладнання доповнюють зміст відповідної роботи практикуму. Зібрані й сконцентровані теоретичні відомості до роботи забезпечують продуктивну та ефективну підготовку першокурсників до спілкування з такими засобами та грамотного їхнього використання.

Важливим параметром датчика є динамічна чутливість K, яка дорівнює відношенню зміни вихідної величини ΔY датчика до зміни вхідної величини ΔX: $K = \Delta Y / \Delta X$. Окрім достатньої чутливості, датчик повинен забезпечувати необхідну точність перетворення у заданому діапазоні змін вхідної величини, мати достатню швидкодію, не впливати на величину, яка реєструється.

За принципом дії датчики поділяються на параметричні, що перетворюють вхідну величину в параметри (R, C, L) електричного кола, та генераторні, які перетворюють енергію вхідної величини безпосередньо в електричну енергію.

Очевидно, що для одержання електричного сигналу від параметричного датчика необхідне електричне коло з додатковим джерелом електричної енергії. Електричне коло, в якому здійснюється перетворення зміни опору Z на вході кола в зміну напруги або струму на виході $U=f(Z)$, називається вимірювальним колом.

У більшості випадків вихідні сигнали датчиків порівняно слабкі. Тому в структурі перетворювача є підсилювач. Якщо коефіцієнт підсилення K ($K = \Delta U_{вих.} / \Delta U_{вх.}$) менший десяти, то використовується простий однокаскадний транзисторний підсилювач. Якщо ж $K \geq 10$ застосовується багатокаскадний підсилювач, виконаний у вигляді інтегральної мікросхеми.

Якщо перетворювач неелектричної величини в електричний сигнал повинен працювати з цифровим пристроєм, то до складу перетворювача вмикається пристрій, який здійснює квантування сигналу за рівнем і часом. Такий пристрій називається аналого-цифровим перетворювачем (АЦП).

Наведені нижче варіанти ряду датчиків дають змогу розв'язати ряд методичних і практичних проблем, збагативши й удосконаливши методи виконання експерименту згідно з новими вимогами й завданнями до навчального фізичного експерименту.

Фотодатчики. На відміну від зразків промислового виготовлення, запропоновані нами фотодатчики функціонують в інфрачервоному діапазоні, що не потребує створення умов до запобігання впливам сторонніх джерел світла. Зібрано фотодатчик на одному транзисторі й одній мікросхемі – тригері Шмідта. Конструктивно передбачено можливість знімати сигнали будь-якої полярності залежно від положення відповідного перемикача. Монтаж виконують на двох платах розмірами 1,5х4 см, які поміщають у непрозорі корпуси. Останні встановлено на міцній ізольованій смужці, до якої знизу біля одного з країв, а також у центрі прикріплено гайки для вкручення металевого стержня. Іншим кінцем стержень кріпиться в муфті штатива при складанні експериментальної установки. Випромінювач і приймач розміщені в різних корпусах, закріплених на кінцях смужки, відстань між корпусами становить 7–10 см. У корпусах на такій же висоті від основи кріплення до планки виконано отвори діаметром 2–3 мм для інфрачервоного променя. Ззовні одного із корпусів розміщується перемикач ПК1. Контакти провідниками шнура з'єднано з відповідними ніжками штекера, за допомогою якого датчик приєднують до генератора або лічильника імпульсів.

Акустичний датчик складається з двох функціональних вузлів: підсилювача сигналів та формувача імпульсів.

Електричний сигнал з датчика подається на транзистор VT1 К3102Г для підсилення. Потім сигнал для остаточного формування подається на очікувальний мультивібратор, основою якого є мікросхема К155АГ3 (описаний нижче). Конденсатор С3 і резистор R5 визначають час тривалості сформованого імпульсу, який розраховується за формулою $\tau_{вих.} = 0,28RC(1 + \frac{0,7}{R})$. Сформовані таким чином імпульси чітко сприймаються виконавчим пристроєм або лічильником. Для керування пристосуваннями-виконавцями, наприклад, послідовним вмиканням і вимиканням секундоміра, інших реле тощо, сформовані сигнали прикладаються і до входу лічильного тригера – мікросхема К155ТМ2. Кожний черговий імпульс на вході змінює на виході стан тригера на протилежний. Так, увімкнувши вихід тригера до входу лічильника-секундоміра, із кожним черговим надходженням імпульсу тригер буде почергово вмикати й вимикати лічильник.

Датчик (мікрофон) приєднується до гнізда XS1. Резистором R1 регулюють чутливість реле відповідно до рівня гучності звукового сигналу. Живиться реле від джерела постійного струму стабілізованої напруги 5 В. За необхідності можна встановити окреме гніздо для приєднання живлення.

Відповідно до потреб використовується або вся послідовність одержаних на виході формувача імпульсів, або сигнали, що керують, з виходу тригера. Потрібний режим роботи забезпечується відповідним вибором положення перемикача ПК1. Сигнали знімаються з контактів гнізда XS2. Світлодіоди HL1 і HL2 дають змогу візуально спостерігати за надходженням до виходу тієї чи іншої інформації.

Тензометричні датчики

Нами виконані датчики-модулятори, які за зміною, що діє, сили викликають відповідну зміну електричного сигналу. Один з таких датчиків у комплекті з основним модулем складає акселерометр для вимірювання прискорення тіла при рівноприскореному прямолінійному або рівномірному русі по колу. Тому для виконання експерименту датчик встановлюється на рухомому тілі – візку або обертовому диску. Основною частиною датчика є вертикально підвішений на закріпленій верхнім кінцем плоскій сталевій пружині невеликий вантаж. На обох сторонах пружини наклеєно по два тензорезистори з однаковим номіналом по 100 Ом. R1 і R2 наклеєні на одній стороні, а R3 і R4 – на другій. Сполучають їх мостом, вершини діагоналей якого за допомогою провідників сполучають з роз'ємом YS1'. При складанні приладу за допомогою п'ятижильного шнура гнізда роз'єму YS1' сполучають з відповідними гніздами роз'єму основного модуля YS1. Далі вмикають живлення і, обертаючи ручку резистора R23, встановлюють на табло нулі. Потім, зачепивши гачком динамометра за вантаж, відводять його від положення рівноваги, фіксуючи значення сили. За останніми й відомою масою розраховують значення прискорення і, повторивши аналогічне відхилення вантажу, ручкою резистора R3 фіксують на табло числове значення прискорення. Ліквідувавши дію сили на вантаж, перевіряють наявність на табло нулів, при вертикальному положенні маятника як у

процесі налагодження приладу, так і при виконанні експерименту. Відповідно до умов інших дослідів, наприклад, демонстрації закону Ампера, вантаж знімається, а на його місце до вільного кінця сталевої пружини кріпиться провідник, вміщений у магнітне поле. При пропусканні по провіднику струму на нього діятиме сила Ампера, яка й буде висвічуватись на табло. Звичайно, відповідно до умов прилад заздалегідь налаштовують описаним вище способом.

Для вимірювання сили й маси варто виготовити аналогічний за принципом дії датчик, зробивши кільце діаметром 4–5 см з такої ж пружини більшої жорсткості. Тензорезистори R1 і R4 приклеюють до пружини, але всередині кільця, а R3 і R2 – ззовні. Зверху в корпусі роблять отвір діаметром 10 мм, у який вставляють металевий стержень довжиною, за якої при дотиканні нижнім кінцем кільця, верхній кінець виступав би над поверхнею корпусу на 10 – 15 мм. На ньому кріпиться тарілка , на яку кладуть вантажі для визначення їхньої ваги чи маси.

Індуктивний датчик[2]

Для складання індуктивного датчика задовільними за параметрами є котушки від комплектів для складання електродзвінків або комплекти для складання електромагнітних реле. Дві котушки закріплюють на мідній, алюмінієвій або пластмасовій втулці довжиною 10 см, зовнішній діаметр якої 10 мм, а внутрішній – 7–8 мм. Залізне осердя (плунжер) 3 має діаметр відповідний до розмірів внутрішнього діаметра втулки із забезпеченням переміщення осердя у втулці з легким тертям. Довжина осердя дорівнює довжині двох складених котушок. У центрах торцевих сторін осердя виконують отвори глибиною 5 мм під різьбу М3. У них вкручують кінці алюмінієвих або мідних стержнів довжиною 5 см кожний. Біля вільного кінця одного з них закріплюють (припаюють) кінець тонкої дротини, зігнутої під прямим кутом. На іншому кінці дротини кріпиться двостороння стрілка, розташована напроти середини осердя.

Із фольгованого склотекстоліту вирізається плата розміром 5х7 см. На ній кріпляться котушки. Кінці обмоток припаюються до доріжок на платі, сполученими з трьома контактами, закріплених уздовж краю плати, паралельної до вісі котушок. До середнього специфічного контакту приєднуються сполучені кінці котушок. Уздовж протилежного краю плати наклеюється міліметрова шкала з нульовою позначкою у центрі шкали. Ця позначка має міститися в площині прилягання котушок між собою. Таким чином, при симетричному розташуванні осердя відносно котушок стрілка вказує на нуль шкали. У такому вигляді датчик кріпиться в місці використання або лабораторному штативі затисканням у муфті кінця втулки.

Доцільно у фізичному кабінеті мати комплект потенціометрів, для виготовлення яких використовують змінні дротяні резистори на 100 Ом, вмонтовані у невеликі корпуси з виведеними назовні ручкою і гніздами. Їх використовують не лише в комплекті з індуктивним датчиком, а і в інших електричних колах експериментальних установок за умов проходження порівняно високих струмів як реостати тощо. На поверхні корпусу приладу зображено його принципову схему, що слугує орієнтиром при вмиканні його до схеми.

Для спільного ввімкнення двох датчиків використовують пристосування, якими є суміщувач і одновібратор (очікуваний мультивібратор).

Суміщувач. Це пристосування побудоване на основі логічного елемента "І" – мікросхемі К155ЛИ1. Її впаюють на текстолітову плату, а останню розміщують у пластмасовому корпусі розмірами 75х40х25 мм.

Інформаційні входи приєднано до третіх ніжок гнізд YS1 і YS2, а вихід – до третьої ніжки штекера XS1. Гнізда розташовують на стінці корпусу. Шнуром з штекерами суміщувач приєднують до відповідного гнізда генератора чи лічильника імпульсів; інформаційні входи – відповідно до "+" і "-" електроживлення, а ніжку 3 – до інформаційного входу. Через обмежувальний резистор R1 до виходу мікросхеми приєднано світлодіод HL1 для візуального спостереження за рівнем сигналу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вольтметр-термометр учебный. Паспорт ЗМЧ.349.003 ПС.– Кишинев: Тимпул, 1991.– 20 с.

2. Подопригора Н.В. Фізичний експеримент до вивчення індуктивності //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету.– Серія: Педагогічні науки. Том ІІ. .– Чернігів, 2002.– С. 241–244.

3.Счетчик-секундомер учебный. Руководство по эксплуатации.– Черкассы: Облполитграфиздат, 1982.– 8 с.

4. Федішова Н.В. Комплект автоматичних пристроїв і функціональних вузлів електронної техніки до фізичного експерименту // Наукові записки.- Випуск ХУІ.– Серія: Педагогічні науки.– Кіровоград: РВГ ЩКДПУ ім. В. Винниченка, 1999.– С. 40–45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Подопригора Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення системи навчального фізичного експерименту.

Стаття надійшла до редакції 19.11.02.

ПРОДУКТИВНЕ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія Потапенко

У статті аналізуються результати експериментальної роботи з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики.

In clause the result of experimental job is analyzed from a problem of professional training future(next) the teachers of music.

Функціонувальна система вищої освіти має всі можливості щодо підвищення якісного рівня професійної підготовки вчителів музики. Не переоцінюючи складнощів, поставлених перед вищою школою завдань, можна стверджувати: щоб і в подальшому виконувати функції основної ланки в системі професійно-педагогічної освіти, а також забезпечити вихід на новий концептуальний рівень розвитку художніх, музичних, естетичних, духовних якостей молодих людей "необхідний пошук таких підходів до структурування і прогнозування навчальних систем, які б забезпечили пріоритет особистісно-орієнтованого фактора при створенні реальних програм професійної підготовки майбутніх учителів музики" [1, 138], зокрема й засобами концертмейстерської діяльності.

Для перевірки результатів проведеної експериментальної роботи в концертмейстерському класі мистецьких відділень вищих навчальних закладів освіти нами було організоване й проведене обстеження майбутніх учителів музики з достатньо широким колом респондентів (понад 50 студентів-практикантів очного та заочного музичних відділень мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка і такої ж кількості студентів Інституту культури і мистецтв Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка).

Отримані результати показали ефективність педагогічної стратегії експерименту, її адекватність розвитку професійних знань, умінь, навичок та фахової підготовки майбутнього вчителя музики, охоплюючи показники з:

1) соціальної установки студентів на майбутню професійну діяльність;
2) самооцінку власної професійної підготовки;
3) готовності до проведення уроків музики в школі;
4) міжособистісних контактів та взаємодії у педагогічному процесі;
5) самостійного опрацювання студентами музичного матеріалу тощо.

Належить відзначити, що позитивним фактором активізації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музики у концертмейстерському класі стала творча взаємодія викладачів та студентів. Це виявлялось у мобільності побудови та подачі навчального матеріалу, варіативності його використання, подання нового, прогресивного у методиці проведення занять.

Логіка та системність, емоційна забарвленість проведення занять, варіативність викладу музичної інформації, впровадження різноманітних форм та ефективних методів (як навчання, так і об'єктивного контролю та оцінки результативності) стали важливими факторами успішної професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Щоб не перевантажувати текст статті відсотковими показниками й порівняльними таблицями, ми зупинимося переважно на теоретичному аналізі розв'язання цієї проблеми.

Так, результати першого контрольного педагогічного зрізу показали, що в процесі формування концертмейстерських знань, умінь і навичок у студентів експериментальних груп актуалізувалися їхні соціальні установки на майбутню фахову діяльність. Вони виявили більш стійкий інтерес до оволодіння спеціальними знаннями, вміннями й навичками концертмейстерської діяльності, усвідомлюючи необхідність їхньої реалізації у музично-виконавській практиці майбутнього вчителя. За добором навчального матеріалу для самостійної роботи студенти експериментальних груп виявили підвищений інтерес до опанування нової музичної інформації. У розкритті змісту виконавчих завдань вони здійснювали спробу особистісно-творчого підходу до створення акомпанементу та інтерпретації композиційних структур.

Самооцінку своєї професійної підготовки студенти також пов'язували зі сформованістю концертмейстерських знань, умінь і навичок, загальною фаховою компетенцією. Самооцінка в цьому разі виступала як корегувальний фактор процесу саморегуляції та самоконтролю у здійсненні музично-творчої діяльності. Усвідомлене особистісне ставлення студентів експериментальних груп до самостійної музично-виконавської діяльності мало реалізацію у їхній активній художньо-творчій праці з учнями. Розвинуті орієнтації професійного самовизначення дали їм можливість для створення позитивного морально-психологічного клімату в класі, групі. Так, студенти розширили свою фахову орієнтацію із головним акцентом на професійні, пізнавальні, соціокультурні, комунікативні якості вчителя. Студенти зі сформованими професійними вміннями й навичками виявили зорієнтованість у більш широкому спектрі: соціально-професійному, емоційно-вольовому, моральному та комунікативному. Студенти експериментальних груп переважною більшістю характеризувалися оптимістичним настроєм, активністю у розв'язанні педагогічних завдань, у прийнятті рішень, доволі сформованими організаторськими уміннями та навичками. У їхніх міжосо-

бистісних стосунках зафіксовано прагнення кожного студента до співпраці з іншими, більш широке коло тільки художніх інтересів, але й емоційно-позитивна стабільність у спілкуванні з учнями та оточенням. На цьому етапі була виявлена залежність між динамікою формування фахових умінь та рівнем ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Заради справедливості слід зазначити, що в студентів зорієнтованість на професійну підготовку займала різні позиції. Так, студенти, які виявляли активну установку на творчість, мали результати успішності вищі, ніж студенти цієї ж групи з негативною або нейтральною установкою. Дії ж останніх часто-густо були малорезультативними. Так, у контрольних групах найбільше виявилась неадекватність самооцінки з тенденцією зниження (значний рівень тривожності, низька спрямованість на досягнення результату професійної підготовки, невпевненість, намагання замкнутися у колі особистісних проблем тощо).

Водночас результати дослідження засвідчили, що на завершальному етапі педагогічного експерименту студенти виявили неабиякі успіхи в художньо-творчій діяльності. Контрольні зрізи допомогли впевнитися, що в актах стимулювальної діяльності, спрямованої на продуктивне засвоєння студентами знань, умінь і навичок концертмейстерської діяльності, надали можливість встановити послідовність педагогічних стратегій на досягнення студентами більш високого рівня професійної підготовки.

Подолання музично-виконавських труднощів здійснювалось студентами як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. У більшості випадків, опинившись перед потребою виправлення допущених помилок, майже кожен студент виявляв максимальну самокритичність і робив детальний аналіз своєї діяльності, консультуючись у викладача або ж звертаючись до відповідної навчально-методичної літератури. Аналіз допущених помилок націлював майбутнього вчителя на подолання прогалин у теоретичних знаннях та в практичних уміннях і навичках. Оволодіння концертмейстерською майстерністю, виконання музичних творів та формування власного стилю акомпанування (у процесі експериментального навчання) були окреслені більшістю студентів як розвинені. Це, насамперед, виконавські вміння й навички, художньо-творча наполегливість, виконавська витримка, дисциплінованість, тверда воля у досягненні позитивних результатів музичної діяльності.

Високий рівень професійної підготовки студентів характеризувався й ефективністю самостійної роботи при створенні акомпанементу до музичних творів, здійснення роботи з апробації власного творчого доробку. Студенти експериментальних груп, роблячи самостійний творчий пошук, виявляли підвищений інтерес щодо вибору досить цікавого й доволі складного музичного матеріалу, окреслювали для себе значний обсяг роботи, виявляли особистісну зацікавленість у створенні оригінальних художньо-музичних побудов.

Самостійні роботи студентів експериментальних груп на завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи відповідали таким професійним критеріям, як відповідність акомпанементу авторській концепції твору, його лексиці, гармонічній і музично-ритмічній побудові; логічному поєднанню елементів композиції; творчому використанню традиційних елементів акомпанементу, фортепіанної фактури.

Студенти використовували широку палітру музичних, художньо-виражальних засобів, здійснювали пошук нових оригінальних прийомів музично-творчої діяльності, приймали нестандартні рішення, розробляючи цікаву інфраструктуру уроку музики в школі. Їхні уроки музики відзначилися варіативністю використання художньої лексики, музичних композицій, а також майстерністю виконання акомпанементу.

Результати педагогічного експерименту показали сформованість таких професійних якостей, як фахова компетентність, виконавська майстерність, творче ставлення до активізації професійної діяльності взагалі. Зокрема, студенти експериментальних груп орієнтувались на пізнання нового, неординарного музичного матеріалу, виконували складні навчально-експериментальні завдання, виявляли сформованість знань, умінь і навичок у галузі концертмейстерської діяльності та їхнє практичне відтворення на різноманітному музичному матеріалі.

Належить зауважити, що студенти контрольних груп на підсумковому етапі дослідження ще виявляли невизначеність професійних цілей, неясність мети професійної підготовки, відсутність мобільності в орієнтації на фахову перспективу. Незадовільність результатами у навчанні студенти пояснювали тим, що вони втратили почуття стимулювальної зацікавленості при оволодінні концертмейстерськими знаннями, вміннями та навичками. У контрольних групах процес професійної підготовки студентів був охарактеризований як недостатній (з наявністю певних труднощів усвідомлення й інтерпретації музичного матеріалу та зниження темпу його засвоєння). У концертмейстерській діяльності студенти не повною мірою виявляли сформованість спеціальних знань, умінь і навичок, щоб самостійно опанувати той чи інший акомпанемент твору, виявити особливості виконавської інтерпретації окремих видів та жанрів музики.

Дослідженням доведено, що на підсумковому етапі експериментальної роботи студенти експериментальних класів виявили спроможність до опанування концертмейстерської майстерності на новому рівні музичного виконавства. Їхній набутий музично-виконавський досвід став одним з ефективних ресурсів до пізнання та ретрансляції нового, оригінального в проведенні уроків музики.

За самоаналізом проведеної на мистецькому факультеті педагогічної практики в студентів експериментальних груп було зафіксовано підвищення об'єктивності самооцінки набутих знань, умінь і навичок професійної підготовки. Студенти глибше осмислювали навчальні програми з музики, вдосконалювали традиційну методику опанування музичного матеріалу учнями, здійснювали самоперевірку його засвоєння. В актах спільної художньо-виконавської діяльності (вчитель – учень) студенти оволоділи самим процесом творчої взаємодії з учнями, його регуляцією. Дослідження показало, що в студентів експериментальних груп зафіксована розвинена потреба до музично-виконавської та художньо-просвітницької діяльності, висока активність у досягненні успішного результату педагогічної діяльності. Вони узгоджували свої власні та колективні інтереси класу з високою відданістю праці та постійною готовністю будувати міжособистісні стосунки на підгрунті гуманістичних взаємин, поваги, толерантності та з високим почуттям принциповості щодо себе і колективу учнів. Тверді переконання стали нормою у поведінці студентів, у принциповому та вимогливому ставленні до себе та своїх учнів, у готовності до творчого співробітництва з ними. Їхні особистісні якості характеризувались гуманністю та відданістю справі, естетичним ставленням до дійсності, сформованістю художніх ціннісних орієнтацій, етичністю взаємин у міжособистісних стосунках. Зазначені показники у студентів експериментальних груп були значно вищі, ніж в студентів контрольних груп.

Результати підсумкового етапу дослідження показали, що в процесі колективного спілкування при виконанні програми експериментальної роботи студенти реально оцінювали ту чи іншу педагогічну ситуацію і здійснювали вибір засобів впливу на поведінку учнів для забезпечення ефективної художньо-творчої діяльності. Загальноприйняті колективні цінності, трансформуючись, ставали особистісними, внутрішніми регуляторами поведінки кожного студента. У класах, де працювали респонденти експериментальних груп, постійно проходив обмін інформацією, колективно розв'язувалися суперечливі завдання художньо-творчої діяльності. З пізнанням та засвоєнням мистецтва акомпанементу здійснювалась оцінка здобутих результатів у досягненні кінцевої мети творчого пошуку.

Творча робота студентів, що містила акомпанемент інструментальним і вокальним творам була подана різноманітними художніми композиціями, що пов'язано із самостійною розробкою супроводу творів під час педагогічної практики. Ефективність виконання такого типу творчих завдань була забезпечена завдяки створенню домінантної художньо-творчої діяльності з орієнтацією на професійну компетентність, актуальність концертмейстерської майстерності майбутніх учителів музики.

Під час проведення відкритих занять (уроків музики в загальноосвітніх школах) студенти виявили достатньо міцні знання щодо планування та організації процесу музичного навчання учнів, побудови занять, передачі необхідної музичної інформації, активності в обопільній музично-творчій діяльності з дітьми.

Процес постановки й розв'язання завдань концертмейстерської підготовки дав змогу підвищити рівень творчих можливостей студентів, а саме в плануванні навчально-творчої діяльності, її виконанні та співвідношенні добутого результату музичної діяльності з окресленою метою. Створення музичного супроводу студентами експериментальних груп відповідало достатньо високому художньому рівню і сприяло розкрити індивідуальні якості виконавця.

Аналіз результатів дослідно-експериментального навчання студентів уможливив констатувати, що раціонально організована та систематично здійснювана їхня самостійна навчально-творча робота під керівництвом викладача сприяла оволодінню студентами глибокими та міцними знаннями, практичними вміннями та навичками концертмейстерської діяльності, вихованню гнучкості музикування та самостійності художнього мислення у процесі вибору необхідного музичного матеріалу для побудови досить складних музично-композиційних структур.

Майбутні вчителі музики виявили високий рівень культури самостійної творчої праці в інтерпретації різнопланових акомпаніаторських завдань. Студенти експериментальних груп у виконанні самостійних завдань показали творчу активність, здійснювали мобілізацію особистісних виконавських можливостей, спрямовували свою роботу на утвердження справжніх музичних цінностей у художньо-творчій діяльності, допомагали учням подолати труднощі у музично-виконавській діяльності. Емоційно-вольова виразність у створенні студентами того чи іншого художнього образу містила вміння передавати складну драматургію музичного твору. Вони самостійно виявляли ті елементи нових знань, умінь і навичок, які необхідно було засвоїти для подальшого професійного зростання.

Соціальні спрямування студентів окреслилися як розвинуті особистісні якості. Вони усвідомили престижність майбутньої професії, стверджуючи, що можуть реалізувати свої художньо-творчі здібності в різних видах життєдіяльності, мають стійкі ціннісні орієнтації у сфері музичної культури минулого й сьогодення.

Для студентів був розроблений опитувальний експрес-лист, до якого внесені наступні запитання:

1. Чи задоволені Ви результатами навчання в концертмейстерському класі? Так, ні (підкреслити).
2. Чи відчували Ви зв'язок навчального процесу з конкретними особистісними потребами в професійній підготовці? Так, ні (підкреслити).

3. Чи стимулюють Вас до нових творчих завдань знання, вміння і навички, набуті в концертмейстерському класі? Так, ні (підкреслити).
4. Чи вплинуло експериментальне навчання на формування концертмейстерської майстерності? Так, ні (підкреслити).
5. Які особистісні якості при цьому у Вас були сформовані? (висловити свою думку).
6. Ваша оцінка щодо організації та проведення експериментального навчання? (висловити свою думку).

Загальна оцінка отриманих даних характеризувалась позитивними змінами показників. Студенти усвідомлювали значущість оцінки концертмейстерського мистецтва, престижності своєї професії.

Вони підкреслювали, що завдяки експериментальному навчанню матимуть можливість успішно реалізовувати свої задуми в майбутній професійній діяльності. Їхнє ставлення до виконання експериментальної програми було оцінено як особистісно значуще. Стимулювальна діяльність спрямовувала майбутніх фахівців на самостійний пошук, до бажання досягнути нових творчих результатів у професійній підготовці. Позитивні результати, що досягалися під час експериментального навчання, а також позитивна самооцінка результативності навчання з адекватною експертною оцінкою засвідчили розвиток концертмейстерських знань, умінь і навичок студентів. Це, передовсім, сформовані орієнтири на професійну діяльність учителя музики, які мають стійкий, цілеспрямований характер.

Взаємодія різних видів діяльності у ході експерименту та реалізація у навчальній практиці фахових умінь акомпанування забезпечили розвиток музично-виконавської майстерності, міжособистісних контактів, а також усвідомлення необхідності реалізації власних професійних планів. Студенти підкреслили суттєве динамічне зростання набутих особистісних якостей професійного характеру завдяки забезпеченню науково-дослідної організації експериментального навчання, стійкість знань, умінь і навичок з орієнтацією на довгострокову перспективу в професійній поліфункціональній діяльності. Позитивно оцінюючи результати експериментальної роботи, студенти надавали особливого значення таким важливим факторам, як організація умов навчання, вибір ефективних методів та форм репрезентації навчального матеріалу, розробка та впровадження у навчальну діяльність експериментальних завдань різної складності, варіативність тематики проведення занять, упровадження широкого спектра різнопланових творчих вправ тощо. Усе це забезпечило вільний вибір стратегії опанування музичного матеріалу в самостійному творчому пошуку в концертмейстерській діяльності, у власній професійній підготовці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – Київ–Кіровоград: Державне Центрально-Українське в-во, 1997.– 215 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Потапенко Наталія Валентинівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів засобами концертмейстерської діяльності.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Ольга Пуляк, Олександр Царенко

Стаття присвячена обґрунтуванню нового змісту педагогічної практики з основ безпеки життєдіяльності людини для студентів фізико-математичного факультету, однією із складових якого є статеве виховання школярів.

The article is dedicated to the substantiation of the content of the pedagogical practice in the life safety fundamentally of a main for the students of the physic-mathematical department. The sexual upbringing of schoolmate is one of the components of this content.

Необхідність збереження сучасної цивілізації ставить перед людством низку важливих завдань, одним з яких є формування нового мислення, спрямованого на кардинальну зміну мети та напрямків розвитку суспільства. Для цього необхідно забезпечити відповідний рівень вихованості та готовності сучасної молоді до життя і діяльності в умовах, пов'язаних з розбалансуванням системи "людина – навколишнє середовище". Цей рівень має досягатися завдяки діяльності вчителів-предметників у загальноосвітніх закладах різного типу й профілю.

Комплекс питань, пов'язаних із поведінкою учнів в екстремальних ситуаціях, успішно розв'язується на уроках з основ безпеки життєдіяльності людини (ОБЖД). У процесі вивчення цього предмета школярі опановують знання законів України, моральних норм і правил, теоретичні знання для створення адекватних моделей безпеки, вміння користуватися ними задля свого блага, при цьому не зневажаючи прав інших людей. Громадянський аспект основ безпеки життєдіяльності полягає у розумінні учнями їхньої

відповідальності за власні незважені вчинки та їхні наслідки. Тому на сучасному етапі реформування системи освіти виникла нагальна потреба у підготовці високопрофесійного вчителя з основ безпеки життєдіяльності [4].

На виконання постанов уряду України Міністерство освіти і науки вживає конкретні заходи щодо нормативного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою. Зокрема, розроблено і впроваджено новий перелік напрямів та спеціальностей, "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)", прийнято Закон України "Про вищу освіту", проведена значна робота щодо розробки державних стандартів підготовки фахівців з вищою освітою. Тому на даному етапі підготовки майбутніх учителів з основ безпеки життєдіяльності особливої значущості набуває проблема розробки та вдосконалення навчальних програм курсів "Безпека життєдіяльності" і "Шкільний курс безпеки життєдіяльності з методикою викладання" та програми педагогічної практики для студентів фізико-математичних факультетів, для яких ці дисципліни є фаховими.

Майбутні вчителі фізики, математики, трудового навчання з правом викладання курсу основ безпеки життєдіяльності людини в середніх навчальних закладах проходять педагогічну практику двічі: на IV курсі у 5–9 класах та на V курсі у 9–12 класах.

Як засвідчує досвід, майбутні вчителі розробляють плани-конспекти й проводять уроки з математики, фізики та основ безпеки життєдіяльності людини, ведуть щоденник психолого-педагогічних досліджень, ґрунтовно розробляють і проводять виховні заходи. Найбільші труднощі у студентів виникають під час проходження першої педагогічної практики , на якій вони поглиблюють теоретичні знання, набуті у вищому педагогічному навчальному закладі, та вдосконалюють загальнопедагогічні навички й уміння.

Згідно з програмою педагогічної практики студенти IV курсу фізико-математичного факультету, окрім розробки й проведення уроку з основ безпеки життєдіяльності людини у загальноосвітній школі, повинні розробити докладний зміст виховного заходу з безпеки життєдіяльності та подати його на перевірку методисту. Особлива увага повинна звертатися на завчасне складання ситуативних завдань та на можливі варіанти їх розв'язання.

Для реалізації міжпредметних зв'язків та ілюстрації тісних зв'язків безпеки життєдіяльності з реальним життям і знаходженням цікавого матеріалу для ситуативних завдань необхідна ґрунтовна підготовка, яка передбачає:

– опрацювання періодичних видань, наприклад, підшивок газет "Рятувальник", журналів "Надзвичайна ситуація" тощо;
– аналіз (з наступним записом фрагментів) телепрограм "Надзвичайна ситуація", "Телевізійна патрульна служба", "Держава на захисті життя і здоров'я громадян", "Абетка безпеки";
– підготовку наочності й сучасних технічних засобів навчання та похвилинне планування їх застосування з урахуванням методичних вимог щодо змістовного наповнення макроструктури (основних етапів) і мікроструктури (елементів кожного етапу) уроку.

У 2001–2002 навчальному році для студентів IV курсу фізико-математичного факультету нами запропоновано поєднати завдання з педагогіки та основ безпеки життєдіяльності людини у вигляді розробки, проведення та аналізу інтегрованого виховного заходу.

Навчальними програмами з основ безпеки життєдіяльності людини для другого циклу навчання (5–9 класи) передбачається, що учні середнього шкільного віку повинні засвоїти навчальний матеріал таких розділів ОБЖД: **здоровий спосіб життя, проблеми безпеки навколишнього середовища й держава на захисті безпеки людини.** Для реалізації такого завдання з цією віковою групою учнів особливе значення має перший розділ "Здоровий спосіб життя" [5].

Досвід роботи із студентами-практикантами свідчить, що найскладнішими для них є висвітлення навчального матеріалу саме цього розділу, який стосується різноманітних аспектів статевого виховання учнів. Такі уроки або виховні заходи на всіх етапах організації та проведення потребують від майбутніх учителів ґрунтовної підготовки. Такі вимоги випливають із необхідності спілкування, навчання і виховання учнів середнього шкільного віку, які мають свої фізіологічні та психологічні відмінності. У цей період особливості емоційного стану й самопочуття школярів, ставлення їх до навчання та один до одного значною мірою визначаються процесом статевого дозрівання кожного учня, що є причиною нестійкості їхньої центральної та вегетативної нервової систем. Поряд з моментами підвищеної активності й працездатності школярі часто впадають у стан загальмованості і навіть деякої пригніченості. Нерідко спостерігаються вегетативні порушення – сонливість, пітливість тощо. В умовах посиленого росту організм зазнає великого напруження: з ним пов'язаний і дефіцит різних речовин, частішають і можуть затягуватись деякі захворювання тощо.

Основні складності виховного характеру, з якими зустрічаються майбутні педагоги, пов'язані з різноманітними виявами негативізму підлітків, які нерідко вступають у конфлікти між собою та з дорослими. Часто спостерігаються невмотивовані вчинки, а дівчата-підлітки, наприклад, емоційніші, ніж їх ровесники чоловічої статі, краще сприймають похвалу й догану, їх легше зворушити, змусити сміятися або плакати. Вони більш самолюбиві та уразливі, швидше ображаються, коли з них кепкують і часто виявляють особливу чутливість до осуду, висловленого в іронічній формі, реагуючи, передусім, на насмішкуватий тон того, хто говорить, а вже потім – на зміст його слів [7].

Різна емоційність виявляється і в характері оцінок. Коли школярі бачать щось нове, незнайоме,

то хлопчики звичайно запитують, що це, звідкіля і для чого, реакція ж дівчаток починається з оцінки: "як гарно!" або "як негарно!".

Дівчатка легше й краще, ніж хлопчики, сприймають те, що внаслідок безпосереднього інтересу привертає їхню увагу, але гірше – те, що для них байдуже, на чому їм спеціально зробили акцент. Увагу дівчаток значною мірою привертають конкретні й близькі явища (безпосереднє оточення), ніж абстрактні й віддалені. Вони більше схильні до чуттєвих і наочних уявлень. Коли потрібно переконатися у правильності якогось загального положення, вони частіше, ніж хлопчики, вважають за краще спробувати прикласти його до конкретних випадків і рідше – шукатимуть до нього логічних доказів. У дівчаток частіше спостерігається підвищений інтерес до своєї зовнішності, і вони більш чутливі до її оцінки іншими людьми; у зв'язку з цим у них частіше спостерігаються різні дисморфофобії – хибні ідеї про своє фізичну недосконалість [7].

Наведені відмінності між хлопчиками й дівчатами не дають ніяких підстав говорити про перевагу однієї статі над іншою, оскільки вони відбивають особливості будови чоловічого й жіночого організмів. У підлітковому віці з'являється статева зацікавленість у зв'язку з усвідомленням того факту, що відмінності між жінками та чоловіками не випадкові, як не випадковий і розподіл їхніх батьківських функцій. Особливості, зокрема анатомічні, цілком доповнюють одна одну й припускають специфічні взаємостосунки між представниками чоловічої та жіночої статі [7].

Отже, функція педагога при вивченні навчального матеріалу першого розділу програми основ безпеки життєдіяльності людини більшою мірою полягає у статевому вихованні учнів, під яким розуміють складову частину виховного процесу, що забезпечує гармонійний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємостосунків з представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до питань статі [2, 319].

Реалізуючи головне завдання статевого виховання, тобто інтерпретацію та практичну реалізацію знань про самого себе, майбутні педагоги повинні зосереджувати свою увагу на розв'язанні таких морально-педагогічних питань, розв'язання яких сприяло б формуванню правильних взаємостосунків між статями, попереджувало б статеву розпусту, закладало б основи для міцної сім'ї у майбутньому. Передусім, важливо виховувати в учнів повагу до себе, чоловічу та жіночу гідність. Для цього в позаурочний час доцільно з окремих питань проводити бесіди (виховні заходи) окремо з дівчатами й хлопчиками [1, 6].

Складність статевого виховання молодших підлітків пов'язана з тим, що статеве дозрівання у дівчаток починається на півтора–два роки раніше, ніж у хлопчиків, і саме у цей період студент-практикант фактично має перед собою дві різновікові групи дітей, об'єднані загальними завданнями навчання. Саме це є однією з причин тимчасового відчуження між хлопчиками й дівчатками; інша причина – недостатньо добре самопочуття підлітків, що перешкоджає активній систематичній їхній діяльності в якомусь певному напрямку. Крім цього, статеве дозрівання кожного з підлітків відбувається неоднаковими темпами, тому і в середині групи хлопчиків або групи дівчаток практикант має справу з більш різнорідним складом, ніж у будь-який інший період навчання у школі.

Одним із важливих завдань статевого виховання у середньому шкільному віці є подолання або профілактика негативізму дівчаток і хлопчиків, розвиток у них потреби в спільній діяльності та здатності взаємно враховувати й поважати їхні статеві особливості. Важливо організовувати спільні заходи, які давали б можливість підліткам переконуватися в наявності позитивних якостей кожного школяра та необхідності рівних і дружніх стосунків між учнями різної статі [6].

Суттєвий вплив на психіку підлітків мають і сучасні засоби масової інформації, зокрема відеоінформація, що передається каналами зв'язку, а також поширюється через торговельну мережу. Несприятливий вплив на психофізіологічний стан підлітків спричинений переглядом емоційно насичених передач, які на сьогодні заполонили наш телепростір. Особливого впливу набувають бойовики з жорстокими сценами насильства, фільми жахів, сюжети еротичного та сексуального змісту тощо. Боротьба телекомпаній за глядача призводить до того, що на екранах часто демонструються низькопробні стрічки, де рекламуються "духовні цінності" сумнівного характеру.

Всі ці негативні вияви "масової культури" й техногенності нашого суспільства призводять до збільшення кількості злочинів, пов'язаних із застосуванням насильства, збільшення хворих на венеричні хвороби і СНІД, зростання темпів поширення наркоманії та токсикоманії серед молоді, виникнення проблеми інформаційного перевантаження підлітків і необхідності їх лікування від "телеманії" та "мережеманії". Ознаки (симптоми) цих хвороб відомі та описані в медичній літературі: почервоніння та запалення очей, сльозоточиве позіхання, високий рівень нервового й фізичного виснаження. Маніакальна залежність від віртуального світу глобальних мереж має таку ж руйнівну для організму молодої людини дію, як і алкоголізм або наркоманія, і призводить до втрати особистістю основних орієнтирів, неврівноваженості психіки та неохайності. Фахівці вважають, що теле- та відеозбудники найбільше впливають саме на підлітків і значна частина телеефіру зайнята програмами, які викликають негативні емоції – страх, злість, заздрість, ненависть, сум, нездоровий сексуальний потяг тощо. Ще у XVIII столітті геронтолог Х.В.Гуфеманд писав, що такі емоції вкорочують життя людини. А сучасні дослідження показали, що довготривала їхня дія призводить до небезпечних перенапружень організму, тобто стресу [3, 60–61].

Отже, на сучасному етапі демократичних перетворень у нашому суспільстві педагоги повинні зосередити зусилля на розв'язанні питань формування морально-етичних якостей особистості підлітка, а правильно обрані напрями реалізації завдань виховання, зокрема й статевого, стануть важливим фактором підготовки школяра до самостійного життя, в тому числі й до сімейного.

На нашу думку, поєднання завдань з педагогіки та основ безпеки життєдіяльності людини для студентів-практикантів IV курсу не лише позитивно впливає на всі означені аспекти процесу виховання школярів, а й допомагає зробити такі попередні висновки:

1. Зменшилася кількість завдань для майбутніх учителів на першій педагогічній практиці, що сприяє прискоренню подання матеріалів на кафедри університету для перевірки й зменшенню затрат часу методистів на їхню перевірку.

2. Підвищення вимог до якості завдань з безпеки життєдіяльності на першій педагогічній практиці викликає зацікавленість з боку студентів, бо має практичну спрямованість і важливе значення в майбутньому аспекті викладання фахової дисципліни.

3. Відвідування інтегрованих виховних заходів та їхнє оцінювання методистами різного фаху свідчить про підвищення загальної оцінки групи студентів порівняно з попереднім навчальним роком.

4. Застосування сучасних технічних засобів і ситуативних завдань під час проведення виховних заходів сприяє кращому розумінню учнями моделей безпеки, зокрема:

- як потрібно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях?;
- чому саме так, а не інакше?;
- який результат очікується внаслідок конкретних дій?

5. Аналіз матеріалів з педагогічної практики, поданих на перевірку методисту з основ безпеки життєдіяльності людини, проведений на вибірці із 59 студентів, уможливлює стверджувати про:

– підвищення якості студентських знань з основ безпеки життєдіяльності;

– доцільність поєднання завдань з основ безпеки життєдіяльності з іншими дисциплінами;

– необхідність збільшення інтегрованих виховних заходів та уроків з фахових дисциплін, які організовують та проводять студенти-практиканти.

6. Використані під час експерименту друковані матеріали з вимогами щодо створення студентами навчально-методичного забезпечення до навчально-виховних заходів з основ безпеки життєдіяльності доцільно доопрацювати й ширше запроваджувати під час педагогічної практики студентів фізико-математичного факультету.

Напрями подальшої роботи ми вбачаємо у створенні методичних рекомендацій та розробок щодо організації та проведення педагогічної практики з основ безпеки життєдіяльності людини для методистів і майбутніх учителів. Для цього доцільно проводити додаткові дослідження із залученням до експерименту значно більшої кількості студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Василенко Л.Б. Основи безпеки життєдіяльності. 8 клас. Матеріали до уроків: Посібник для вчителя. – Харків: Ранок, 2001.–192 с.

2.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3.Джигирей В.С., Жидецький В.Ц. Безпека життєдіяльності: Навчальний посібник. – Львів: Афіша, 2000. – 256 с.

4.Інструктивно-методичний збірник МОН України.– №5.– К.: Знання, 2001. – С.6.

5.Програма основ безпеки життєдіяльності для загальноосвітніх навчальних закладів України// Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1999. – №22. – К.: Педагогічна преса, 1999. – 32 с.

6.Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – 192 с.

7.Хрипкова Ф.Г., Колесов Д.В. Дівчинка – підліток – дівчина. – К.: Рад. школа, 1992. – 184 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Пуляк Ольга Василівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів з безпеки життєдіяльності.

Царенко Олександр Миколайович – доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів, впровадження сучасних технологій навчання і технічних засобів та їхня реалізація у навчально-виховному процесі середньої та вищої школи.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ *(АНГЛІЙСЬКА МОВА)*

Тетяна Савенко

У статті розглядаються способи формування граматичних мовленнєвих навичок говоріння за допомогою навчального посібника «Практикум з граматики англійської мови». Аналізуються вправи для активізації у мовленні опанованих граматичних структур англійської мови.

The author considers some methods of the communicative approach in teaching freshmen grammar with the use of English Grammar Skillmaster. The article also presents the analysis of the exercises for the development of speaking skills on the basis of the acquired grammar structures.

Згідно з Програмою з англійської мови для університетів (інститутів) однією з цілей навчання студентів на першому курсі є удосконалення фонологічних, лексичних і граматичних мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для здійснення комунікації у межах розмовних тем, передбачених програмою. Зокрема, наприкінці першого курсу навчання студенти мають опанувати видо-часову систему англійського дієслова, основні категорії іменника, прикметника й прислівника, комунікативні типи речень, функції артикля тощо. Програмою визначається, що формування й розвиток мовленнєвих граматичних навичок відбувається засобами активного вживання зазначених граматичних структур і явищ у мовленні [1, 41–52].

Граматична мовленнєва навичка, набуття котрої означає досягнення оптимального рівня досконалості дії, що виконується [2, 139], і котра стає основою формування й розвитку вміння говорити, характеризується такими ознаками, як *автоматизованість, стійкість і гнучкість. Автоматизованість* навички передбачає наявність певної швидкості виконання мовленнєвих операцій, цілісності й плавності мовної дії та послаблення напруження у процесі репродукції. *Стійкість* навички виявляється в тому, що та чи інша граматична структура вживається в мовленні поряд з іншими, що означає її опір негативній інтерференції з боку інших структур. *Гнучкість* навички формується у процесі вживання граматичної структури в різноманітних ситуаціях з різним лексичним наповненням [3, 11].

Визначення граматичної навички як мовленнєвої, тобто тої, що є в основі реалізації мовленнєвого наміру в конкретній ситуації та здійснення мовлення взагалі, висуває певні вимоги щодо методів і прийомів навчання граматики.

Оскільки метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції студентів, в основі навчання має бути застосування комунікативного методу та комунікативно-орієнтованої методики. Ці два терміни, як уважають Р.П. Мільруд та І.Р. Максимова, поступово стають синонімами. Це пояснюється тим, що у навчанні іноземних мов комунікативний метод як такий практично не застосовується. Навчання за комунікативним методом здійснюється на основі лише комунікативних завдань, тобто тих, що в сучасній методиці навчання іноземних мов прийнято позначати терміном мовленнєві або комунікативні вправи.

Комунікативно-орієнтована методика спрямована на навчання іншомовного спілкування з використанням усіх необхідних завдань і прийомів, які не обов'язково повинні бути лише комунікативними [8, 9]. Такий підхід цілком відповідає цілям навчання англійської мови на першому курсі мовного факультету, однією з котрих є досягнення максимально можливої нормативності мовлення студентів.

Основними принципами комунікативного методу навчання іншомовного спілкування Ю.І. Пассов визначає такі:

- *принцип функціональності;*
- *мовленнєвої спрямованості;*
- *ситуативності;*
- *індивідуалізації;*
- *новизни [7].*

Принциповими положеннями комунікативно-орієнтованого навчання іншомовного спілкування визначаються наступні:

- *комунікативно-орієнтоване навчання можливе за умовами діяльнісного підходу;*
- *комунікативно-орієнтоване навчання означає формування комунікативної компетенції;*
- *комунікативно-орієнтоване навчання можливе в умовах автентичного процесу соціалізації студентів [8; 9].*

Перший принцип комунікативно-орієнтованого навчання означає формування мовленнєвих навичок у процесі активного розвитку мовленнєвих умінь говоріння, аудіювання, читання і письма. Мовленнєва діяльність студентів на занятті є тим фактором, який зумовлює розвиток мовленнєвих умінь, і саме тому – це й мета навчання і його засіб.

Комунікативна компетенція складається з кількох компонентів – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та навчальної компетенцій [4]. Формування й набуття цих компетенцій визначає сутність другого принципу комунікативно-орієнтованої методики.

Застосування автентичних матеріалів у навчанні сприяє реалізації третього принципу. Студенти опанують лінгвістичну систему мови в її функціональному аспекті, вдосконалюють набуті навички у ситуативному мовленні. Ситуації утворюються згідно з розмовними темами програми, враховуючи реальні потреби, умови й засоби спілкування.

Цілі й принципи комунікативно-орієнтованої методики та комунікативного методу (далі обидва підходи у навчанні позначаються як комунікативне навчання) значною мірою збігаються з цілями та завданнями навчання іншомовного спілкування, які визначені в програмі з англійської мови для університетів (інститутів). Саме тому комунікативне навчання вважається нами найбільш ефективним.

Розглянемо проблему забезпечення навчального процесу, а саме – процесу формування й розвитку граматичних навичок говоріння студентів першого курсу мовного факультету (англійська мова).

Виходячи з того, що граматичні мовленнєві навички поряд з фонологічними й лексичними є основою розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма, і враховуючи цілі навчання англійської мови на першому курсі, пропонується система вправ для формування й розвитку мовленнєвих граматичних навичок у навчальному посібнику *Практикум з граматики англійської мови (English Grammar Skillmaster)* [10].

Метою *Практикуму з граматики англійської мови (English Grammar Skillmaster)* є розвиток мовленнєвих навичок та вмінь усвідомленого вживання граматичних форм у мовленні та вдосконалення умінь і знань студентів через засвоєння теоретичного матеріалу та активізації вживання граматичних структур у мовленні при виконання мовних, умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправ. Посібник укладено згідно з вимогами Програми з англійської мови для університетів (інститутів) [1] та Державного освітнього стандарту з іноземної мови [4].

Практикум з граматики англійської мови (English Grammar Skillmaster), укладений викладачами кафедри англійської філології та кафедри англійської мови Кіровоградського державного педагогічного університету, апробовано в групах першого курсу (перша спеціальність – англійська мова) на факультеті іноземних мов цього університету протягом трьох років. Під час апробації навчального посібника з урахуванням зауважень і певних недоліків, виявлених у процесі навчання, авторами внесено корективи щодо структури посібника, кількості та якості вправ і їхнього змісту, додатково розроблено комплекс умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ для подальшого вдосконалення набутих граматичних навичок, який не входить до складу посібника.

Навчальний посібник складається з трьох частин. Перша частина містить теоретичний матеріал, метою вивчення якого є набуття необхідних знань лінгвістичної системи англійської мови.

У другій частині подаються вправи, спрямовані на формування й розвиток мовленнєвих граматичних навичок уживання структур лінгвістичної системи, які виконуються переважно в аудиторії (окрім двомовних вправ, котрі рекомендовані для виконання вдома).

Вправи третьої частини виконуються студентами самостійно з подальшим контролем виконання (форма контролю визначається викладачем).

Структуру й зміст вправ другої і третьої частин посібника розроблено згідно з вимогами щодо вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і, як звичайно, містять три обов'язкові компоненти, а саме *завдання, виконання завдання та контроль* [6, 3]. У процесі розробки системи вправ посібника автори дотримувалися принципів комунікативного методу навчання іншомовного спілкування та принципів комунікативно-орієнтованої методики, які визначено вище [7; 8; 9].

Слід зазначити, що більшість вправ, що пропонуються у посібнику, є мовними та умовно-мовленнєвими, оскільки застосування у процесі навчання граматики саме цих вправ може бути, на нашу думку, достатньо ефективним засобом формування й розвитку міцних граматичних навичок, тобто підвищення рівня нормативності мовлення першокурсників.

Згідно з вимогами програми з англійської мови щодо контролю навичок і вмінь у посібнику пропонується ряд тестів, застосування яких у навчальному процесі може виконувати різні функції – навчальну, оціночну та функцію зворотного зв'язку [5, 269–271]. Тести мають однакову структуру. Кожне із завдань виконується у чітко визначений час. Такий підхід до побудови тестів сприяє підвищенню рівня навчальної компетенції студентів, коли вони набувають умінь швидко й чітко виконувати тестові завдання.

Розглянемо методи та прийоми формування й розвитку граматичних мовленнєвих навичок студентів першого курсу на основі застосування навчального посібника *Практикум з граматики англійської мови* та комплексу умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ.

Як зазначено вище, одним з основних принципів побудови структури посібника взагалі, системи вправ і кожної вправи зокрема, є *принцип функціональності*, що відображається у комунікативній функції, усвідомлення цінності котрої для реалізації комунікативного наміру зумовлює вмотивоване вживання граматичної структури в мовленні.

Так, для засвоєння певної граматичної структури в її функціональному аспекті (візьмемо для аналізу вправи на розвиток навичок уживання видо-часових форм дієслова) спочатку подається й пояснюється правило її вживання та надаються ілюстративні приклади. На наступному етапі студентам пропонується ряд вправ, які при правильному послідовному застосуванні сприяють формуванню стійкої граматичної навички.

Першою вправою у цьому ряді йде вправа з інструкцією *"Write the name of the tense/verb forms with a present meaning in the list and match the sentence with the correct description of the use, give your own example"*. Метою цієї вправи є розвиток уміння диференціювати комунікативні функції різних видо-часових форм дієслова в мовленні. Після опрацювання

комунікативної функції студентам пропонується вправа із завданням множинного вибору, правильне виконання якої свідчить про усвідомлення функціонального аспекту.

Наступним кроком є засвоєння форми цієї структури та автоматизація мовної операції її побудови. Так, у вправах на формування навичок уживання видо-часових форм дієслова пропонується таблиця, в якій подається одна з форм дієслова (у теперішньому, майбутньому та минулому часі відповідно у стверджувальному, заперечному або запитальному реченні). Студенти мають написати ті, яких бракує. Метою цієї вправи є формування та автоматизація навички вживання видо-часової форми на рівні речення.

Вибір видо-часової форми дієслова зумовлюється ситуацією спілкування. Тренування висловлювання відповідно до ситуації пропонується у вправах з інструкцією вибрати *"time adverbials you can use with each sentence"*. Вправи зазначеного виду сприяють формуванню гнучкої навички вживання граматичної структури, оскільки в цьому випадку опрацьовується не лише її функціональність, а й ситуативність уживання, яка характеризується зміною обставин, відповідно й різним лексичним наповненням висловлювання.

Вправи на виправлення помилок спрямовані на розвиток уміння диференціювати функції граматичних структур, правильно узгоджувати підмет і присудок в однині та множині, визначати правильність уживання прийменникових фраз та словосполучень, так званих *„лексичних показників"* того чи іншого часу дієслова. Поряд з удосконаленням граматичних навичок при виконанні таких вправ студенти набувають професійні навички перевірки правильності письма й писемного мовлення, що також є однією з вимог (факультативною) до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь [6, 3].

Вправи із завданням *"Unscramble the sentences"* пропонуються при вивченні кожної граматичної структури. Їхня цінність полягає у тому, що студенти навчаються будувати речення згідно з правилами синтаксису англійської граматики. Порядок слів в англійському реченні суттєво відрізняється від речення в українській або російській мовах, тому помилки в побудові речення вважаються типовими. Це такі, як повне порушення порядку слів, тобто побудова речення згідно з правилами української або російської мови; неправильний порядок проходження кількох обставин; неправильна позиція прислівників неозначеного часу. Багаторазове повторення подібних мовних операцій доводить навичку до автоматизації, що сприяє позбавленню від негативної інтерференції рідної мови, зокрема набувається навичка побудови речення згідно з правилами англійської мови.

Далі пропонуються умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи, метою яких є удосконалення набутих граматичних навичок у мовленні. Вправи з завданням *"Answer the questions"* залежно від умов виконання можуть бути умовно-мовленнєвими або мовленнєвими. Форми їх виконання можуть бути різними – у формі бесіди, в парах або ланцюжком за участю всіх студентів одночасно або в маленьких групах по три-чотири особи. При виконанні таких вправ студенти здебільшого обмежені у виборі видо-часової форми дієслова, оскільки самі питання передбачають надання відповіді в конкретному граматичному часі. Проте вони можуть самостійно обирати лексичні одиниці й висловлюють власні думки та ставлення, що є ознакою мовленнєвих вправ.

Вправи із завданням *"Learn the proverbs. Translate them into Ukrainian/Give Ukrainian equivalents. Explain what wisdom each proverb teaches"* також розцінюється як мовленнєва, оскільки пояснення змісту відбувається спонтанно з власним вибором мовленнєвих засобів вираження думок. Крім того, висловлювання студентів можуть викликати згоду (незгоду), можуть виникнути прохання пояснити думку, навести приклад тощо. Таким чином монологічне висловлювання може стимулювати діалогічне мовлення та участь у полілозі, що зумовлює вживання необхідної лексики для ведення діалогів різного типу – *розпитування, домовленості, обміну думками.*

Двомовні вправи із завданням *"Translate the sentences and extracts"* спрямовані на розвиток і вдосконалення граматичних навичок уживання граматичних структур на рівні речення та понадфразової єдності. За місцем виконання ці вправи домашні. Перекладні вправи є у кожному розділі та з кожної теми. Двомовні вправи виконуються в останню чергу після виконання всіх мовних вправ англійською мовою. Завдання на переклад речень пропонується також у тестах.

Для активізації у мовленні граматичних структур було розроблено комплекс умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправ. Вправи комплексу побудовані за тією ж структурою, що й вправи Практикуму. Їхньою метою є розвиток мовленнєвих умінь говоріння. Виконання вправ відбувається на основі опорного тексту – прочитаного або почутого та ситуацій.

Вправи для розвитку монологічного мовлення спрямовані на формування вміння продукувати монологи текстового рівня різного типу – *розповіді, опису, повідомлення та роздуму.* Відбір типів монологу зумовлений визначеними у Державному стандарті вимогами щодо монологічного мовлення учнів середніх шкіл, оскільки розглядається проблема навчання майбутніх учителів.

Вправи для розвитку діалогічного мовлення спрямовані на формування умінь продукувати такі типи діалогів – *розпитування, домовленість, обмін враженнями й думками, обговорення.* В основі відбору типів діалогу полягає такий же підхід, що й до типів монологу.

Вправи для розвитку діалогічного мовлення містять зразки побудови діалогу того чи іншого типу, тобто опори – структурно-мовленнєві та

функціональні схеми. Метою надання цих зразків є формування спеціальних умінь побудови логічного завершеного за змістом діалогічного висловлювання, а саме:

- *уміння починати діалог, вживаючи ініціативну репліку;*
- *уміння реагувати репліками різних комунікативних функцій;*
- *уміння підтримувати розмову;*
- *уміння стимулювати висловлювання співрозмовника* [5, 152].

Крім того, вправи містять граматичні структури та лексичні одиниці, котрі вживаються для вираження конкретного значення.

Розглянемо приклад. Інструкція до вправи спрямовує студентів на побудову діалогу-домовленості – "*You are having free time in the evening and propose your friend to go to the theatre as you have two tickets/to go to a disco party/to go to the stadium to shout for the university football team"*. В інструкції також сказано, що студенти мають скористатися наведеною функціональною схемою. Подаються граматичні структури для розкриття значення *пропозиції та згоди (незгоди),* а саме:

- ***Making a suggestion*** *– Let's (спонукальні речення), We could/might (модальні дієслова);*
- ***Agreement to a suggestion*** *– Good idea! That's a very good idea! (окличне речення; уживання артикля у сталих виразах);*
- ***Disagreement*** *– I haven't got time (дієслово to have/have got); I'm sorry, but I can't (модальне дієслово can).*

Як свідчать наведені приклади, граматичні структури для висловлювання конкретних значень є тими, що визначені програмою для активного засвоєння на першому курсі мовного факультету і які опрацьовуються у процесі формування граматичних навичок за допомогою *Практикуму з граматики англійської мови.*

Отже, застосування у навчальному процесі посібника *Практикум з граматики англійської мови*, на нашу думку, є досить ефективним, оскільки забезпечується послідовність всіх етапів формування й розвитку граматичних навичок – *ознайомлення, пояснення, автоматизація, активізація у мовленні.*

Комплекс умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправ може застосовуватися для подальшого вдосконалення набутих мовленнєвих навичок і вмінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Програма з англійської мови для університетів (інститутів) (п'ятирічний курс навчання): Проект./Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 246 с.

2.Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

3.Скляренко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. – К.: Радянська школа, 1982. – 103 с.

4.Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи/керівн. автор. колективу С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1998. – 32 с.

5.Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

6.Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь//Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.

7.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

8.Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9–15.

9.Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С.17–22.

10.Паращук В.Ю., Савенко Т.В., Грицюк Л.Ф. Практикум з граматики англійської мови: навчальний посібник. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка. – 2002. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савенко Тетяна Вікторівна – викладач кафедри англійської мови факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: комунікативно-орієнтоване навчання іншомовного спілкування.

Стаття надійшла до редакції 20.11.02.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІЛЮСТРАЦІЇ

Ольга Ткаченко, Світлана Федотова

У статті висвітлюються деякі аспекти проблеми формування естетичної культури, показано можливості застосування ілюстрацій Г.Доре з метою формування у дітей молодшого шкільного віку естетичної сприйнятливості та естетичної чуйності як елементів естетичної культури.

In this article there were shown some of problem aspects of formation of aesthetic culture, it shows the possibilities of using the illustrations of G.Dore, aiming to develop in children from Primary school of esthetic perception as the elements of esthetic culture.

Естетичне виховання передбачає формування у людини естетичної культури, яка охоплює зовнішні вияви – вміння правильно спілкуватися, робити правильний вибір серед естетичних предметів і художніх явищ, грамотно говорити й писати, а також внутрішні – культурно-творчу своєрідність особистості в естетичній сфері. Їхній відбиток міститься не лише в діях, висловлюваннях, смаках, але й у потаємних думках і почуттях, творчості людини в різних сферах життя.

Характер естетичної культури особистості залежить від розвитку системи естетичної свідомості

(М.І.Киященко, М.Л.Лейзеров). Естетична свідомість, об'єднуючи ідеали, смаки, почуття, погляди, оцінки, судження людини, тісно пов'язана з естетичними потребами та естетичною діяльністю. Основний зміст і функції естетичної свідомості як орієнтувального механізму естетичного розвитку людини розкриваються в синтезованому ставленні передусім до культурних об'єктів і явищ, в індивідуальному естетичному ставленні (О.І.Буров, С.С.Гольдентрихт, М.П.Гальперин).

Естетичне ставлення ґрунтується на отриманій зовні інформації та пов'язаних з роботою естетичної свідомості індивідуальних відгуках на образи естетичних вражень (І.А.Джидар'ян, Л.П.Печко). Естетична сприйнятливість – початкова ланка ставлення особистості до зовнішніх властивостей чуттєво-виразних предметів, явищ як своєрідних, суб'єктивно чи об'єктивно цінних. Естетична чуйність – результативна сторона ставлення особистості до зовнішніх властивостей чуттєво-виразних предметів і явищ, які введені до особистої естетичної картини світу на основі суб'єктивної реакції – відгуку, пов'язаного з визнанням цінності об'єкта почуття.

Естетична сприйнятливість та естетична чуйність особистості до явищ, предметів, умов життєдіяльності, а також до перлин художньої культури визначають зміст і форми вияву естетичного ставлення особистості до цінностей не лише ідеального плану , але і всього реального естетичного багатобарв'я життя, до "виразного буття" (М.М.Бахтін). Саме поєднання естетичної сприйнятливості та естетичної чуйності уможливлює формувати в людини універсальну людську комплексну здатність до естетичного сприйняття, оцінки, переживання, прийняття, розуміння і творчої трансформації у діяльності зовнішніх ознак будь-якого об'єкта та явища як неповторного, змістовного, що розкриває у своїй зовнішності внутрішню сутність і свій стан, тобто "виразне буття" і "виразні форми" в різних сферах діяльності (А.Ф.Лосєв). Ця здатність до бачення виразності навколишніх об'єктів і явищ у сучасній науці вважається складовою естетичної культури й визначає сутність естетичної сприйнятливості та естетичної чуйності.

Сприйнятливість до естетично виразного (за Л.П.Печко) виявляється у чутливості до форми, кольору, ритму, пропорцій, величини, розмірів, світлотіньових особливостей, динамічних властивостей, відчутних властивостей поверхні, звукових характеристик, гуманістичного змісту й форм буття світу та людини, в цілісному сприйнятті образу в його естетичній виразності.

Чуйність до естетично виразного охоплює:

- чуттєву точність, здатність розрізняти виразне й прекрасне в навколишньому;
- емоційно-емпатійну вразливість і вживання у предмети та образи творів мистецтва;
- асоціативність та образність мислення;
- ціннісну установку на естетично виразне в особистому вільному виборі;
- інтелектуально-оціночні здібності;
- здатність до естетичного судження про культурні явища;
- матеріально-предметну творчість;
- продуктивно-творчі дії з ідеальними образами;
- чуйність до вітально-естетичного стану людини й живої істоти, інтуїтивне розуміння його та форми відгуку;
- комунікативно-експресивний діалог з естетичними об'єктами та суб'єктами як модель чуйної культурної поведінки;
- відгук-дію на вітально-естетичний стан об'єкта.

Аналіз змісту естетичної сприйнятливості та естетичної чуйності дає можливість стверджувати, що формувати ці якості доцільно в дошкільному та молодшому шкільному віці. Дослідження вчених та педагогів-практиків свідчать, що молодший шкільний вік, у якому закладаються глибинні основи духовного світу людини, має найбільш сприятливі передумови естетичного освоєння дійсності порівняно з іншими шкільними віковими групами. Прогалини ж у вихованні у дітей цього віку ціннісно-естетичного ставлення до навколишньої дійсності в майбутньому часто виявляються незаповнюваними (А.А.Мелик-Пашаєв, В.О.Сухомлинський, Р.У.Емерсон, інші). Тому важливо своєчасно й грамотно формувати елементи естетичної культури в молодших школярів, застосовуючи для цього різноманітні засоби.

Одним з дійових засобів формування у молодших школярів естетичної сприйнятливості та естетичної чуйності як елементів естетичної культури може бути ілюстрація.

Книга стає чудом, тим магнітом, який постійно привертає дитячу увагу, якщо вона виявилась результатом спільної плідної праці письменника й художника. Письменник створює словесну картину, художник відтворює зоровий образ. Ця єдність словесного й зорового важлива для читача й допомагає глибше зрозуміти естетичну сутність того чи іншого літературного твору. Дуже прикро, що в наш час відсутності книжкового дефіциту на прилавках можна побачити книги для дітей без ілюстрацій. І зовсім гірко стає, коли бачиш дитячі книги-штамповки, в яких зображені герої з бездушними ляльковими обличчями, що не виражають ніяких емоцій, уніфіковані героїні: Попелюшка схожа на Зачаровану Красуню та Білосніжку, а разом вони схожі на Червону Шапочку і Дюймовочку. Подібні ілюстрації привертають увагу дитини, але не формують у неї читацьку спостережливість, здатність уживатись в образ та розуміти його, самобутньо трактувати сприйняте й виражати в різних творчих формах.

Збагатити естетичний досвід читача допомагають книги з ілюстраціями талановитих художників, яким удалося побачити героїв не своїми власними очима, а, як визначає Д.Тенніель (ілюстратор книги Льюїса Керрола "Аліса у країні чудес"), очима іншої людини – письменника . Таким ілюстратором є Луї Август

Гюстав Доре (1832–1883), роботи якого виявляються доступними для дітей молодшого шкільного віку.

Гюстав Доре 1862 року підготував ілюстрації до казок Ш.Перро, в яких майстерно поєднав фантастичне і реалістичне, жахливе і смішне. Ілюстрації Г.Доре до казки "Червона Шапочка" – це суто фантастичний світ, у якому існує чарівна смілива дівчинка Червона Шапочка, що не лякається страшного величезного вовка. Ілюстрації, не розкриваючи казкової алегорії, змушують читача замислитись над алогічністю казки. Якщо читач і повірив казці, то малюнку повірити важко (див. малюнок 1). Ство-



рюється враження, що й художник не дуже вірить в існування своїх героїв, які потрапили в таку неймовірну ситуацію. Г. Доре звертається до глядача, до його здорового глузду: "Як же могла ця розумниця сплутати бабусю з вовком?" І чому в неї таке занадто спокійне обличчя, адже вовк навіть у чепчику зовсім не схожий на рідну бабусю? Де ж були очі в цієї дівчинки?"

Г.Доре – достойний послідовник Ш.Перро, який підсміювався над казковою логікою. Так, наприклад, у казку "Спляча Красуня" казкар уводить поняття моди. Як відомо, казка байдужа до плину часу, до примхливої моди. А Ш.Перро не відмовляє собі у задоволенні покепкувати над умовністю казки: його принц не тільки побачив вроду принцеси, її пишний одяг, але й помітив, що одягнута вона, як його бабуся... Г.Доре точно відобразив таке бачення картини у своїх роботах.

У Г.Доре чарівна атмосфера казкового світу передається інтер'єром, костюмами, предметами побуту, освітленням. Особливо уважний художник до інтер'єра, костюма в ілюстраціях до казки "Синя Борода". Він ретельно вимальовує кожну деталь одягу Синьої Бороди, його дружини. Художнику вдалося передати атмосферу багатства, розкоші того далекого галантного часу. Йдучи за письменником, Доре зосереджується на психологічному стані героїв (малюнок 2). Щоб підсилити виразність, художник



використовує крупний план. На малюнку легко прочитати почуття героїв, навіть можна здогадатися, що саме говорить Синя Борода: він вручає ключі своїй легковажній дружині й суворо наказує не відчиняти лише одні дверцята. У величезних очах героя погроза, жорстокість, застереження, містичний гіпнотизм. Обличчя жінки майже не видно, художник показує лише профіль героїні, але її почуття можна прочитати: вона заворожена таємницею, не чує смертельної погрози у словах чоловіка. Обережно торкаючись своїми тонкими, вишуканими пальчиками ключа, занадто цікава пані подумки вже там, біля загадкової кімнати. У малюнку не лише поза, міміка, але й кожна деталь (капелюх насунутий на самі очі, колючі зіниці, опуклі білки очей, страшна густа борода героя) навівають передчуття трагедії.

Ілюстрація до казки "Хлопчик-мізинчик" контрастна (малюнок 3). Художником створений надзвичайно милий образ дружини людожера. Г.Доре використовує освітлення, білий колір одягу, щоб розкрити духовне сяйво героїні, підкреслити її красу, доброту, співчуття та неймовірний жаль. Освітлення тепле, м'яке, воно неначе пухнастими невидимими хвилями огортає жіночу фігуру. Увагу глядача привертає обличчя жінки – обличчя скорботної мадонни без немовляти, але з дітьми. Поважний, казковий зріст героїні не шкодить їй і не позбавляє чарівності. У цій ілюстрації художнику вдалося передати й напружену атмосферу жаху, що притаманна й казкам Ш.Перро. Обличчя людожера не видно, погляд зосереджується на його велетенській, кремезній постаті, на гострому кинджалі, на товстих огидних пальцях, які чіпко хапають хлопчиків. Пози дітей різноманітні: хто цілує чобіт ката, хто у відчаї молитвенно



здіймає руки, зв'язані мотузкою, і прохає помилування, – всі вони загострюють драматизм епізоду, дозволяють відчути безнадійність та смертельний відчай героїв.

Свої казки Ш. Перро пристосував для читання у світських салонах. Мова автора вишукана, описи картинні. Але є у французького письменника одна казка, в якій він змальовує реалістичними фарбами життя народу, злидарів, у всьому залежних від ласки жорстокосердих дворян. Мається на увазі казка "Хлопчик-мізинчик". Ш. Перро показав без прикрас життя багатодітної родини лісоруба, якому нічим годувати дітей, і, щоб не бачити їхньої мученицької смерті, батьки вирішують завести їх у ліс і там покинути. Початок твору жахливий і зовсім не казковий, а реалістичний. Він нагадує хрестоматійну новелу В.С.Стефаника "Новина". Грець Летючий вирішив убити своїх діток, щоб не дивитися на їхню повільну смерть від голоду. Правда, на відміну від українського новеліста, Ш.Перро у своєму творі від реалістичного плану переходить до фантастичного. Як і в інших казках, він подає чарівний шлях своїх героїв до порятунку, до щастя.



Г.Доре в ілюстрації до казки подає надзвичайно реалістичні зорові образи (малюнок 4). Перед нами обшарпана, наче пограбована, оселя, виснажені голодом обличчя героїв, пусті, безрадісні очі. В очах лісоруба (його голова повернута до дружини) запитання: "Що робити? Як далі жити? Як прогодувати дітей?" Художник і тут використовує освітлення: світло вогнища падає на обличчя чоловіка й жінки, але це світло не тепле, а холодне, крижане, воно не зігріває, а заморожує душу й серце. Художник, як завжди, переконливий і достовірний навіть у деталях: давно порожня миска, від якої не можуть відірвати голодного погляду неймовірно худі собака та кішка.



Відомі ілюстрації Г.Доре до книги Р.Е.Распе "Пригоди барона Мюнхаузена". У деяких з них автор не відступає від тексту, але, щедрий на вигадку, він часто "дофантазовує", навіть імпровізує. Його малюнки потрібно уважно вивчати, щоб зрозуміти їхній смисловий та емоційний підтексти. Знайомство читача з бароном Мюнхаузеном Г.Доре розпочинає надзвичайно дивним портретом (малюнок 5).Річ у тому, що це не портрет живої людини. Художник, фантазуючи, створив портрет живого скульптурного погруддя. Скульптура барона Мюнхаузена у захваті розповідає, мабуть, вигадує якусь нову історію. Його тоненька кіска так і підстрибує, очі блищать, з них наче сипляться іскри, вуса завзято закручені. Марно

шукати цю історію в книзі. Її вигадав сам художник, який виступив як співавтор Р.Е.Распе. Щоб її "прочитати", потрібно розшифрувати деталі, закодовані художником.

Перша деталь – ім'я скульптора на постаменті: Антоніо Канова. Ім'я вражає уяву і разом з тим підказує, яку саме історію так захоплено оповідає барон. Ось вона: славетний італієць Антоніо Канова, вражений мужністю, сміливістю, правдивістю Мюнхаузена, витворив його бюст. Друга деталь – рік 1766. Енциклопедія подає такі роки життя А Канови: 1757 – 1822. Виявляється, що 1766 року скульпторові було лише … 9 років. Зрозуміло, що він аж ніяк не міг бути автором погруддя великого Мюнхаузена. Наступна деталь – це гасло дворянина "MENDACE VERITAS" – латинський вислів, що в перекладі означає "істинна брехня". Латинь допомагає маскуватися герою, надає йому романтичної винятковості, але разом із тим дуже точно визначає його сутність. Остання деталь – дворянський герб. Художник уводить у герб качок і діжку, в яку із посудини переливається брехня барона.



Всі деталі-підказки мають викривальний характер, вони доповнюють вигадки барона й підкреслюють головну рису його характеру – брехливість. У своїй графічній історії Г.Доре солідарний з Р.Е.Распе, який уважав, що сила його книги полягає у викривальності, і сам барон Мюнхаузен є "викривачем брехні". Як би наполегливо барон не переконував нас, читачів, у своїй правдивості, мужності, сміливості, ми все одно сміємося над його брехнею, а , можливо, сміємося ще й тому, що вражені його талантом оповідача, фантазера, дуже веселої, дотепної людини, з якою не засумуєш. На ілюстраціях Г.Доре барон дуже різний – то він герой, то він слабка людина-пияк, то він величний, то мізерний, то сміливець, то смішний вояк. Зовнішність барона міняється залежно від того, яку рису його характеру художник прагне виділити.

Становлять неабиякий інтерес дві ілюстрації до історії під назвою "Коні під пахвами, карета на плечах". Ілюстрації до однієї історії, але в художника контрастні підходи до зображення барона. Перша ілюстрація повністю не сходиться із текстом. Літературний герой так оповідає про свою пригоду:"…я вилажу з карети і випрягаю своїх коней. Потім завдаю карету собі на плечі – а навантажена вона добряче! – і одним махом перескакую через паркан! Ще один стрибок, і я переношу карету знову на дорогу, але вже позаду екіпажа. Це було нелегко навіть мені, а ви знаєте, який я силач" [11, 55–56] . У словах барона Мюнхаузена мінімальна правда майстерно розбавлена архібрехнею. Правда міститься в оціночних фразах: "карета навантажена добряче!", "це було нелегко навіть мені", які надають історії деякої вірогідності. Але зовсім не викликають довіри слова "одним махом перескакую через паркан!". Художник замислився над цим нерівномірним поєднанням реального та вигаданого у словах героя і зробив припущення: людина, зокрема Мюнхаузен, може підняти на плечі навантажену карету, проте який вигляд вона буде мати при цьому? І чи зможе так легко стрибати через паркан? І ось ми бачимо на малюнку барона не в образі могутнього велетня, що краще відповідало б текстові, а в образі звичайнісінької людини, якій вдалося, напружуючи всі сили, підняти вантаж (малюнок 6). Герой хитається на своїх тоненьких ніжках, не може розігнутися, навіть кроку ступити, не те, щоб стрибати. У малюнку перемагає життєва правда. Реалістичними засобами художник викриває брехню барона, а глядач наочно бачить, що за таких обставин



цей охлялий чоловічок стрибати не зміг би , хіба що, правда, лише у своїх снах, мріях та фантазіях.

Розглянемо другу ілюстрацію (малюнок 7). Герой Р.Е.Распе оповідає:"…я повертаюся до своїх коней, беру їх собі під пахви і такими ж двома стрибками переношу до карети. Під час цих стрибків один із моїх коней став відчайдушно брикатися. Це було дуже незручно. Але я засунув його задні ноги в кишеню свого сюртука, і йому мимоволі довелося заспокоїтись" [11, 56 – 57]. Що спільного є у малюнку й тексті? Г.Доре, зображаючи барона, з певною метою не вступає у протиріччя із текстом: його Мюнхаузен теж могутній, веселий і гордий своєю силою велетень, який легко, без зайвої напруги тримає коней. Художник гіперболізує його, переконливо доводить, що саме така людина й може піднімати коней і долати з ними всілякі перешкоди. Але ілюстрація не сприймається як патетична. Г.Доре далекий від того, щоб співати дифірамби барону. Вона сатирична, гротескна й викликає нестримний регіт. Художник поєднав високе й низьке: велич героя і непристойну позу коней, крупами до глядача. Поза коней – це знахідка Г.Доре. Він свідомо відступає від тексту для того, щоб висміяти й викрити потік брехні барона.

Ілюстрації Г.Доре оживають в уяві кожної дитини, якщо педагог допомагає у цьому. Виразність ілюстрацій Доре, їхня детальність, точність, емоційна наповненість дають змогу організувати колективне вивчення цих робіт, застосовуючи методи естетичного інтерв'ю та фасилітованої дискусії (А.Хаузен). Ці методи допомагають розвинути естетичну сприйнятливість молодших школярів, їхню уважність до величини, розмірів, пропорцій, світлотіньових особливостей, динамічних властивостей, форм буття людини. Школярі не залишаються байдужими до міміки та пантоміміки героїв літературних творів, до тварин, інтер'єра, одягу, детально розглядають дворянський герб.

Схильність молодших школярів до одухотворення побаченого, здатність до співпереживання, тривале сприйняття кожної окремої ілюстрації допомагає їм ужитись в образи, створені письменником і художником, відчути їхню емоційну наповненість. Від допитливих дитячих очей не приховуються доброта дружини людожера, жалюгідне становище кота та собаки лісника, живість скульптурного погруддя барона Мюнхаузена та багато іншого. Фасилітована дискусія сприяє створенню умов для розвитку інтелектуально-оціночних здібностей та здатності молодших школярів до естетичного судження.

Обговорення ілюстрацій Г. Доре доцільно організовувати перед прочитанням літературного твору, уточнювати бачення ілюстрацій після знайомства з текстом (педагог пропонує фактичну інформацію історичного характеру), залучати школярів до творчого опрацювання побаченого, застосовуючи при цьому різні методи, форми навчальної та виховної роботи.

Гюстав Доре в ілюстраціях до казок Ш. Перро, до книги Р.Е. Распе розважається, веселиться, лякає, вражає і смішить читача. Він захоплений і сюжетом, і самими героями: брехливими, вродливими, доброчесними, працелюбними, мізерними. Ілюстрації до "Пригод барона Мюнхаузена" легкі, невимушені і, що головне, відповідають стилю самого оповідача. Малюнки, звернуті до читача-дитини, пробуджують його фантазію, творчу уяву, вигадку, гумор. Коли дитина після прочитання та обговорення твору Р.Е. Распе в ілюстраціях Гюстава Доре візьметься сама за олівець, щоб спробувати намалювати улюбленця мільйонів, то, маємо переконання, цей герой може бути зображений зовні недосконалим, непропорційним, але нецікавим , неяскравим він ніколи не буде, а це сприятиме позитивним зрушенням у формуванні естетичної культури дітей молодшого шкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1.Варшавский Л.Р. Гюстав Доре. – М.: Искусство, 1966.

2.Галанов Б.Е. Новое платье для Алисы. – М.: Книга, 1990.

3.Гольдентрихт С.С., Гальперин М.П. Специфика эстетического сознания.–М.:Высшая школа, 1974.

4.Джидарьян И.А. Эстетическая потребность. – М.: Наука, 1976.

5.Дьяков Л.А. Гюстав Доре.– М.: Искусство,1983.

6.Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво і освіта. – 1999.–№4. – С.38– 46.

7.Перро Ш. Сказки матушки гусыни.– Л.: Лира, 1990.

8.Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека.– М.: ВНМЦ НТ и КПР МК СССР, 1991.

9.Проблемы эстетического развития личности школьника // Под ред. А.И.Бурова, Е.В.Квятковского.– М.: Педагогика, 1987.

10.Пути и средства эстетического воспитания // Под ред. Н.И.Киященко. – М.: Наука, 1989.

11.Распэ Р.Э. Приключения барона Мюнхаузена. – Л.: Детская литература, 1991.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ольга Михайлівна Ткаченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування естетичної культури особистості та професійної підготовки педагогів.

Світлана Олександрівна Федотова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми методики викладання дитячої світової літератури та формування читацької культури в дітей молодого шкільного віку.

Стаття надійшла до редакції 21.11.02.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Сергій Мельничук. Естетична підготовка вчителя . . . 3

Семен Гончаренко, Василь Кушнір, Григорій Кушнір. Концепція системно-методологічного підходу до розуміння педагогічного процесу . . . 6

Володимир Дряпіка, Тетяна Гаміна. Музичне виховання та соціалізація молоді: історія й проблеми сьогодення . . . 13

Степан Величко. Активна життєва позиція складова особистості сучасного школяра . . . 17

Алла Пекала. Связь этики и педагогики . . . 20

Вікторія Ауліна. Зародження лекційно-практичної системи навчання на Кіровоградщині . . . 24

Олена Горська, Людмила Живицька . Спецкурси та спецсемінари як засіб удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів . . . 28

Тетяна Дашковська. Проблема виховання й соціального розвитку молоді: історія та сьогодення . . . 33

Тетяна Довга. Самопрограмування та самоорганізація особистості як необхідні складові процесу самовиховання . . . 37

Микола Дубінка. Формування у вчителя професійної майстерності . . . 41

Віталій Кравцов. Розвиток ідеї природовідповідного виховання у педагогічній думці стародавнього світу та середньовіччя . . . 45

Наталя Кушнір. Теоретичний аналіз стилів міжособистісної взаємодії та управління педагогічним процесом як факторів формування моральної відповідальності майбутніх учителів . . . 50

Олександр Лабенко. Інформаційне суспільство й сучасні проблеми української освіти . . . 55

Геннадій Лещенко. Феномен здоров'я, його сутність та передумови . . . 59

Василь Ликов. Народність виховання у педагогічній концепції В.О. Сухомлинського . . . 62

Ольга Наумець. Педагогічна аксіологія на початку третього тисячоліття: пошуки, перспективи . . . 66

Наталя Пасічник. Психолого-педагогічні аспекти формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності . . . 70

Лариса Перевозник. Мораль як соціальний феномен . . . 75

Ольга Радул. З історії навчальних посібників початкового навчання (XI – XVI ст.) . . . 83

Анатолій Рацул. Становлення педагогічної культури молодого вчителя як освітній пріоритет . . . 86

Олександр Рацул. Тенденції розвитку ідеї громадянського виховання у зарубіжній філософській та педагогічній думці минулого . . . 89

Наталія Свещинська. Проблема формування ціннісних орієнтацій особи у музичній педагогіці . . . 94

Ірина Случ. Самореалізація школярів у грі . . . 98

Сергій Собко. Світоглядна позиція майбутнього вчителя фізичного виховання . . . 101

Юрій Стежко. Філософський аспект освіти та культура мислення . . . 105

Тетяна Стратан. Формування педагогічної майстерності вчителів музичних спеціалізацій засобами мистецтва . . . 109

Анатолій Турчак, Людмила Нікітіна. Валеологічні парадигми розвитку та формування індивідуального здоров'я . . . 113

Алла Фабрика. Пошуки засобів підвищення ефективності соціалізації . . . 116

Тетяна Фадєєва. Суб'єктивна готовність шестирічної дитини до шкільного навчання . . . 120

Тетяна Фурсенко. Особистісно зорієнтований підхід до виховання школярів у музично-виконавському колективі . . . 122

Тетяна Хоменко. Розвиток проектно-орієнтованого навчання у школах Німеччини . . . 126

Наталія Чернега. Урахування індивідуальних особливостей мислення учнів – актуальне питання сучасної школи . . . 131

Ярослав Черньонков. Іноземна мова як засіб формування професійної культури . . . 135

Марина Яковлєва. Дидактичні особливості застосування новітніх інформаційних технологій у процесі формування мовленнєвих умінь і навичок студентів вищих технічних навчальних закладів . . . 139

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Валерій Радул. Деякі питання вчення Піфагора 144

Микола Балан, Тетяна Плачинда. Використання біологічних ритмів, активного відпочинку, раціонального харчування для поліпшення здоров'я та розумової діяльності студентів 148

Віктор Вовкотруб. Наочність і читабельність навчальних експериментальних установок: ергономічний підхід 151

Наталія Войналович, Максим Надутенко. Методичні особливості навчання комбінаторики в класах з поглибленим вивченням математики 155

Сергій Ганжела. НІТ у формуванні творчої активності учнів 158

Сергій Кононенко. Аналіз сучасного стану розвитку навчального фізичного експерименту при вивченні механічних коливальних і хвильових процесів 161

Лутченко Людмила. Особливості організації роботи школярів при виконанні домашніх завдань 166

Наталія Подопригора. Датчики в навчальному фізичному експерименті 169

Наталія Потапенко. Продуктивне засвоєння студентами знань, умінь і навичок концертмейстерської діяльності 172

Ольга Пуляк, Олександр Царенко. Проблеми формування змісту педагогічної практики з основ безпеки життєдіяльності 175

Тетяна Савенко. Формування граматичних навичок говоріння студентів першого курсу факультету іноземних мов *(англійська мова)* 179

Ольга Ткаченко, Світлана Федотова. Формування естетичної культури молодших школярів засобами ілюстрації 182

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 49
Частина І

Серія: Педагогічні науки

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук
(Додаток до Постанови Президії ВАК України від 8 вересня 1999 р. № 01 – 05/9).

Підп. до друку 10.01.2003. Формат 60×84 1/16. Папір офсет. Друк різограф.
Ум. др. арк. 24,17. Тираж 300. Зам. № 3096.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел. (0522) 29-31-63, 24-59-84
Fax (0522) 24-85-44
E-Mail: mails@kspu.kr.ua

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

П Е Д А Г О Г І Ч Н І Н А У К И

Випуск 49, частина I 2003